

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«КАЗАНСКИЙ (ПРИВОЛЖСКИЙ) ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 4 (46) 2015 г.

Казань, 2015

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал зарегистрирован в Министерстве культуры и массовых коммуникаций Российской Федерации.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-55321 от 04.09.2013 г.

Подписной индекс № 36625

Информация размещена в каталоге «Газеты. Журналы» ОАО Агентство «Роспечать».

УЧРЕДИТЕЛЬ

ФГАОУ «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

Научный рецензируемый (педагогический и психологический) журнал «Образование и саморазвитие» входит в перечень научных изданий, рекомендуемых ВАК Российской Федерации для публикации материалов диссертаций на соискание ученой степени доктора наук по педагогике и психологии.



Журнал основан действительным членом Российской академии образования, доктором педагогических наук, профессором В.И. Андреевым в 2006 г.



Э.Г. Галимова – выпускающий редактор журнала «Образование и саморазвитие»

Адрес редакции: г. Казань, ул. Межлаука, д.1. E-mail: samorazvitie@mail.ru, тел.: 2213475

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ



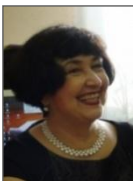
В.Ф. Габдулхаков – доктор педагогических наук, действительный член Академии педагогических и социальных наук РФ, Международной педагогической академии, профессор Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (*главный редактор*) (Казань, Россия)



А.М. Калимуллин – доктор исторических наук, профессор, директор Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (*заместитель главного редактора*) (Казань, Россия)



С.К. Бондырева – доктор психологических наук, действительный член Российской академии образования, профессор, ректор Московского психолого-социального университета, заместитель председателя Координационного совета по психолого-педагогическим исследованиям РАО (Москва, Россия)



Р.А. Валеева – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и социальной педагогики Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета; президент Российского общества Януша Корчака (Казань, Россия)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

И.А. Алахин – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО (Москва, Россия);

З.Г. Нигматов – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия);

М.А. Чошанов – доктор педагогических наук (PhD), профессор кафедры высшей математики и кафедры подготовки учителей Техасского университета в Эль Пасо (США);

И. Прокоп – доктор педагогики (PhD), профессор кафедры педагогики педагогического факультета Карлова университета, г. Прага (Чехия);

Т.В. Цырлина-Спейди – доктор педагогических наук, профессор, профессор-адъюнкт Тихоокеанского университета в г. Сиэтл (США);

Вильхельмина Броуверс – доктор педагогики, профессор университета в Амстердаме (Голландия);

Вяра Гюрова – доктор педагогики, профессор Софийского университета им. Св. Климента Охридского (Болгария);

Юзеф Подгурецки – доктор философии, профессор Опольского университета (Республика Польша);

Булент Оздемир – доктор профессор, декан педагогического факультета университета Балыкесир (Турция);

М.П. Жигалова – доктор педагогических наук, профессор Брестского государственного университета (Республика Беларусь);

Л.М. Попов – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии личности Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия);

А.О. Прохоров – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия);

В.П. Зелеева – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия);

Е.В. Асафова – кандидат биологических наук, доцент кафедры педагогики Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия).

О.В. Яшина – заведующая отделом переводов

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ: ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

УДК 378.014

О СТРАТЕГИЧЕСКИХ ОРИЕНТИРАХ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛЬНЫХ ПЕРЕМЕН

А.М.Калимуллин, В.Ф.Габдулхаков

Аннотация

В статье делается анализ стратегических ориентиров развития образования в России. Ориентиры помогут определить перспективную модель развития педагогического образования. Модель должна опираться на стандарт педагога, деятельностный подход, модульную технологию, отражать трудовые функции и трудовые действия будущего педагога. Модель предполагает реализацию гражданственности и педагогического кодекса чести.

Ключевые слова: модернизация образования, стратегические ориентиры образования, воспитание.

Abstract

This article provides an analysis of strategic guidance for the development of education in Russia. The guidelines will help to define the future development model of teacher education. The model should be based on the teacher's standard, activity-based approach, modular technology, reflect the duties and work of the future teacher. The model assumes citizenship and the teaching code of honor.

Keywords: modernization of education, the strategic guidelines of education, education.

Трансформации в российском педагогическом образовании не могут происходить вне контекста глобальных перемен в образовательных системах мира. На международных саммитах по учительской профессии, проходивших в США, Канаде, проблема качества дошкольного, школьного и высшего образования увязывается с проблемами качества подготовки педагога, его трудовыми действиями, уровнем мастерства и образовательными результатами. При этом если в Великобритании в основе перемен лежал профессиональный стандарт учителя (Teachers Standards), то в России профессиональный стандарт педагога (Ямбург Е.А.). В Манифесте «Гуманистическая педагогика: XXI век» учитель обозначен свободным, свобода реализуется в нескольких ролях: учитель-модератор, учитель-тьютор, организатор проектной работы, игровой педагог, учитель-предметник (Кузьминов Я.И., 2015).

Министерство образования и науки РФ отмечает, что в настоящее время около 270 образовательных организаций высшего образования реализуют программы в области педагогического образования, что составляет 30% от общего количества российских вузов (Соболев А.Б., 2015).

Известно, что стратегический уровень образовательной политики воплощён в новой парадигме образования, которую определяют как совокупность общих методологических и теоретических установок и представлений, ориентиров, принятых педагогическим сообществом. Это своего рода общая модель, эталон, которым руководствуются при постановке и

решении педагогических проблем. Образовательная политика государства должна соответствовать принятой в мировом сообществе и признанной в России гуманистической, личностно и социально ориентированной, развивающей парадигме, которая воплощается на стратегическом уровне образовательной политики в основных целях и ориентирах, методологических установках развития образования, позволяющих выделить приоритеты, наметить траектории развития образования в целом, всех его уровней и типов. Конкретные методы и приемы принадлежат уже тактическому уровню реализации политики. Таким образом, между стратегией и политикой могут быть либо отношения соответствия, своего рода "взаимопонимания" и согласованности, либо несоответствия, конфронтации, когда реальными стратегическими регулятивами политики становятся положения, идущие вразрез с принятой парадигмой. Н.В.Бордовская считает (Бордовская Н.В., 2001), что в третьем тысячелетии происходит сползание к технократической парадигме, для которой характерен примат средств над целью, прагматических ориентиров, стандартов и алгоритмов над смыслом, мыслью и чувством. Технократическая парадигма подменяет собой культурно-ценностную парадигму, согласно которой образование связано с условиями погружения становящейся личности в культуру, с освоением ее ценностей и традиций, с развитием способности к творчеству. Высокие ориентиры остаются лозунгами и декларациями, в основу же реальной образовательной политики предлагается

положить иную концепцию, играющую роль ключевого ориентира (т.е. стратегии) развития. Назовём её рыночно-конъюнктурной, в которой игнорируются все стратегические установки, выработанные и выстраданные российским сообществом. Антигуманный и антисоциальный характер установок, содержащихся во многих проектах образовательных реформ, весьма зримо показан в публикациях Э.Д.Днепров, Е.В.Ткаченко, В.Д.Шадрикова (Днепров Э.Д., Ткаченко Е.В., Шадриков В.Д., 2005). Образование в этих проектах выступает как одна из отраслей рыночных услуг, а государство фактически уходит из сферы своих полномочий, отдавая их на откуп рыночной стихии, рассчитывая на механизмы рейтингования, заказов на специалистов и оплату услуг на всех его уровнях, включая дошкольный. «Проблема рейтингов в образовании, - отмечает В.А.Болотов, - имеет особое значение в связи с тем, что эта яркая и привлекательная форма представления результатов сопоставительной оценки может оказаться совершенно бесполезной и даже опасной для системы образования» (Болотов В.А., 2014). В настоящее время в Российской Федерации сформирован и реализуется комплекс стратегических задач, направленных на развитие образования.

Приоритетные направления государственной политики в области развития образования определяются нормами Федерального закона "Об образовании в Российской Федерации", Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 "О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки", Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р, Основных направлений деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2018 года, утвержденных Председателем Правительства Российской Федерации Д.А.Медведевым 31 января 2013 г. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утверждённой распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р, отмечено, что возрастание роли человеческого капитала является одним из основных факторов экономического развития. В прогнозе долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года, разработанном Министерством экономического развития Российской Федерации предусмотрена необходимость формирования гибкой и диверсифицированной системы профессионального образования, отвечающей требованиям рынка труда и потребностям инновационной экономики как в части образовательных программ, так и в части условий и материально-технического оснащения процесса обучения. В Федеральном законе "Об образовании в Российской Федерации"

в качестве одной из основных задач регулирования отношений в сфере образования устанавливается необходимость создания условий для свободного функционирования и развития системы образования Российской Федерации. Именно такие условия для дальнейшего поступательного развития образования создает Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 годы. Программа устанавливает наиболее приоритетные институциональные элементы образовательной сферы, в которых возможно наиболее эффективное и результативное использование финансовых ресурсов для достижения целей и решения задач социально-экономического развития Российской Федерации. При этом Программа не только определяет приоритетные "точки роста", но и определяет конкретные механизмы участия субъектов образовательной деятельности в реализации приоритетных направлений развития образования. В соответствии с законодательством в области образования и в интересах государственного управления системой образования в Российской Федерации принята и реализуется государственная программа Российской Федерации "Развитие образования" на 2013-2020 годы, утвержденная постановлением Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. № 295 "Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования" на 2013-2020 годы". Стратегические цели и задачи развития системы образования определены в государственной программе.

Вместе с тем не все мероприятия, направленные на достижение целей и задач государственной программы на уровне конкретных образовательных организаций, муниципалитетов и регионов, обеспечены на сегодняшний день финансовыми и организационно-экономическими механизмами.

Стратегия Д.А.Медведева предусматривает решение пяти основных задач:

1. Обновление содержания образования и образовательных стандартов.
2. Создание системы поиска и поддержки талантливых детей, а также их сопровождения в течение всего периода становления личности.
3. Сохранение, качественное улучшение и пополнение кадрового состава преподавателей. Разработка системы моральных и материальных стимулов для сохранения в школах лучших педагогов и постоянного повышения их квалификации.
4. Превращение школ в центры не только обязательного образования, но и самоподготовки, занятий творчеством и спортом. Российская школа не имеет права быть ветхой в прямом и в переносном смысле этого слова. Необходимы новые нормы проектирования школьных зданий и кабинетов.

В.Аванесов подчеркивает, что Стратегия Д.А.Медведева может быть заметно расширена и углублена предложениями стран, входящих в Орга-

низацию Экономического Сотрудничества и Развития (ОЭСР). Представители министерств образования стран ОЭСР определили основные вопросы образовательной политики представляемых ими стран на ближайшие 2-3 года. Ими были сформулированы 6 стратегических целей в сфере образования. Первая стратегическая цель: стимулирование обучения в течение всей жизни и обеспечение его связи с другими направлениями социально-экономической политики. Главная цель образовательной политики – обеспечение высокого качества обучения в течение жизни (Lifelong learning), доступного для всех, способствующего личностному развитию, устойчивому экономическому росту, социальному единству и культурному развитию. Важно не только обеспечение качества образования, но также его доступность и эффективность. Вторая стратегическая цель: оценка и совершенствование результатов образования. Здесь нужны качественные методы педагогических измерений (Аванесов В., 2005).

Кроме того, в понимании реформ до сих пор не было единства: у государства, представленного Министерством образования и науки РФ, и обществом, представленного учащимися, их родителями и обычными гражданами. Например, готовность детей к обучению в школе, с точки зрения общественности, это умение читать и считать, а с точки зрения государства, - отсутствие этих умений. Аргумент: дети в дошкольном возрасте должны оставаться детьми, как в европейских странах. Но при этом забывают, что на Западе дети начинают учиться в 5 лет, а у нас только в 7. Таких ляпов и парадоксов (в связи с желанием слепо копировать Запад и отказываться от разумного) можно привести много.

В стандартах высшего педагогического образования оказалось, что существующий набор профессиональных компетенций не работоспособен: нет приемлемых измерителей результатов образования, требований к этим результатам. Сейчас многих удивляет, как мог появиться стандарт без измерителей: ведь очевидно, что ФГОС и измерители должны появляться одновременно. Сейчас Министерство образования и науки РФ (Климов А.А.) ставит задачи формирования банка примерных образовательных программ для подготовки педагогов – бакалавров и магистров (с целью включения этих программ в реестр министерства и расширения их доступности на образовательном портале), задачи расширения форм сетевого взаимодействия (для устранения замкнутости университетского образования).

В связи с этим важной стратегической инициативой является установка Высшей школы экономики на подготовку для педагогических вузов образовательных стандартов четвертого поколения. В информационно-аналитических материалах по итогам первого этапа проекта «Модернизация педагогического образования» отмечается, что этот проект был инициирован Минобрнауки России в 2014 году и

включал несколько проектов модернизации педагогического образования на межрегиональном уровне, в которых приняли участие 45 вузов России. Для оказания экспертно-аналитического сопровождения реализации проектов модернизации педагогического образования на межрегиональном уровне созданы Ресурсный центр на базе Оператора проекта, МГППУ, и соисполнителя Оператора, НИУ ВШЭ, портал сопровождения проектов модернизации педагогического образования «педагогическое образование.рф» (Болотов В.А., Рубцов В.В., Фруммин И.Д., Марголис А.А., Каспржак А.Г., Сафронова М.А., Калашников С.П., 2015).

На прошедшей в г. Москве 18-20 ноября 2015 г. Всероссийской конференции по обсуждению результатов проектов модернизации педагогического образования обсуждались содержательно-центрированная и студенто-центрированная модели организации образовательной программы (Каспржак А.Г., Марголис А.А.), в основе которых лежат обобщенные трудовые функции (ОТФ), трудовые действия (ТД), образовательные результаты (ОР), фонд оценочных средств (ФОС).

Среди трудовых действий называют: способность к систематическому анализу эффективности учебных занятий и подходов к обучению; готовность к организации, осуществлению контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы; способность к объективной оценке знаний обучающихся на основе тестирования и др. методических средств контроля; готовность к применению инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка. Отсюда, например, начинающий педагог может владеть 11 трудовыми действиями, опытный 11 + 3, педагог-методист 14 + 5; супервизор – всеми 19 трудовыми действиями. В свою очередь трудовые действия формируют группу обобщенных трудовых действий, а группы – компетенции, позволяющие говорить о готовности педагога разрабатывать образовательную программу в соответствии с ФГОС.

Рабочие группы вузов под руководством Высшей школы экономики провели в 2014-2015 гг. масштабные исследования, разработали модульные программы, в которых нашли отражение образовательные результаты, формы сетевого взаимодействия, оценочные процедуры. Например, рабочий вариант ОР-1 звучал так: *анализировать и критически оценивать тексты о законах развития личности и проявления личностных свойств, о психологических законах периодизации и кризисов развития ...* В зависимости от результатов определялся необходимый набор образовательных модулей (Библиотека модулей); оценочные процедуры разрабатывались в соответствии с задачами и условиями реализации образовательной программы (Библиотека оценочных средств); определялись адекватные

формы оценки образовательного процесса и результатов (Библиотека оценочных средств). При этом фонд оценочных средств минимизировался с учетом того, что вузы-экспериментаторы получили право добавлять свои средства и их измерители. Все компетенции соотносились с образовательными результатами.

Набор образовательных результатов состоял из инвариантной части, закрепленной во ФГОС, и вариативной, определяемой вузом самостоятельно. Результаты проверялись не по дисциплине, а по модулю, в который входило несколько дисциплин. Реализация модуля могла быть меньше одного семестра, могла быть и больше, оценка образовательных результатов не зависела от семестра и была многоступенчатой. В реализации модуля особое значение приобретал руководитель модуля (супервизор), который был носителем модульной идеи и мог координировать и синхронизировать интегративный (междисциплинарный и межкафедральный) образовательный процесс.

Предложенные вузами программы (Казанский федеральный университет, Уральский федеральный университет, Новосибирский университет и др.) строились на модульной основе. Модуль рассматривался не как совокупность дисциплин, а как последовательность событий, сопряженных с учебными мероприятиями в условиях сетевого взаимодействия с другими вузами. При этом предметное поле, например, магистратуры предусматривало такие блоки, как адаптационный, мировоззренческий, инструментальный (исследовательский), выпускная квалификационная работа (ВКР). ВКР отражала структуру модуля и выражала накопительный результат освоения модуля (или нескольких модулей). В формах организации образовательного процесса особую роль приобретало тьюторство (научное, методическое сопровождение образовательной и научной деятельности студента).

Модуль понимается многими как основная интегративная образовательная и целостная практико-ориентированная единица, направленная на получение образовательных результатов и обеспечивающая практическую готовность к реализации или отдельных трудовых функций, или набора взаимосвязанных трудовых действий, направленных на решение типовых профессиональных задач. Поэтому проектирование модуля имеет такую схему: 1) образовательные результаты → 2) средства оценивания → 3) формы организации деятельности студентов → 4) содержание программы. Анализ трудоёмкости модуля показывает, что при его реализации существенно увеличивается доля самостоятельной работы, уменьшается учебная нагрузка (с 60% до 30%), увеличивается доля работы в электронной образовательной среде.

Модульный подход предполагал и разные виды распределенной практики. Появились социокультур-

ная практика, ИКТ-практика, новые базы практик (стажировочные площадки, инновационные площадки, базовые кафедры). Сочетание обучения и практики могло происходить по схеме: *Ознакомительная практика* → *Теория обучения* → *Психолого-педагогическая практика* → *Распределенная практика*, включающая *НИРС* → *Проблемный семинар* → *Итоговую аттестацию*.

В результате образовательная программа складывалась (или собиралась) из модулей. Например, в одну программу могли входить такие модули, как 1) «Социокультурная подготовка»; 2) «Информационно-коммуникативная подготовка»; 3) «Общественная подготовка»; 4) «Психолого-педагогическая подготовка»; 5) «Медиа-библиографическая подготовка». При этом для студентов магистратуры самой эффективной была признана встроенная практика, поскольку все они работающие опытные педагоги, имеющие первую или высшую квалификационные категории.

Общая схема академического бакалавриата могла предполагать: 1) Liberal Arts – широкую гуманитарную подготовку; 2) профориентацию, в результате которой не должно быть педагогов, ненавидящих работать с детьми; 3) специализацию педагогического профиля (с разными видами педагогической практики). В результате модуль приобретал стратегический смысл. Результат модуля – проверяемые образовательные результаты. Появляется новый механизм оценки – интегративный экзамен по модулю, а также межмодульный экзамен.

Некоторые вузы отказались от экзамена и использовали для оценки накопительный механизм баллов, отражающих успешность прохождения студентов по траектории модуля. Для оценки трудовых действий студентов использовались тесты, кейсы и т.д. При этом в модуле особую значимость приобретали коллективные проектно-исследовательские семинары, в которых принимали участие все студенты и преподаватели.

В Великобритании, например, в системе оценивания EdTPA (performance assessment) преобладает ориентация на оценку деятельности. Поэтому большую роль играет индивидуальное портфолио: видео, примеры работ учащихся, их публикации, рефлексия. При этом для обновления модулей активно используется исследовательская деятельность студентов и преподавателей (Action Research).

Вариативность модулей обеспечивала условия для проектирования индивидуальной образовательной траектории студента. Такая подготовка педагогов позволит Министерству образования и науки работать со студентами как будущими педагогами уже после 2-х лет обучения в вузе. Однако требует решения проблема диплома бакалавра или магистра – что будет там записано – перечень дисциплин или перечень модулей, компетенций. И как будет осуществляться реализация дисциплин моду-

лей (по выбору студентов, как, например, в США, или по принципу «всё для всех», как было традиционно в России)?

Не совсем ясно, какую роль должна играть предметная подготовка: установка на то, что раз абитуриент стал студентом – значит, он знает предмет, часто оказывается ложной. Судя по материалам Саммита по учительской профессии (Канада, 2015 г.), в Финляндии считают, что качество обучения во многом определяется тем, как хорошо учитель знает свой предмет; в США, например, считают, что учитель начальных классов должен хорошо знать прикладную лингвистику; в странах Западной Европы и Центральной Америки считают, что в средней школе учителя должны научить учащихся мыслить, как историки, математики, физики, химики и др. (Holmes Group, 10986, 1990, 1995). В России же стараются понизить роль предметной подготовки, ссылаясь на то, что она слишком наукообразна.

Схема – Педагогическое знание → Предметно-педагогическое знание → Предметное знание – стала концептуальной картой развития образования в США, Сингапуре и др. странах (Shulman, 1985, 1986). Отсюда ясно, что нам необходимо разработать требования к практической направленности преподавания, к исследовательской деятельности студентов, к реализации деятельностного подхода и учебной деятельности студентов, требования к сетевому взаимодействию, к организации дистанционного обучения, требования к образовательным результатам (единым для УГСН) и т.д.

В связи с разработкой стандартов четвертого поколения белым пятном пока остается аспирантура как третья ступень высшего образования. Очевидно, что модернизация подготовки бакалавров и магистров должна повлечь изменения и в этой структуре.

Не разработана и давно обсуждаемая интернатура – сопровождение педагога в течение 3-х лет после окончания вуза.

Не отработаны формы взаимодействия вузов и учреждений СПО, нужен пакет моделей взаимодействия с педагогическими классами школ и педагогическими колледжами. С этой точки зрения, интересен зарубежный проект SUPER – проект сотрудничества образовательных учреждений разного уровня, открытый для широкого партнерства всех заинтересованных сторон.

Пока остаются не включенными в систему сетевого взаимодействия вузов ведущие центры повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. Кроме того, полноценную форму сетевого взаимодействия, когда ведущий профессор одного университета читает лекции для другого, не признаёт Рособрнадзор. Если оформить этого профессора как сотрудника вуза, это уже не сетевое взаимодействие, а если не оформлять, это для профессора бесплатная работа. По этой причине многие формы сетевого взаимо-

действия зарубежных университетов или заглохли, или приобрели депрессивный характер.

Много вопросов вызывают контрольные цифры приёма на педагогические направления: дошкольное, начальное, среднее образование. В предпочтении у абитуриентов (несмотря на очевидный запрос рынка труда) оказываются не педагогические, а традиционные – юридические и экономические направления, хотя набор именно на эти направления каждый год сокращается.

О воспитании. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [9] является ответом на необходимость переосмыслить основные направления, цели, механизмы, выработать государственную политику в сфере формирования поколений, обладающих знаниями и умениями, которые отвечают требованиям XXI века, разделяющих традиционные нравственные ценности, готовых к мирному созиданию и защите Родины. Ключевым инструментом решения этой задачи является воспитание. Стратегические ориентиры воспитания сформулированы президентом В.В.Путиным. Стратегия призвана определить комплекс действий, адекватных динамике социальных, экономических и политических изменений в жизни страны, учитывающих особенности и потребности современных детей, социальные и психологические реалии их развития. В условиях цивилизационных вызовов Стратегия направлена на усиление единения российского общества, переосмысление таких ценностей, как гражданская идентичность, патриотизм, ответственная жизненная позиция. Реализация Стратегии предполагает качественные изменения в отечественной системе воспитания, направленные на эффективное обеспечение таких личностных результатов развития детей, как их духовно-нравственные ценностно-смысловые ориентации, мотивация к непрерывному личностному росту, коммуникативные и другие социально значимые способности, умения и навыки, обеспечивающие социальное и гражданское становление личности, успешную самореализацию в жизни, обществе и профессии. Цель Стратегии – определить приоритеты государственной политики в области воспитания детей, основные направления развития воспитания, механизмы и ожидаемые результаты реализации Стратегии, обеспечивающие становление российской гражданской идентичности, укрепление нравственных основ общественной жизни, успешную социализацию детей, их самоопределение в мире ценностей и традиций многонационального народа Российской Федерации, межкультурное взаимопонимание и уважение. Приоритеты государственной политики в области воспитания: воспитание детей в духе уважения к человеческому достоинству, национальным традициям и общечеловеческим достижениям; поддержка определяющей роли семьи в воспитании детей, уважение к авторитету родителей и защита их

преимущественного права на воспитание и обучение детей перед всеми иными лицами; защита прав и соблюдение законных интересов каждого ребенка; обеспечение соответствия воспитания в системе образования традиционным российским культурным, духовно-нравственным и семейным ценностям; обеспечение условий для физического, психического, социального, духовно-нравственного развития детей, в том числе детей, находящихся в трудной жизненной ситуации (детей, оставшихся без попечения родителей; детей с ограниченными возможностями здоровья, детей – жертв вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий; детей из семей беженцев и вынужденных переселенцев; детей, оказавшихся в экстремальных условиях; детей, отбывающие наказание в виде лишения свободы в воспитательных колониях и др.) формирование позиции личности по отношению к окружающей действительности; воспитание языковой культуры детей; развитие сотрудничества субъектов системы воспитания (семьи, общества, государства, образовательных, научных, традиционных религиозных и иных общественных организаций, организаций культуры и спорта, СМИ, бизнес-сообществ) в совершенствовании содержания и условий воспитания подрастающего поколения граждан Российской Федерации. Стратегия предполагает поддержку семейного воспитания, развитие воспитания в системе образования, расширение воспитательных возможностей информационных ресурсов, поддержку общественных объединений в сфере воспитания, гражданское и патриотическое воспитание, приобщение детей к культурному наследию, физическое развитие и культура здоровья, трудовое воспитание и профессиональное самоопределение, экологическое воспитание.

Гражданское и патриотическое воспитание предполагает формирование у студентов целостного мировоззрения, российской идентичности, уважения к своей семье, обществу, государству, принятым в семье и обществе духовно-нравственным и социокультурным ценностям, к национальному культурному и историческому наследию и стремления к его сохранению и развитию; создание условий для воспитания у детей активной гражданской позиции, гражданской ответственности, основанной на традиционных культурных, духовных и нравственных ценностях российского общества, для увеличения знаний и повышения способности ответственно реализовывать свои конституционные права и обязанности; развитие правовой и политической культуры детей, расширение конструктивного участия в принятии решений, затрагивающих их права и интересы, в том числе в различных формах самоорганизации, самоуправления, общественно-значимой деятельности; развитие программ патриотического воспитания детей, в том числе военно-патриотического; разра-

ботку и реализацию вариативных программ воспитания, способствующих правовой, социальной, культурной адаптации детей мигрантов; формирование мотивов, нравственных и смысловых установок личности, позволяющих противостоять экстремизму, ксенофобии, дискриминации по социальным, религиозным, расовым, национальным признакам, межэтнической и межконфессиональной нетерпимости, другим негативным социальным явлениям.

Особо выделяется в Стратегии духовно-нравственное развитие. Оно предполагает воспитание у детей чувства достоинства, чести и честности, совестливости, уважения к отцу, матери, учителям, старшему поколению, сверстникам, другим людям; развитие в детской среде ответственности и выбора, принципов коллективизма и солидарности, духа милосердия и сострадания, привычки заботиться о детях и взрослых, испытывающих жизненные трудности; формирование деятельностного позитивного отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья и детям-инвалидам, преодоление психологических барьеров, существующих в обществе по отношению к людям с ограниченными возможностями; расширение сотрудничества между государством, обществом, традиционными религиозными общинами и иными общественными организациями и институтами в сфере духовно-нравственного воспитания детей.

Как видим, Министерство образования и науки РФ отходит от конституционного положения о светскости образования, предлагая образовательным учреждениям сотрудничество с религиозными общинами и иными общественными организациями и институтами в сфере духовно-нравственного воспитания детей. Конституция РФ провозглашает Россию светским государством. Никакая религия в РФ не может устанавливаться в качестве государственной или обязательной, а религиозные объединения отделены от государства и равны перед законом. Основами конституционного строя также являются идеологическое многообразие и равенство общественных объединений перед законом. Нормы Конституции распространяются на все сферы общественной жизни, в которых государство осуществляет свои функции, в том числе определяя светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях. В соответствии с Основным законом принцип светскости определяется и в других нормативных правовых актах. Однако действующее законодательство допускает религиозное образование в государственных и муниципальных образовательных учреждениях в формах, которые соответствуют общепризнанным принципам и нормам международного права и несут конституционный характер. Гарантируя получение религиозного образования, государство обеспечивает право на свободу совести в части, касающейся сферы образования, не создавая дискриминации на

основе религии или иных убеждений. В позициях гражданского и патриотического воспитания, приобщения детей к культурному наследию до сих пор четко не обозначены опасные для государственной безопасности страны проявления национализма, религиозной нетерпимости и ксенофобии. Эти проявления, как известно, имеют место в образовательных учреждениях России. Они требуют программно-изучения, активизации профилактических, предупредительных мер.

Литература

1. Аванесов В. Навязанный стандарт. Почему в России стандарт государственный, а в мире - общественный? // Независимая газета, 18 ноября 2005 г. "Образовательные стандарты нужны, но другие". <http://testolog.narod.ru/Education37.html>
2. Аванесов В. Четыре вопроса к экспертам. <http://viperson.ru/wind.php?ID=547818&soch=1>
3. Болотов В.А. Рейтинги в образовании: от разных практик к культурным решениям [Текст]: сб. материалов / Обществ. Палата Рос. Федерации, Комиссия по развитию науки и образования: Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. М.: Изд. Дом Высшей школы экономики, 2014. С. 6-7.
4. Болотов В.А., Рубцов В.В., Фрумин И.Д., Марголис А.А., Каспржак А.Г., Сафронова М.А., Калашников С.П. Информационно-аналитические материалы по итогам первого этапа проекта «Модернизация педагогического образования» // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 13-28. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования. СПб., 2001.
5. Вопросы образования: Специальное приложение к журналу Манифест «Гуманистическая педагогика – XXI век». / Гл. редактор Я.И.Кузьминов. М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2015. С. 12-13.
6. Днепров Э., Ткаченко Е., Шадриков В. На зурбовские грабли. // Россия. 10-16 февраля. 2005.
7. Загвязинский В.И. <http://portalus.ru>
8. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р.
9. Медведев Д.А. В России будет подготовлена национальная образовательная стратегия "Наша новая школа". http://www.rost.ru/print/themes/2008/11/051545_15534.shtml
10. Основные направления деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2018 года, утверждены Председателем Правительства Российской Федерации Д.А.Медведевым 31 января 2013 г.
11. Соболев А.Б. Программа развития педагогического образования: новые вызовы (Актуальное состояние и тенденции развития государственной политики в сфере высшего педагогического образования) // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 5-12. doi: 10.17759/pse.2015200502
12. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. 15 января 2015 года.
13. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 "О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки".
14. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации". М., 2013. 12. <http://kpfu.ru/news/ot-klassiki-k-novaciyam-ili-kakie-trendy-144115.htm>

УДК 378.1; 159.9

КОНЦЕПЦИЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Е.Н.Шутенко

Аннотация

В статье излагается феноменологический аспект внедрения современных информационных технологий в вузе, раскрывающий модальности самореализации студентов (познавательная, коммуникативная, креативная, прагматическая, инфлюативная и др.), излагается персонологическая концепция информатизации в рамках двух контуров-компонентов: субъектном и нормативном. Первый компонент охватывает атрибутивные признаки самореализации студентов, над которыми надстраиваются соответствующие принципы применения информационных технологий, образующие второй, императивный компонент. Такой подход дает возможность адекватно связать технологическое и личностное начала в современной высшей школе.

Ключевые слова: информационные технологии, высшая школа, самореализация, студенческая молодежь, образовательный процесс, атрибуты и модальности самореализации, принципы информатизации.

Abstract

In the article the author states the phenomenological aspect of use of modern information technologies in higher education, which opens modalities of students' self-realization (cognitive, communicative, creative, pragmatical, influential, dedicative etc.), describes the personal-focused concept of informatization within two contours-components: subjective and imperative. The first component covers attributive signs of students self-realization over which the corresponding principles of application of information technologies are built on, these principles form the second imperative component. Such approach gives the chance of more adequate interrelation between technological and personal factors of the modern higher school.

Keywords: information technologies, the higher school, self-realization, student youth, educational process, attributes and modalities of self-realization, principles of informatization.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 15-06-08802

Введение

Развитие современных информационно-коммуникационных технологий открывает новые горизонты и возможности в высшем образовании. Педагогически грамотное и психологически корректное применение этих технологий может обеспечить реальный прорыв к персонификации образовательного процесса, способствовать самореализации студентов и преодолению издержек массово-репродуктивной системы подготовки [4].

Между тем, очевидно, что современные информационные технологии не могут напрямую переноситься и встраиваться в образовательный процесс. Более того, не все из них и не всегда могут использоваться в подготовке. В гуманитарном аспекте информатизация образования представляет серьезный вызов современной высшей школе, служит своего рода тестом на ее психолого-педагогическую состоятельность. Особенно существенные трансформации образования связаны с применением интерактивно-информационных технологий последних поколений, высокомоощных компьютеров, а также с развитием технологий быстрого Интернета.

Личностное измерение информационных технологий в вузовской подготовке. Сегодня в лице информационных технологий общество и система образования имеет дело с беспрецедентным средством воздействия на психику и сознание развивающейся личности, и главный вопрос заключается в том, как распорядиться этим средством – во благо или во вред *образованию Человека*? Какой предел уготован человеку в информационном будущем? Сохранится ли он как «*Homo-sapiens*» (т.е. как человек разумный, мыслящий) или же станет «*Homo-informaticus*» (т.е. человеком техногенным, информационно-рецептирующим)? Это те вопросы, ответы на которые должно дать современное образование.

На наш взгляд, для построения полноценной образовательно-информационной среды в современном вузе необходимо соблюдать и реализовывать императив *личностного измерения* образования. Данное измерение, в отличие от других приоритетов вузовской подготовки (профессиональной, технологической, научной и пр.), представляет систему ценностно-целевых координат, отвечающую личностному развитию студентов в образовательном процессе и направленную на построение пространства для полноценного развития базовых структур личности студента, формирование целостных и устойчивых образцов поведения и мышления, отвечающих культуре и социуму, реализацию способностей и устремлений, культивирование позиции субъекта учебной и профессиональной деятельности [7].

Для широкого применения современных информационных технологий в образовании они должны пройти через некий «гуманитарный фильтр», под которым подразумевается совокупность важных

социально-психологических и педагогических условий [6]. В первую очередь эти условия диктуются задачей самореализации студентов, поскольку информационные технологии внедряются не столько ради информатизации образования, сколько ради обеспечения лучшей и более качественной подготовки будущего специалиста [10].

Образовательные возможности современных информационных технологий, как и любого обучающего средства, в полной мере раскрываются и реализуются в том случае, если они служат органичным инструментом развития образовательных коммуникаций в логике личностного измерения практики вузовской подготовки [9]. Сами по себе эти технологии не являются панацеей от всех бед в сфере образования, а их внедрение в высшую школу сопровождается своими трудностями. Как отмечают специалисты, с их применением возможны разного рода риски. Большая часть этих рисков связана с механическим перенесением новейших информационных технологий в образовательную практику без соответствующей адаптации этих технологий, с одной стороны, а также философско-методической корректировки самого образовательного процесса, с другой стороны [6]. Речь идет о том, что если информатизация образования будет осуществляться в логике прежней доминирующей парадигмы объяснительно-иллюстративного обучения, то все издержки последней будут доведены до абсурда, а образование превратится в простую загрузку сознания без развития личностных структур и творческой мыслительной деятельности. Кроме того, существует опасность девальвации деятельности преподавателя, объяснительно-иллюстративные возможности которого не могут сравниться с возможностями различных современных информационных технологий [8].

От индивидуализации обучения к персонализации образования

В современных исследованиях, когда обсуждаются вопросы информатизации и компьютеризации образования, то речь идет уже не о простой добавке нового средства к уже сложившейся модели обучения, а о переходе к новой модели обучения. Очевидно, что полноценной информатизации должна предшествовать (или по крайней мере сопутствовать) значительная перестройка образовательной системы.

Ученые предупреждают, что если применить всю мощь новейших информационных технологий, например, в деле всемерной индивидуализации обучения в русле прежней модели в ущерб развитию коллективных форм и диалогических методов взаимодействия, то это разрушит саму ткань обучающего процесса, который по сути своей представляет процесс общения. Кроме дидактических проблем свертывание социальных контактов чревато формированием индивидуализма [5]. Поэтому вывод, который следует сделать в этой связи, состоит в том, что

простое механическое встраивание информационных технологий в привычный учебный процесс не может привести к революции в образовании. Необходимо изменять концепцию образовательного процесса, в который эти технологии вписывались бы органичное средство обучения. Преимущества и возможности, создаваемые с помощью данных технологий, должны быть направлены на формирование целостного мышления и мировоззрения студентов.

Как свидетельствует опыт и данные исследований, информатизация образования бросает вызов укоренившимся педагогическим теориям и практикам [1]. И прежде всего, речь идет об утрате преподавательским сообществом безусловной монополии на информацию и знания, утрате контроля над ресурсами и потоками обучающей информации. Отсюда возникает насущная необходимость изменения образовательной парадигмы. Вместо прежней односторонней субъект-объектной модели подготовки необходима другая модель открытой взаимонаправленной субъект-субъектной подготовки, в которой и студент и преподаватель выступали бы как активные, творческие соучастники процесса профессионального образования [6]. Кроме того, информатизация высшего образования не может быть сведена только к узко техническому формату и полагает переход к новой задаче: от индивидуализации образования к персонализации подготовки и личностно-партнерской модели взаимодействия в обучении. Полномерное внедрение информационных технологий требует иной философии обучения, логики отбора и обращения с информацией, иного построения информационного пространства для усвоения содержания обучения, а также иную цель внедрения этих технологий в образовательный процесс вуза.

Самореализация студентов как ценность и гуманитарный критерий эффективной вузовской подготовки. В числе главных задач применения различных инноваций и технологий в процесс вузовского обучения (в том числе и информационных) должны выступать задачи обеспечения условий для полноценной **самореализации студентов в образовательном пространстве вуза**. Данная цель вытекает из самой конструкции и предназначения высшей школы как института социализации и развития личности, формирования грамотных профессионалов и дееспособных членов общества.

Выбор самореализации как целевой основы информатизации не случаен. По мнению В.А.Латышева и других ученых, применение новых информационных технологий в образовании может быть эффективным, когда они содействуют:

- раскрытию, сохранению и развитию индивидуальных способностей обучаемых;

- формированию у обучаемых познавательных способностей, стремления к самосовершенствованию;

- обеспечению комплексности изучения явлений действительности, неразрывности взаимосвязи между естествознанием, техникой, гуманитарными науками и искусством;

- постоянному динамичному обновлению содержания, форм и методов процесса обучения и социализации [2].

Категория самореализации входит в научный обиход и используется учеными различных отраслей гуманитарного знания со второй половины XX века. В научном плане можно выделить три уровня ее разработки – философский, социологический и психологический. Согласно Д.А.Леонтьеву, «...на первом и последнем уровнях объектами изучения выступают соответственно человек как род и человек как вид (индивид), на втором уровне объектом является социум как конкретная общественная структура, представляющая совокупность условий самореализации» [3, с. 111].

В отечественной науке самореализация рассматривается в контексте социально-деятельностной и культурно-исторической парадигм, которые прочно связывают ее с процессами *социализации* и жизнедеятельности человека как социального субъекта (Г.М.Андреева, Г.С.Батищев, Л.П.Буева, С.Л.Рубинштейн, М.С.Каган, Л.Н.Коган, И.С.Кон, В.А.Ядов и др.). Опираясь на эти идеи, мы представляем самореализацию как «... культуру-детерминируемый процесс, который корреспондирует процессу социализации, т.е. возникает и разворачивается в ответ на формирующее влияние социума и культуры. В содержательном плане самореализация заключается в раскрытии и реализации сущностных сил личности, отражающих конкретно-исторические формы общественных отношений. Представляя синтез знаний, умений, способностей, талантов и пр., движимых интересами, ожиданиями и смыслами, эти сущностные силы складываются в процессе присвоения индивидом опыта культуры и производительных сил общества посредством механизмов распрямления и опредмечивания этого опыта в социальной практике» [11, с. 81].

Сфера образования как пространство экспликации и передачи опыта культуры образует уникальную среду генезиса сущностных сил личности, генерируя разноплановый опыт самореализации обучаемых

Феноменологический план самореализации студентов как сфера действия информационных технологий. Понимание образовательного пространства как среды самореализации студентов требует раскрытия всей палитры форм и разновидностей проявлений этого процесса в условиях современной высшей школы. Такое раскрытие неизбежно заставляет переосмыслить и по-новому

взглянуть на высшую школу, в которую студенты приходят не только и не столько, чтобы что-то усвоить и получить, а для того, чтобы развить себя. В этой связи, высшее образование для студентов представляется как поле постоянного эксперимента и работы над самими собой, над собственным образом, она выступает как пространство самоизменений.

Внедрение современных информационных технологий в образовательный процесс призвано усилить и приумножить возможности студентов для обретения опыта самоизменений, для облегчения перехода внешнего содержания во внутреннее с последующей экспликацией в деятельности. В этой связи, пространством применения данных технологий становится не только сфера дидактических программ и методик, но также и область проявлений различных форм самореализации студентов.

В цикле исследований в рамках проекта по изучению образа студенческой молодежи современной России (проект РГНФ 2006-2009 годы) на основе проведения социологических опросов нами были

установлены наиболее отчетливые разновидности проявлений самореализации студентов в процессе вузовской подготовки [10]. В результате обобщения данных был сформулирован ряд типичных проявлений, которые были обозначены нами как **модальные признаки самореализации** студентов. Эти признаки служат своего рода феноменологическими образцами опыта саморазвития и самопроявления студентов в вузе, которые в той или иной степени близки и знакомы им из прежней жизни, соответствуют их внутренним способностям, отвечают складу личности, ожиданиям и характеру отношений с самими собой и окружающими.

Модальности самореализации студентов отражают в целом интенциональный план их саморазвития, совокупность намерений, желаний и мотиваций в отношении предпочтительных форм и способов проявления себя в социуме, в деятельности, в окружающем мире.

Перечень выделенных модальностей самореализации представлен на рисунке 1.

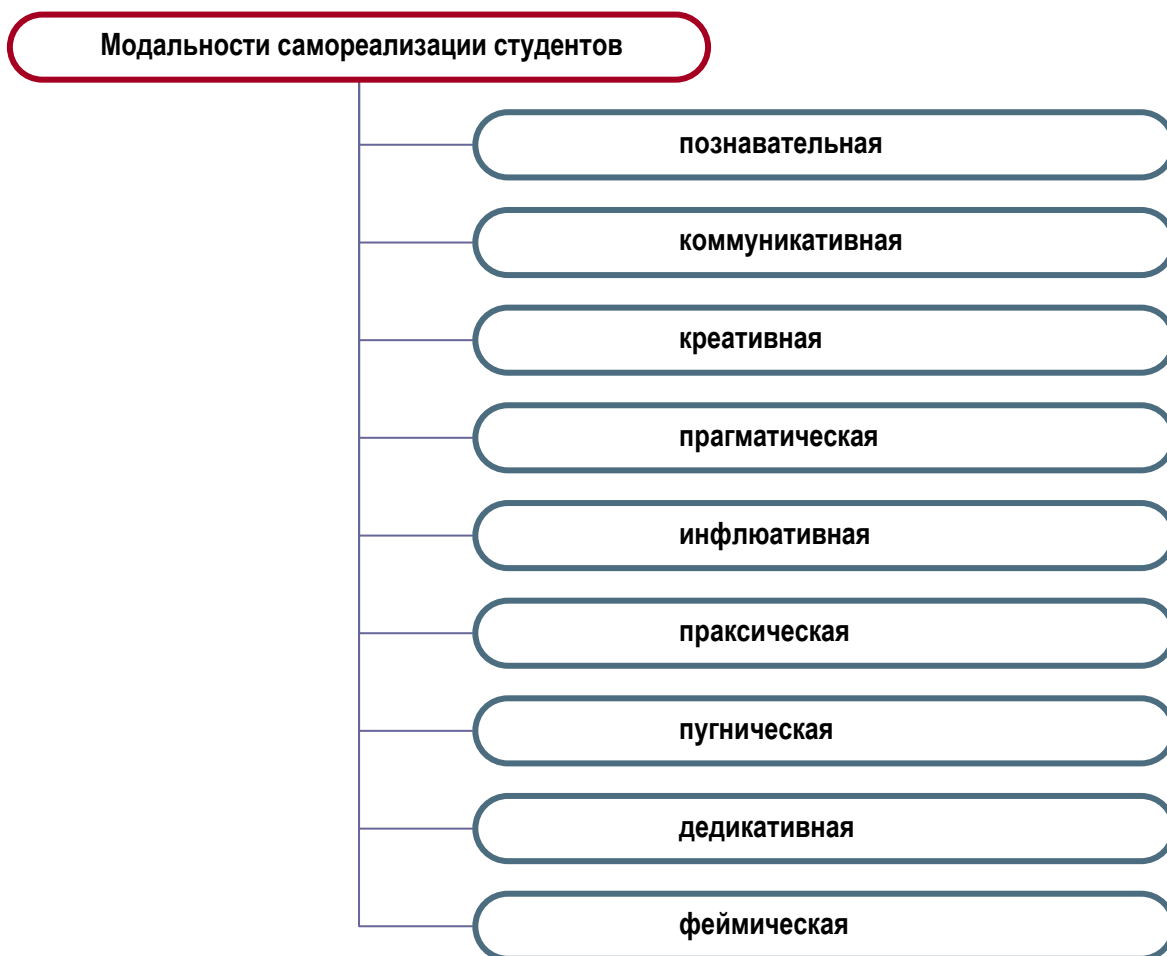


Рис. 1. Модальные признаки самореализации студентов

Среди наиболее выраженных разновидностей форм самореализации студентов были выделены следующие модальности:

- *познавательная модальность* связана со стремлением к познанию и знанию, с познавательной деятельностью;

- *коммуникативная модальность* отражает формы самовыражения и проявления себя в постоянных коммуникациях, в общении, во взаимодействиях;

- *креативная модальность* означает творческую основу самореализации, связанную с продуктивной творческой деятельностью;

- *прагматическая модальность* связывает самореализацию с выгодной и полезной деятельностью, приносящей те или иные дивиденды;

- *инфлюативная модальность* подразумевает самореализацию посредством оказания воздействия, влияния на окружающих;

- *практическая модальность* отражает деятельностный характер самореализации, лежащий в плоскости практических действий, в труде;

- *пugnическая модальность* означает проявление себя в борьбе, в преодолении препятствий;

- *дедикативная модальность* (от англ. dedicate – посвящать) подразумевает всецелую самоотдачу, добровольное служение, самопосвящение делу;

- *феймическая модальность* (от англ. fame – слава, известность) отражает публичный вектор самореализации, связанный со стремлением получить известность.

Существуют также и другие модальности, такие, как героическая или романтическая, а также виктимная и другие.

Однако, эти разновидности не получили серьезной репрезентации в нашем исследовании, поскольку не связывались в ответах студентов с образовательной сферой и относились большей частью к личной жизни, отношенческо-бытовой сфере и пр. [11].

Нужно отметить важность учета и понимания модальностей самореализации студентов для применения информационных технологий в образовательном процессе, поскольку они открывают те невидимые внутренние направления развития и формы приложения данных технологий с точки зрения активизации и фасилитации личностных путей и способов освоения опыта культуры в вузовской подготовке.

Концептуальная модель информатизации вузовской подготовки

Помимо феноменологической основы процесс информатизации высшей школы должен иметь четкую личностную адресацию и императивную основу,

отражающую содержательные признаки самореализации студентов в обучении.

Обобщение опыта теоретического анализа и практического применения информационных технологий в вузе позволило нам выделить ряд важных составляющих этого процесса в виде модели (см. рис. 2).

Данная модель охватывает два ключевых гуманитарных аспекта внедрения информационных технологий – субъектный и нормативный.

Первый аспект составляет центральную часть модели, отражая атрибутивные признаки самореализации студентов и представляет исходный, внутренний контур условий информатизации.

Второй аспект надстраивается над первым, выступает как внешний контур модели, представляя совокупность принципов внедрения информационных технологий, направленных на самореализацию студентов.

Рассмотрим кратко каждый из контуров, составляющих данную модель.

Во внутреннем контуре модели конкретизируется и операционализируется феномен самореализации студентов посредством приведения его **атрибутивных признаков**, которые были собраны и обобщены нами в ходе социологических опросов студентов [11]. Среди наиболее существенных были выделены следующие: проявление личностных качеств в обучении, возможность выразить себя, раскрыть свои сильные стороны; самостоятельность обучения, саморуководство и опора на внутренний потенциал в обучении; достижение субъективно значимого результата в учебе, желание и возможность быть успешным; деятельный характер учения, проявление активности в образовательном процессе; осмысленность учебных действий, реализация смысловых отношений в обучении; творческий элемент в обучении, возможность экспериментирования, открытия новых знаний, способов познания и деятельности; разносторонний характер учения, гибкость и диверсификация образовательных форм и методов вузовской подготовки; внутренняя ответственность, осознанный подход к занятиям, возможность самопроектирования вузовской подготовки; целеустремленность в обучении, наличие цели в жизни и достижение ее посредством обучения в вузе; устойчивый интерес к обучению, личная заинтересованность в подготовке, стремление больше познать; личностные усилия в обучении, готовность преодолевать трудности и препятствия в подготовке; сотрудничество в обучении, диалогический характер общения, стремление к согласию и доверию, культура общения.



Рис. 2. Концептуальная модель персонцентрической ориентации информационных технологий в высшей школе

Внешний контур модели непосредственно учитывает представленные выше признаки самореализации студентов, отражая соответствующие требования к применению информационных технологий в вузе. Квинтэссенция данных требований находит свое отражение в следующих принципах.

Принцип адресности полагает соответствие информационного обеспечения профессиональному содержанию обучения и индивидуальным запросам студентов, их особенностям и способностям, уровню подготовленности, научной специализации и пр.

Принцип доступности предусматривает возможность включения каждого студента в процесс беспрепятственного доступа, обращения и пользования информационными ресурсами и технологиями в вузовском образовательном кластере, полагает полноценность обеспечения студентов необходимым объемом учебной, научной, профессиональной, и др. информации.

Принцип избыточности информационных технологий означает оптимальность их действия в рамках обеспечения актуальных запросов обучаемых, предоставляемая студентам информация не должна их запутывать и перегружать, а расширять спектр их возможностей и прояснять интересующие их проблемы.

Принцип разносторонности полагает использование разнообразных информационно-коммуникативных обучающих технологий (электронных, мультимедийных, интерактивных, сетевых, виртуальных

и пр.) как целостного информационно-образовательного комплекса.

Принцип интерактивности предусматривает возможность активного взаимодействия с экспертным и референтным сообществом, возможность взаимного общения самих обучаемых.

Принцип сензитивности означает, что информационные технологии должны учитывать запросы и потребности студентов, отвечать их актуальным задачам развития в процессе подготовки

Принцип синергичности информационных технологий требует их непосредственной настроенности на образовательную систему вуза для усиления культуры подготовки специалиста. Информационные технологии должны непосредственно сопрягаться с целями и содержанием подготовки.

Принцип обновляемости информационных технологий полагает их регулярный пересмотр, коррекцию, дополнение, обновление. В условиях нарастающего потока новых знаний, технологий, открытий необходим их своевременный учет и отражение в образовательном процессе.

Выводы

Представленная персонцентрическая концепция интегрирует важные составляющие самореализации студентов в сопряжении с принципами внедрения современных информационно-технологий, что позволяет моделировать информационно-образовательное пространство вуза как пространство профессионального и культурного развития лично-

сти. На базе выделенных модальных и атрибутивных признаков самореализации студентов в обучении, а также принципов информатизации возможно создание личностно-развивающей информационно-образовательной среды, которая настраивает студентов на саморазвитие в обучении и открывает значительные возможности для успешного освоения ими выбранной специальности

Литература

1. Красильникова В.А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании / В.А.Красильникова. М.: ООО «Дом педагогики», 2006. 231 с.
2. Латышев В.А. Технологии обучения: формирование и развитие: Учебное пособие / В.А.Латышев. М.: Изд-во МАИ, 1995. 44 с.
3. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека / Д.А.Леонтьев // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А.Леонтьева, В.Г.Щур. М.: Смысл, 1997. С. 110-123.
4. Меламуд В.Э. Информатизация образования как условие его модернизации / В.Э.Меламуд. М.: Московский психолого-социальный институт, 2004. 464 с.
5. Образцов П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения / П.И.Образцов. Орел: ОрелГТУ, 2000. 145 с.
6. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогические и технологические аспекты) / И.В.Роберт. М.: ИИО РАО, 2007. – 234 с.
7. Ситаров В.А. Содержание образования в контексте личностного измерения вузовской подготовки / В.А.Ситаров, А.И.Шутенко // Знание. Понимание. Умение. – 2012. № 4. С. 234-241.
8. Федоров А.В. Медиаобразование в современной России: основные модели / А.В.Федоров, И.В.Челышева // Высшее образование в России. 2004. № 8. С. 34-39.
9. Шутенко А.И. Развитие образовательных коммуникаций в современном вузе / А.И.Шутенко // Высшее образование в России. 2011. № 7. С. 80-86.
10. Шутенко Е.Н. Самореализации студенческой молодежи в процессе вузовского обучения / Е.Н.Шутенко // Психология обучения. 2012. № 12. С. 79-87.
11. Шутенко Е.Н. Социальная феноменология и субъективные индикаторы самореализации студенческой молодежи / Е.Н.Шутенко // Перспективы науки и образования. 2014. № 4 (10). С. 80-84. projournal.files.wordpress.com/2014/04/pdf_140414.pdf

УДК 37:364-43-021.321

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Е.К.Хакимова

Аннотация

В статье раскрывается актуальность проблемы формирования эмоциональной компетентности у психологов образования. На основе проведенной теоретической работы над научной литературой, введено рабочее понятие эмоциональной компетентности у психологов образования, а также предложены ее компоненты: когнитивный (осознание своих чувств и эмоций; осознание чувств и эмоций других); личностный (высокий уровень эмпатии; высокий уровень гармоничности коммуникативных ориентаций); поведенческий (управление своими чувствами и эмоциями; управление чувствами и эмоциями других людей; высокий уровень коммуникативного контроля; отсутствие помех в установлении эмоциональных контактов). Автор полагает, что формирование эмоциональной компетентности у студентов- будущих психологов образования может быть осуществлено в рамках специально разработанной организационно-педагогической модели. Особое внимание в статье посвящено раскрытию основных компонентов данной модели. Организационно-педагогическая модель формирования эмоциональной компетентности у студентов- будущих психологов образования включает следующие компоненты: целевой (цель, задачи, принципы), содержательно-процессуальный (содержание, формы, методы, педагогические условия) и оценочно-результативный компоненты (критерии, уровни и результат).

Ключевые слова: моделирование, организационно-педагогическая модель, компоненты модели, психолог образования, эмоциональная компетентность.

Abstract

The article explains the importance of the educational psychologists' emotional competence formation problem. On the basis of theoretical analysis of scientific literature, the concept of educational psychologists' emotional competencies is introduced, and its components are offered: cognitive (awareness of their feelings and emotions, awareness of feelings and emotions of others); personality (a high level of empathy, a high level of harmonious communicative orientations); behavioral (their feelings and emotions control, managing the others feelings and emotions; a high level of communicative control; noninterference in establishing emotional contacts). The author believes that the educational psychologists' emotional competence formation can be carried out within the framework of a specially developed organizational and pedagogical model. Special attention is devoted to a summary of the components of the model. Organizational and pedagogical model of the educational psychologists' emotional competence formation includes the following components: a target (goal, objectives, principles), content and procedure (content, forms, methods, pedagogical conditions) and assessment and results components (criteria, levels and results).

Keywords: modeling, organizational and pedagogical model, components of the model, educational psychologist, emotional competence.

Введение

Современные тенденции модернизации образования, проявляющиеся в переходе российской системы образования на новую содержательную и технологическую модель, диктуют необходимость в дальнейшем развитии системы сопровождения ребенка в образовательном процессе. Большую роль в психолого-педагогическом сопровождении ребенка отводится педагогам-психологам.

Актуальным в этой связи является повышение требований к уровню профессиональной компетентности психологов, работающих в системе образования [1]. Неотъемлемой частью успешного исполнения функций педагога-психолога являются благоприятные межличностные отношения, личная эмоциональная стабильность и пластичность.

Педагоги-психологи должны уметь создавать и сохранять эффективные отношения с субъектами педагогического процесса в школе.

Психологу требуется формировать в себе готовность «понимать» самых разных людей, ориентироваться в разных способах их жизнедеятельности, умения общаться с людьми, понимать их уникальность и ценность, принять их достоинства и недостатки, понимать не только свои эмоции, но и эмоции своих клиентов, на высоком уровне демонстрировать эмоциональную компетентность [11]. Следовательно, успешность психолога в сфере образования базируется на его эмоциональной компетентности.

Цель настоящей статьи: сущностно-содержательная характеристика основных компонентов организационно-педагогической модели формирования эмоциональной компетентности у психологов образования.

Методы исследования:

- теоретический анализ психолого-педагогической литературы и педагогических исследований по изучаемой проблематике, сравнительный анализ, обобщение;

- эмпирические методы: моделирование.

Результаты исследования

Обобщая результаты проведенной работы по теоретическому осмыслению сущности понятия эмоциональной компетентности, а также основных ее компонентов, мы сформулировали следующее рабочее понятие эмоциональной компетентности психолога образования – способность профессионала на высоком уровне осознавать и принимать собственные чувства, а также чувства других людей; осознанно управлять своими эмоциями внутри себя и в отношениях с другими; с желанием проникать во внутренний мир клиента и выстраивать конструктивные формы взаимодействия.

Эмоциональная компетентность, как состав-

ляющая профессиональной компетентности, представляет собой совокупность эмоциональных и социальных способностей, таких, как способности к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей, к управлению эмоциональной сферой. Все структурные компоненты эмоциональной компетентности взаимосвязаны, и их тесная взаимозависимость способствует эффективному межличностному взаимодействию. По нашему мнению, конструкт эмоциональной компетентности состоит из трех компонентов: когнитивного (осознание своих чувств и эмоций; осознание чувств и эмоций других); личностного (высокий уровень эмпатии; высокий уровень гармоничности коммуникативных ориентаций); поведенческого (управление своими чувствами и эмоциями; управление чувствами и эмоциями других людей; высокий уровень коммуникативного контроля; отсутствие помех в установлении эмоциональных контактов) [12].

Проблема подготовки, воспитания, подготовки будущего психологов образования рассматривается в различных аспектах. Одно из направлений ее решения – формирование эмоциональной компетентности как важного профессионального качества специалиста. Мы полагаем, что формирование эмоциональной компетентности у студентов – будущих психологов образования может быть осуществлено в рамках специально разработанной организационно-педагогической модели, которая составлена на основе имеющихся рекомендаций по моделированию педагогических явлений (С.И.Архангельский, Ю.К.Бабанский, В.И.Загвязинский и др.) [2; 3; 8].

Моделирование (от лат. *modis*, фр. *modele* – мера, образец, норма) – исследование каких-либо объектов (конкретных и абстрактных) на моделях, то есть на условных образцах, схемах или физических конструкциях, аналогичных исследуемому объекту, с применением методов аналогии и теории подобия при проведении и обработке данных экспериментов [9, с. 38].

Мы обратились к моделированию в нашем исследовании в связи с тем, метод моделирования позволяет, во-первых, наглядно-образно, в виде схем, чертежей, кратких словесных характеристик, описаний, охарактеризовать изучаемый процесс. Моделирование включает три этапа: построение модели объекта, экспериментирование с моделью и установление соответствия вывода о свойствах модели предположению о свойствах объекта [5; 7].

Рассмотрим далее процесс проектирования модели формирования эмоциональной компетентности у студентов будущих педагогов-психологов.

Проанализировав научную литературу, мы выяснили, что к психологу предъявляются высокие требования к теоретической подготовке, а также

личностным и профессиональным качествам. Неотъемлемой частью успешного исполнения функций психолога являются благоприятные межличностные отношения, личная эмоциональная стабильность и пластичность. Психологи должны уметь создавать и сохранять эффективные межличностные отношения со школьниками, учителями, родителями и др. Психологу важно уметь контролировать свои чувства; сознательно влиять на свои эмоции и других; уметь определять свои чувства и принимать их такими, какие они есть (признавать их); уметь эффективно общаться с другими людьми, находить с ними общие точки соприкосновения; овладеть способностью распознавать и признавать чувства других, представлять себя на месте другого человека, сочувствовать ему и многое другое [4; 6]. Таким образом, речь идет о составляющих такого важно профессионального качества как эмоциональная компетентность. Студенту, получающему специальность педагог-психолог важно не только овладеть теоретическими знаниями в области эмоциональной сферы, взаимодействия с людьми и пр. Будущему профессионалу нужно сформировать эмоциональную компетентность у себя, чтобы потом на высоком уровне решать различные психолого-педагогические задачи [10]. Для этого важна первичная диагностика исходного уровня развития эмоциональной компетентности у будущих специалистов, затем систематическая и последовательная работа по овладению психологических знаний, а также совершенствование мастерства в ходе учебно-воспитательного процесса, а также в период психолого-педагогической практики. Такая работа позволяет стимулировать активность познания студентов, формирование потребности студентов в дальнейшем совершенствовании своих умений и навыков, желания к продвижению молодого человека к новому образу окружающего его духовного бытия.

Руководствуясь основными теоретическими положениями по проблеме моделирования и собственного педагогического опыта, мы построили организационно-педагогическую модель формирования эмоциональной компетентности студентов-будущих психологов образования, отражающую его цель, принципы, условия, механизмы педагогического воздействия, уровни, а также прогнозируемые результаты.

Разработанная модель формирования эмоциональной компетентности у студентов – будущих психологов образования включает в себя три блока (см. схема 1):

- целевой (цель, задачи и принципы);
- содержательно-процессуальный (содержание, формы, методы, педагогические условия);
- оценочно-результативный (критерии, уровни, результат).

Целевой компонент организационно-педагогической модели направлен на расширение заявлен-

ной проблемы: формирование эмоциональной компетентности у будущих психологов образования на высоком уровне. Основными задачами данной модели являются: развитие потребности осознавать и принимать собственные чувства, а также чувства других людей; управлять своими эмоциями внутри себя и в отношениях с другими; формировать рефлексивную, эмпатию; овладение конструктивными формами взаимодействия.

Данная модель строилась на основе педагогических принципов: принцип профессиональной целесообразности, принцип систематичности и последовательности, принцип активности, принцип демократизации, принцип педагогического сопровождения.

Принцип профессиональной целесообразности обеспечивает отбор содержания, методов, средств и форм формирования эмоциональной компетентности у студентов-будущих психологов образования с учетом особенностей выбранной специальности.

Принцип систематичности и последовательности в овладении достижениями науки, культуры, опыта деятельности по проблеме эмоциональной компетентности придает системный характер учебной деятельности, теоретическим знаниям и практическим умениям студентов. Он требует логического построения, как содержания, так и процесса обучения.

Принцип активности заключается в том, что результаты обучения и воспитания зависят от характера деятельности, в которую на том или ином этапе своего развития включается обучающийся. С этой целью преподаватель на занятиях использует разнообразные методы, приемы и средства, направленные на развитие интереса и потребности в овладении знаниями, в том числе касающихся специфики эмоциональной компетентности.

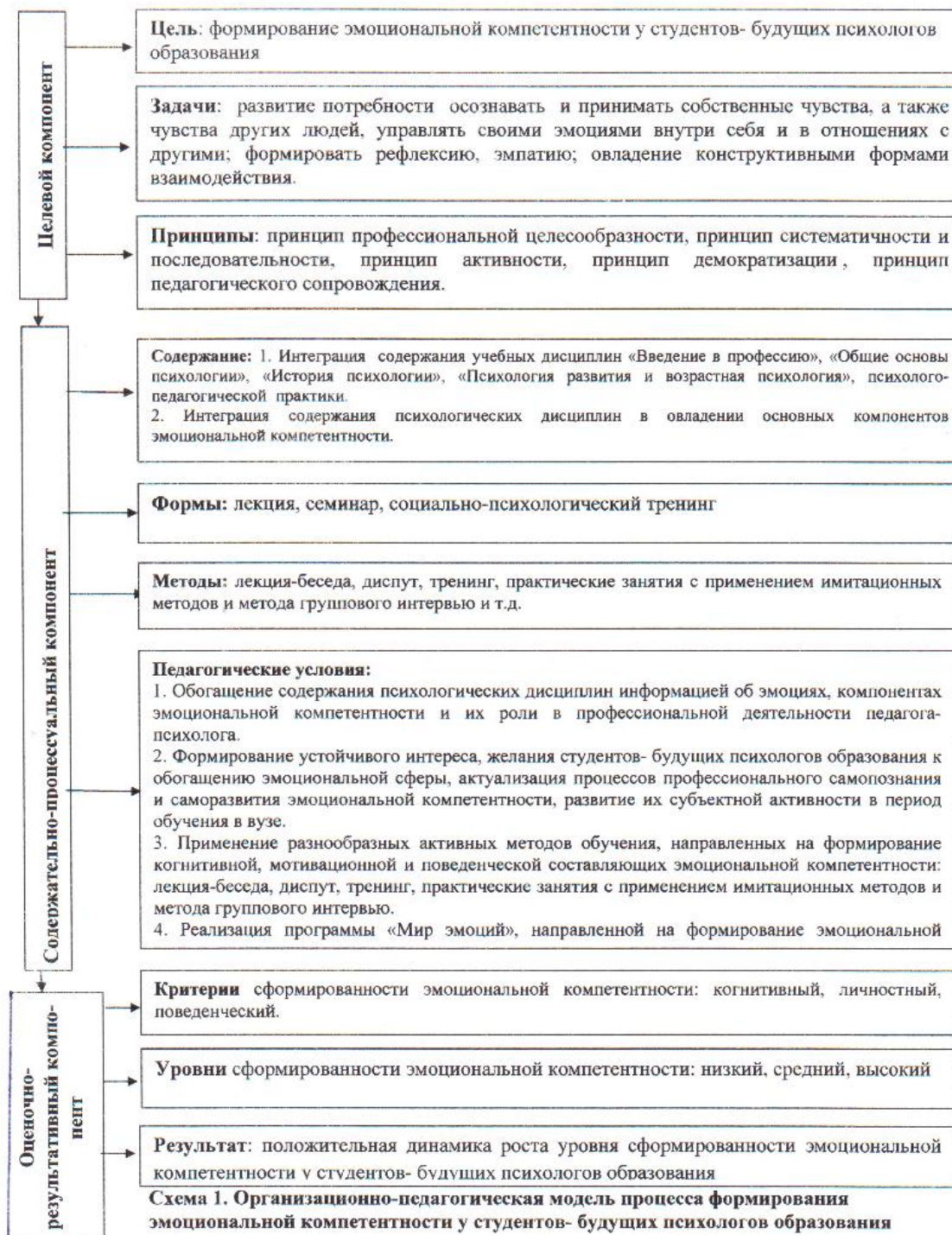
Принцип демократизации означает предоставление участникам педагогического процесса определенных свобод для саморазвития, саморегуляции и самоопределения, самообучения и самовоспитания.

Принцип педагогического сопровождения развития эмоциональной компетентности студентов – будущих психологов образования предполагает: диагностику развития эмоциональной компетентности у студентов – будущих психологов образования; определение и использование индивидуально-дифференцированных способов развития основных компонентов данного профессионального качества; стимулирование и поддержку активности студентов в учебно-воспитательной деятельности по саморазвитию и саморегуляции.

Содержательно-процессуальный компонент отражает технологию реализации главной цели и включает характеристику педагогических условий, содержания, форм, методов воздействия на сту-

дентов. В содержание работы по формированию эмоциональной компетентности будущего психолога образования, на наш взгляд, необходимо включить интеграцию содержания учебных дисциплин «Введение в профессию», «Общие основы психологии»,

«История психологии», «Психология развития и возрастная психология», психолого-педагогической практики и содержания психологических дисциплин в овладении основных компонентов эмоциональной компетентности.



Изучение психологических дисциплин позволяет не только сформировать эмоциональную компе-

тентность у будущих психологов образования, но умение мыслить психологически.

Применять свои психологические знания для научного объяснения фактов и явлений психики, а также для преобразования психики человека в интересах развития его личности. Но менее важно хорошее регулирование собственного внутреннего мира и самосовершенствования на научной основе.

В содержание работы по формированию эмоциональной компетентности студентов необходимо включить проведение тренинговых занятий, помогающих повысить интерес студентов в совершенствовании важной составляющей профессионального компетентности- эмоциональной; обеспечение оптимальной комбинации применения форм, методов и режимов учебно-воспитательной деятельности вуза.

Исходя из этого, мы сделали попытку выделить комплекс организационно-педагогических условий для формирования эмоциональной компетентности у студентов- будущих педагогов-психологов: обогащение содержания психологических курсов информацией об эмоциях, эмоциональной компетентности и их роли в профессиональной деятельности педагога-психолога; формирование устойчивого интереса, желания студентов- будущих психологов образования к обогащению эмоциональной сферы, к личностному самопознанию и саморазвитию эмоциональной компетентности; применение разнообразных активных методов обучения, направленных на формирование когнитивной, мотивационной и поведенческой составляющих эмоциональной компетентности: лекция-беседа, диспут, тренинг, практические занятия с применением имитационных методов и метода группового интервью; реализация программы «Мир эмоций», направленная на формирование эмоциональной компетентности у будущих психологов образования.

Оценочно-результативный компонент включает критерии (когнитивный, личностный, поведенческий), показатели, уровни (низкий, средний, высокий) сформированности эмоциональной компетентности будущего специалиста, а также планируемой результат всей работы- положительная динамика роста уровня сформированности эмоциональной компетентности у студентов- будущих психологов образования.

Когнитивный компонент представлен методикой «Диагностика эмоционального интеллекта» (МЭИ) (Манойловой М.А., 1 и 3 шкалы).

Личностный компонент представлен следующими методиками: Методика диагностики уровня эмпатических способностей (Бойко В.В.) и «Диагностика мотивационных ориентации в межличностных коммуникациях» (И.Д.Ладанов, В.А.Уразаева).

Поведенческий компонент представлен батареей тестов: Методика диагностики помех в установлении эмоциональных контактов (Бойко В.В.); Методика диагностики эмоционального интеллекта (МЭИ) М.А.Манойловой (2 и 4 шкалы); Диагностика коммуникативного контроля (Шнайдер М.).

Таким образом, сконструированная в исследовании модель отражает особенности формирования эмоциональной компетентности студентов- будущих психологов образования в системе высшего профессионального образования в современных условиях.

Литература

1. Андреева И.Н. Развитие эмоциональной компетентности педагогов // Психология образования сегодня: Теория и практика: Материалы Международной научно-практической конференции / Под ред. С.И.Коптевой. Мн., 2003. С. 166-168.
2. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М.: Высшая школа, 1980. 368 с.
3. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы. М.: Просвещение, 1982. 192 с.
4. Вачков И.В., Гриншпун И.Б., Пряхников Н.С. Введение в профессию «психолог». М.: МПСИ, 2002. 464 с.
5. Викулина М.А., Половинкина В.В. Педагогическое моделирование как продуктивный метод организации и исследования процесса дистанционного образования в вузе [Электронный ресурс] // Успехи современного естествознания. 2013. № 3. С.109-112. Режим доступа: URL: www.rae.ru/use/?section=content&op=show_article&article_id=10000655.
6. Григорович Л.А. Введение в профессию «психолог». - М.: Гардарики, 2006. 126 с.
7. Дахин А. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность // Стандарты и мониторинг в образовании. 2002. № 4 (25). С. 22-26.
8. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Академия, 2001. 207 с.
9. Орехова Т.Ф. Подготовка курсовых и дипломных работ по педагогическим наукам. М.:ФЛИНТА, 2011. 139 с.
10. Рожок А.В. Влияние эмоциональной компетентности на позицию участников организационного взаимодействия: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2012. 26 с.
11. Слепкова В.И., LietT. Развитие эмоциональной компетентности средствами психологического тренинга // Актуальные проблемы кризисной психологии: Сб. научн. тр. Мн., 1997. С. 130-137.
12. Хакимова Е.К., Валеева Р.А. Эмоциональная компетентность в структуре профессиональной компетентности педагога-психолога // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 1; URL: www.science-education.ru/115-12142 (дата обращения: 20.02.2014)

УДК 332.145

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЗАРУБЕЖНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ

Ю.В.Андреева, И.А.Расходова

Аннотация

Важнейшей целью современного образования становится развитие интеллектуальной сферы личности, в частности, критического мышления. Выпускник вуза должен уметь критически оценивать, систематизировать информацию, принимать самостоятельные решения. Развитие критического мышления в вузах западных стран – теоретически обоснованный, планомерный, управляемый процесс. Западный опыт может быть проанализирован, адаптирован к требованиям российского общества, применен в отечественном профессиональном образовании.

Ключевые слова: мышление, критическое мышление, типология мышления, педагогические методы и технологии, проблемное обучение.

Abstract

One of the most important aim of the modern education is the development of intellectual sphere of a person, in particular the critical thinking. A university graduate should be able to critically evaluate and classify the information, to make his own decisions. The development of critical thinking in the universities of western countries is a theoretically reasonable, systematic and controlled process. The western experience can be analyzed and adapted to the demands of the Russian society and be applied to the national professional education.

Keywords: thinking, critical thinking, thinking types, pedagogical methods and technology, problem study.

Перед системой российского образования стоит общая задача стать современным, востребованным, адаптированным. При этом педагогическая прогнозика усложняется тем, что технологии и мир вокруг меняются слишком стремительно: возникают сотни новых профессий, перекраивается геополитическая карта мира, что приводит к изменениям в ценностно-смысловых системах личности, следовательно, в целях образования.

Научить студента быть конкурентоспособным, эффективным в новом мире невозможно используя старые технологии и принципы обучения. Как пишет В.И. Андреев в монографии, посвященной развитию нового мышления: «Мы все свыклись с мыслью, что подрастающему поколению педагоги обязаны дать определенную сумму знаний, сформировать определенный набор умений, компетенций, ценностно-смысловых ориентаций и т.д. При таком подходе к развитию образования, к разработке проблем качества образования мы всякий раз будем отставать от требований социального заказа общества, от потребностей и возможностей конкретной личности...» [1, с. 46].

В основу традиционных стратегий образования входит передача большого количества информации, знаний, в лучшем случае, профессиональных компетенций. Можно ли утверждать, что усвоение информации учит мыслить? Как писал американский педагог-исследователь Дж.Дьюи: «Научить человека мыслить является главной целью образования». Современного студента нужно учить управлять информацией – обучая не знать, а мыслить.

Многие отечественные и западные педагоги приходят к пониманию того, что особенно важно развивать у представителей нового информационного общества именно критическое мышление. Лич-

ность, обладающая высоким уровнем критического мышления, с каждым годом становится в нашем обществе все более востребованной: потоки информации, в которых буквально утопает современный человек, необходимо подвергать анализу, осмыслению. Для того, чтобы сделать правильный выбор в профессиональной, личной сфере, необходимо критически оценить факты, перспективы, ресурсы и пр. Человек, обладающий критическим мышлением – это свободная личность, обладающая здравым разумом, умеющая формировать свое независимое мнение. Для России, которой всерьез прочат судьбу сырьевой державы, развитие у молодежи критического мышления становится панацеей – защитным механизмом от печальной перспективы стать управляемым обществом. Именно в России и странах бывшего СССР развитие мышления приобретает все большую актуальность для образовательных систем.

Личность, обладающая достаточными способностями самостоятельно оценить ситуацию, принять решение на основе индивидуальных оценок, сможет в любых ситуациях остаться свободной от агрессивного внешнего (информационного) воздействия.

Характерные черты личности, обладающей критическим мышлением:

- **способность к формированию собственного мнения:** индивидуальная позиция базируется на критической оценке ситуации, обстоятельств, складывается на основе анализа, сопоставления данных, не принятых «на веру», а изначально поставленных под сомнение и перепроверенных,

- **способность делать собственный выбор** – искать оригинальные, новые пути решения проблем, наиболее эффективные стратегии развития: выяв-

лять проблемы, искать и находить альтернативные пути их решения;

- **способность к анализу и самоанализу** – критически оценить не только других, но и себя: способность к конструктивному внутреннему и межличностному диалогу, умеющая слушать свое Я, анализировать ход своей жизни, оценить результат действий, выявить и корректировать собственные ошибки.

Феномен «мышления» в разные периоды становился камнем преткновения для всех областей наук о человеке: от биологии, медицины, нейрофизиологии, медицинской и социальной психологии, до этики, социологии, философии, акмеологии и педагогики. Мышление – многомерное понятие. Процесс и результат мышления – показатель интеллектуальной деятельности личности, который зависит от внешних условий и направлен на решение определенных задач.

Исследованием мышления в отечественной педагогике и психологии в разное время занимались Л.С.Рубинштейн, А.В.Брушлинский, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев и другие. Современным исследованиям в области мышления посвящены работы Е.В.Кругловой (развитие образного мышления), Е.В.Чащина (современное мышление), С.И.Гильманшиной (формирование профессионального мышления), О.Ф.Левичева (этическое мышление), М.Н.Гольдиной (педагогическое мышление) и многих других.

Сущностные признаки понятия «мышления» охарактеризовал Л.С.Рубинштейн в «Основах общей психологии»: *«мышление – это опосредованное, обобщенное познание объективной реальности»* [6, с. 310] Автор рассматривал мышление как познавательную деятельность в рамках общей практической деятельности человека, отмечая, что с эволюцией общества мышление переросло в процесс теоретической деятельности.

Особое значение изучению процесса мышления уделял Л.С.Выготский, согласно которому мышление есть некий процесс формирования понятий, приобретаемых человеком с помощью собственного опыта и овладевая системой общественно-исторических выработанных знаний.

Большой вклад в изучение мышления внёс А.Н.Леонтьев, который писал: «мышление – процесс отражения объективной реальности, дающий знание о существенных свойствах, связях и отношениях объективной реальности, осуществляет в процессе познания переход «от явления к сущности» [5, с. 236]. Рассуждая о признаках мышления, автор отмечал, что оно невозможно без языка, общества и накопленных человечеством знаний, дающим человеку понимание теоретических категорий.

По мнению А.В.Брушлинского, мышление – это психологический процесс, связанный с речевой деятельностью, это процесс поиска нового из окружающего мира и его анализ. Исследователь полагает, что каждая личность в течении жизни делает множе-

ство открытий, как теоретических так и практических. При этом, отмечая, что мышление начинается там, где заканчивается чувственное познание, поскольку интеллектуальный процесс выходит за рамки ощущений и восприятий.

Практика развивающего обучения дала мощный импульс для современных педагогов и психологов, исследующих особенности мышления. Так, в последние годы появились новые классификации типов и видов мышления. В педагогической практике используется типология, подчеркивающая возрастную специфику, результат интеллектуальной деятельности, средства анализа и прочие характеристики.

Виды и типы мышления

- **наглядно-действенное мышление** (свойственно для детей от рождения до 1,5 лет),

- **конкретно-предметное** (формируется у детей в возрасте до 7 лет),

- **абстрактно-логическое мышление** (активно развивается у детей в школьном возрасте).

- **продуктивное (творческое) и репродуктивное мышление** (результат интеллектуальной деятельности, отражается в степени новизны конечного продукта).

- **аналитическое и интуитивное** (характеризуется временем, затраченным на процесс: процесс аналитического мышления развернут во времени, результаты же интуитивного мышления представлены в сознании),

- **теоретические и эмпирические** (отличаются по характеру обобщений, в одном случае анализируются абстрактные понятия, в другом – данные, полученные субъектом с помощью органов чувств)

- **линейное и гиперссылочное** (характерная черта – поэтапная стратегия восприятия информации)

- **рациональное и эмоциональное** (способность апеллировать разными данными: логическими конструкциями и эмоциями)

- **пассивное и активное мышление** (типология К. Юнга: формирование собственных или принятие чужих мнений).

Так же выделяют: **алгоритмическое и инновационное, панорамное и предметное, ассоциативное, атактическое, визуальное, комбинаторное, концептуальное, позитивное и деструктивное, речевое и символическое мышление.**

Определенный интерес представляют работы по исследованию **системного и многомерного мышления**, известного также как «альтернативное мышление» - многовариантное мышление, способное рассматривать несколько мнений, точек зрения, среди которых может быть более предпочтительная, а могут и быть все равноправны. Результатом многомерного мышления становится выбор наиболее верного решения из всех возможных.

Среди зарубежных исследователей феноменологии мышления значительное место занимают теоретики-психологи: Уильям Джеймс, К.Г.Юнг, Джон Уотсон. Среди современных исследований, наибольший интерес могут представить работы Карен Элейн (рефлексивное мышление), Эрих К.Кэрл (историческое мышление), Кристофер Дей, Джеймс Калдерхед, Пэм Дениколо (педагогическое мышление), Руперт Веджериф (работы которого посвящаются именно развитию мышления - «обучению навыкам мышления») и др.

У истоков теории обучения, ориентированного на развитие мышления, стоит признанный на Западе теоретик и практик Дж. Дьюи. В книге «Как мы мыслим», раскрывается мышление как способность осознания реальности, фактов окружающего мира, приведение этих фактов в единую систему понятий. При этом не всякая мысль есть признак мышления, оно всегда связано с процессом рефлексии: анализе причин и следствия, при этом результатом мышления становится «уверенность» - т.е. выработка своего мнения. По мнению педагога, мышление всегда связано с материальным предметом, инициируется реальной проблемой. В целом, с позиции западных теорий развития мышления, любая психическая деятельность рациональна, следовательно, инициировать развитие можно только практическими задачами и результатами. В отличие от отечественной школы, западная педагогика более рациональна, материальна, практико-ориентирована. Специальные курсы по развитию критического мышления в западных вузах начинаются с выстраивания мотивации: с обоснования практической значимости получаемых студентами навыков.

Педагогические теории также фундаментально обосновывают практическую пользу, которую приносит человеку и человечеству критическое мышление. Так, в работах У.Джеймса обоснован «продуктивный» подход к развитию мышления: «Мышление отличается от других умственных процессов тем, что оно продуктивно. Человек, обладающий развитым мышлением, способен сделать выводы из данных даже тех областей знаний, о которых он имел слабое представление» [3, с. 12-13].

К.Г.Юнг полагал, что мышление – это «психологическая функция, которая приводит содержание представлений в понятийную связь, формируя целостные представления и понятия из разрозненных с помощью присущих личности методов» [8, с. 538-539].

Основатель теории научения Д.Б.Уотсон также представлял мышление как внутренний речевой процесс, выделяя несколько уровней: простое (развитие речевых навыков), решение стереотипных задач и новых задач, требующих от личности самостоятельных решений.

По принятому американской психологической ассоциацией глоссарию, «мышление – это когнитив-

ная манипуляция идеями, образами, суждениями, иными гипотетическими элементами мысли, включающая воображение, решение проблемы, память» [9, с. 1084]. При этом, мышление имеет характерные особенности:

а) является скрытым – т.е. не поддающимся непосредственному наблюдению, мыслительный процесс выявляется путем наблюдения за поведением человека и его способом решения проблемы;

б) является символическим – т.е. используется для обозначения процессов, происхождение которых спорно и неясно.

Процесс мышления включает в себя критическую оценку. Критичность – это способность человека к сомнению, проверке чего-либо, поиск истины. Сомнение, попытка анализа информации, признание собственных ошибок, являются характеристиками критичности ума. Истинная критичность носит позитивный характер, так как связана с процессом познания и исследования реальных проблем, тесно связанных с практикой.

По современному американскому психологическому словарю, «критичность – это необходимая или важная часть какого-либо процесса, характеризующаяся беспристрастной оценкой происходящего и выявление явных и скрытых недостатков» [9, с. 266].

В настоящее время в западной системе высшего образования уделяется огромное внимание развитию критического мышления.

Во многих европейских и американских университетах введены специальные курсы по развитию критического мышления студентов, в рамках которых разработаны уникальные методики развития мышления у студентов. Успешно применяются педагогические технологии развития мышления: кейс-стади, дебаты, решения проблемных ситуаций и другие. Педагоги полагают, что именно в вузе активно развивается критическое мышление, поскольку личность уже достаточно созрела для этого, но еще не достигла критического уровня консервативности мышления.

Развитие критического мышления в вузах США можно представить как длительный, планомерный, управляемый процесс, реализованный в ходе последних 50-40 лет. Теоретиками подхода стали: Эронс, Фюллер, Мак Кеннон (70-80-е годы прошлого века); Дж.Курфис, Гарднер, Перри (90-е гг.); Д.Халперн, Р.Эннис, С.Норрис, Сьюзан Мак Алистер, Ричард Пол (настоящее время).

Современные западные педагоги приходят к пониманию, что именно человек с развитым критическим мышлением сможет совладать с увеличивающимся информационным потоком, выбрать необходимое, перепроверить и структурировать ценное, утилизируя «информационный шум».

Мышление педагоги трактуют как умение управлять внутренней и публичной речью, а критичность мышления понимается как умение ставить под

сомнение. В литературе получили также широкое распространение методы дебатов, публичных дискуссий и др.

В ходе обсуждения конкретных, профессиональных проблем (поиска решений задач), студенты должны продемонстрировать **высокий уровень развития критического мышления:**

- умение собрать, проверить, систематизировать информацию,

- способность на основе сопоставления данных с личным (профессиональным) опытом, сформулировать авторскую точку зрения.

- умение найти именно те факты, аргументы, которые будут восприняты оппонентами как неопровержимые доказательства.

- умение найти конструктивные стратегии применения результатов в профессиональной практике.

Для развития критического мышления в западных вузах применяют также метод «кейс-стади». Авторами этой педагогической технологии стали преподаватели Гарвардской бизнес-школы. Аспиранты известного вуза получали задание: взять интервью у успешных бизнесменов, проанализировать и систематизировать факторы, приводящие к успеху. Слушатели анализировали конкретные ситуации из бизнес-практики.

Позже метод еще более усовершенствовался. Студенты получали «кейсы» - подробные описание конкретной проблемной ситуации развивали мышление в процессе (индивидуального или коллективного) поиска наиболее эффективного решения. Интерес представляет то, что ситуация не может быть гипотетической, напротив, проблема была решена на практике, и студент получает возможность сравнить свой способ решения проблемы с результатом, уже ставшим успешным на практике. В последние годы метод «кейс-стади» стал активно применяться в России. Однако, чаще «кейсы» - являются лишь переводами проблемных ситуаций, основанных на анализе западной практики. Поскольку метод предусматривает использование системы четкого инструментария оценок, применение западных практик в российских вузах вызывает «трудности перевода».

Обладание критическим мышлением в западных странах почитается как величайшая ценность современного человека: применение этого вида мышления ведет к определенности, надежности знания, его точности, и объективности, использует познавательный, творческий и исследовательский потенциал человека, наделяя его практической мудростью.

Западное общество растит новых «свободных интеллектуалов», способных управлять собой, бизнесом и миром. По аналогии, российской системе образования, также нужны подобные курсы и педагогические стратегии – т.е. целостная инновационная педагогическая система, ориентированная на

развитие критического мышления, которая будет способствовать раскрытию интеллектуального потенциала студентов, тех, кто в будущем будет управлять российской экономикой, всем нашим обществом.

Выводы

1. Человек, обладающий критическим мышлением, – свободная личность, обладающая здравым разумом, умеющая формировать и отстаивать независимое мнение. Личность, обладающая высоким уровнем критического мышления, с каждым годом становится в мире все более востребованной.

2. Современного студента в вузе нужно учить мыслить, применяя современные развивающие технологии.

3. Характерные черты личности, обладающей критическим мышлением: способность к формированию собственного мнения, способность делать собственный выбор, способность к анализу и самоанализу.

4. Критичность – это способность человека управлять своими сомнениями: анализировать факты, постигая истину, в т.ч. признавая собственные ошибки. Истинная критичность носит позитивный характер, так как связана с процессом познания, самопознания и приводит к личностному росту.

5. Высокий уровень развития критического мышления реализуется как умение собрать, проверить, систематизировать информацию на основе сопоставления её с опытом, сформулировать авторскую точку зрения; умение выбрать факты, аргументы, которые будут восприняты оппонентами как неопровержимые доказательства; умение выбрать конструктивные стратегии применения результатов в профессиональной практике.

6. Развитие критического мышления в западных вузах – длительный, планомерный, управляемый процесс, реализованный в ходе последних 40-50 лет.

7. Российской системе образования нужна инновационная педагогическая система развития критического мышления, которая раскроет интеллектуальный потенциал молодого поколения – тех, кто будет управлять российской экономикой, нашим обществом.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости: монография / В.И. Андреев. Казань: Центр инновационных технологий, 2015. 288 с.
2. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение / А.В. Брушлинский. М.: Знание, 1983. 98 с.
3. Джеймс У. Мышление. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / У. Джеймс. М., 1981. С. 12-13.

4. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Н.М.Никольской / Д.Дьюи. М.: Совершенство, 1997. 208 с.
5. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии / А.Н.Леонтьев. М.: Смысл, 2001. 236 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Рубинштейн С.Л. СПб: Питер, 2008. 713 с.
7. Уотсон Дж. Поведение как предмет психологии (бихевиоризм и необихевиоризм) // Хрестоматия по истории психологии / Под. ред. П.Я.Гальперина, А.Н.Ждан / Дж. Уотсон. М.: Изд-во МГУ, 1980. С. 34- 44
8. Юнг К. Психологические типы / К.Юнг. СПб: «Ювента» М.: «Прогресс – Универс», 1995. С. 538-539.
9. APA Dictionary of Psychology. Second Edition. Washington, DC: American Psychological Association, 2015. XVI, 1204 p. — ISBN 978-1-4338-1944-5; ISBN 1-4338-1944-9.

УДК 372.881.111.1 552

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ: ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОНЯТИЯ

Е.М.Ибрагимова, И.Э.Идиятов

Аннотация

В зависимости от того, какое понятие кладется в основание (компетенция, исследование, деятельность) выделено два подхода к определению понятия «исследовательская компетенция»; опираясь на основные положения системно-динамической теории деятельности обоснована структура исследовательской компетенции, включающая последовательность четырех взаимосвязанных компонентов (ориентировочный, творческий, преобразовательный, контрольный); выделены основные свойства (универсальность, полифункциональность, надпредметность, многомерность, превентивность, инновационность) и определены ведущие функции (методологическая, развивающая, ценностная, культурологическая) исследовательской компетенции.

Ключевые слова: компетенция, исследовательская компетенция, состав, структура, функции, свойства исследовательской компетенции.

Abstract

Depending on what the concept is put into the base (competence, research activities), there are two approaches to the definition of "research competence"; based on the main provisions of system-dynamic theory, the author proves the structure of the research activities competence, including a sequence of four interrelated components (indicative, creative, conversion, control); the basic properties (flexibility, multifunctionality, multidimensionality, preclusiveness, innovation) and identifies major features (methodological, developing, axiological, cultural) research competence.

Keywords: competence, research competence, composition, structure, functions, properties, research competence.

Формирование исследовательских компетенций студентов, так же как и любого другого свойства личности, требует, прежде всего, решения вопроса о том, что представляет собой рассматриваемое понятие, каковы его содержание и сущность. В этой связи рассмотрим вопрос о том, каковы сущность и содержание понятия «исследовательская компетенция».

Большой вклад в выявление сущности и содержания понятия «компетенции» был внесен отечественными исследователями В.А.Болотовым, А.А.Вербицким, Г.И.Ибрагимовым, А.К.Марковой, И.А.Зимней, А.М.Новиковым, А.В.Хуторским и др. По мнению большинства исследователей, компетенция - качественно иной уровень владения знаниями и умениями, позволяющий человеку осуществлять перенос известного знания и умения в новую ситуацию, отличающуюся от учебных ситуаций, в которых формировались знания и умения. Человек, владеющий компетенцией способен на основе анализа реальной ситуации выделить проблему, установить какие знания и умения необходимы для ее решения, актуализировать именно эти знания и умения (а в случае их отсутствия найти нужное новое знание) и

осуществить конкретные действия по их применению для решения проблемы.

Понятие «исследовательская компетенция» было предметом внимания в работах Л.Ш.Абдуловой, В.Ф.Габдулхакова, А.А.Губайдуллина, Е.М.Ибрагимовой, С.И.Осиповой, Т.М.Талмановой, А.А.Ушакова и др. [1; 2; 3 и др.]. Так, Л.Ш.Абдулова определяет исследовательскую компетенцию как «знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений, которые затем выявляются в исследовательской компетентности в деятельностных, актуальных проявлениях» [1, с. 14]. В этом определении состав исследовательской компетенции (знания, представления и др.) носит обобщенный характер и потому отражает суть компетенции вообще, но недостаточно полно затрагивает собственно исследовательскую компетенцию.

По мнению других авторов, исследовательская компетенция представляет собой интегральное личностное качество, выражающееся в готовности и способности самостоятельно осваивать новые знания на базе имеющихся знаний, умений, навыков и способов деятельности [6]. Отдельные исследователи уточняют эту трактовку, выделяя предмет самостоятельной деятельности (исследовательские

задачи, творческое преобразование действительности) и личностно-осмысленный характер базовых знаний [7]. Последняя точка зрения примечательна тем, что четко выделена специфика, выражающаяся в готовности не вообще к самостоятельной деятельности (которая может быть исполнительской, репродуктивной, творческой и т.п.), а именно к исследовательской деятельности, связанной с решением новых, неизвестных ранее задач, творческим преобразованием действительности. Акцент на творческом преобразовании действительности важен потому, что здесь речь идет о формировании готовности решать не просто исследовательские задачи в рамках тех или иных предметов, а быть готовым к поиску выхода из реальных жизненных, профессиональных ситуаций, которые не привязаны к конкретному предмету, а носят комплексный характер. Следует также обратить внимание на факт личностной осмысленности знаний, означающий их неформальный характер, присвоенность личностью как собственных ценностей.

Таким образом, можно говорить о наличии двух позиций в трактовке исследовательской компетенции как понятия. Сторонники первой позиции (Л.Ш.Абдулова и др.) в числе основных характеристик понятия выделяют совокупность знаний, умений действовать, ценностей и отношений, которые актуализируются в деятельности, требующей их проявления. Суть второй позиции (С.И.Осипова, А.А.Ушаков и др.) заключается в том, что исследовательская компетенция является интегративной характеристикой личности, обеспечивающей ее готовность к выполнению исследовательской деятельности, самостоятельному освоению новых знаний.

Давая характеристику любому педагогическому понятию, нельзя обойти вниманием вопрос о его структуре, в котором также имеют место отличающиеся в той или иной мере точки зрения. Одни авторы (Л.Ш.Абдулова) выделяют три функциональных компонента: мотивационно-потребностный, когнитивный, деятельностно-практический [1]. Другие говорят о пяти компонентах исследовательской компетентности – мотивационный, когнитивный, деятельностный, ценностно-смысловой, эмоционально-волевой [5]. Третьи выделяют четыре основных компонента исследовательской компетенции: мотивационно-личностный, интеллектуально-творческий, когнитивный и действенно-операционный [8].

Как видим, отличия имеют место не только по числу выделяемых компонентов, но и по названиям (например, говорят о мотивационном, мотивационно-личностном, мотивационно-потребностном компоненте), которые, как известно, должны отражать содержание компонентов. Заметным недостатком рассмотренных структур исследовательской компетенции мы считаем то, что они обоснованы не убедительно. В частности, коль скоро признается, что исследовательская компетенция является интегра-

тивным качеством личности, отражающим ее активно-деятельностный характер, то необходимо определиться с тем, какая концепция или теория деятельности лежит в основе предлагаемой структуры.

В этой связи мы обратились к содержанию базового понятия «*деятельность*», которое было предметом исследования философов, психологов, педагогов. В психологии наибольшее признание и применение получила теория деятельности А.Н.Леонтьева, согласно которой психологическая структура деятельности включает: потребность, мотив, цель, условия достижения цели. Достижение цели в определенных условиях осуществляется человеком посредством выполнения действий, каждое из которых состоит из операций, соответствующих условиям задачи.

Однако в последние годы исследователи стали обращать внимание на то, что эта теория деятельности не дает обоснованного ответа на вопрос о психологических механизмах «запуска» деятельности и ее поддержания на всех этапах, не раскрывает деятельность как динамический процесс. В середине 90-х годов прошлого века в работах Р.Х.Шакурова была предложена новая системно-динамическая теория деятельности, ключевой идеей которой является тезис о том, что «процесс деятельности, ее динамика обусловлены влиянием барьеров и их динамики, без участия которых не могут возникнуть ни мотивы, ни действия» [9, с. 56]. Взаимодействие потребности и барьера придает деятельности динамичный характер, обеспечивает смену ее циклов.

Концептуальная модель динамической структуры деятельности включает четыре *фазы деятельности* – *ориентировочную, программирование, реализация программы, контроль и корректировка*. В системно-динамической модели деятельности прописаны психологические механизмы и закономерности возникновения и развития деятельности, которые могут быть положены в основу выделения структуры и педагогических средств формирования исследовательской компетенции. Так, на первой фазе деятельности под влиянием ценностно-информационных барьеров развиваются ценностные отношения, способность ориентироваться в новых ситуациях, осуществлять выбор ценностей – целей с учетом внешних и внутренних условий. Вторая фаза учит планировать, изобретать, творить. Третья фаза развивает творческий процесс и мастерство исполнения. Четвертая фаза способствует формированию навыков контроля и самоконтроля. Отсюда следует, что только прохождение обучающимися каждой фазы деятельности будет способствовать формированию у него готовности к выполнению той или иной деятельности.

Опираясь на представленную выше системно-динамическую теорию деятельности Р.Х.Шакурова мы выделяем в структуре исследовательской компетенции *четыре компонента* (в соответствии с че-

тырьмя фазами деятельности): ориентировочный, творческий, преобразовательный, контрольный. Исследовательская компетенция выступает как сложный синтез ценностного, когнитивного, предметно-практического и рефлексивного опыта студентов.

Итак, исследовательская компетенция – это готовность и способность личности к осуществлению исследовательской деятельности, основанная на интегративном применении ценностных установок, личностно-осмысленных знаний в определенной области и исследовательских умений (умение ориентироваться в новых ситуациях, ставить цель и планировать деятельность, выдвигать и обосновывать гипотезы, выбирать наиболее оптимальные методы доказательства гипотезы, осуществлять самоконтроль и самооценку, представлять результаты исследования) для решения проблем теоретического и практического характера.

Проведенный анализ позволяет выделить и охарактеризовать следующие функции исследовательской компетенции: методологическая (формирование целостного представления о современной научной картине мира, овладение методами научного познания, формирование научного стиля мышления); развивающая (развитие познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, освоение способов интеллектуального саморазвития и самосовершенствования); ценностная (способность осознавать ценность собственной исследовательской деятельности как условия реализации личностного смысла в обучении, средство преодоления отчуждения личности от образования); культурологическая (вхождение в мир культуры через культуру и традиции научного сообщества, приобщение к культуре научных школ, к культуре исследовательской деятельности, вовлечение в широкий социокультурный контекст развития современной науки и техники).

Теперь рассмотрим вопрос о том, каковы основные свойства исследовательской компетенции. Обучающийся, решая исследовательскую задачу, осуществляет поиск нового знания, или нового способа действия. Но при этом для нахождения нового он опирается на известное знание и известные способы действия. Иногда решение исследовательской задачи приходит неожиданно, в форме озарения. Но и в этом случае так или иначе имеет место опора на весь известный личности массив знаний и умений. Поэтому одним из свойств исследовательской компетенции является сочетание поисковых и алгоритмических процедур.

Студент, освоивший исследовательские процедуры в процессе учебной деятельности и владеющий ими, способен переносить этот опыт на разные

сферы деятельности и применять в различных ситуациях. Формируясь в ходе выполнения одной деятельности (например, в процессе изучения какой-либо дисциплины) исследовательские умения и навыки могут быть применены и в другой предметной (или иной) деятельности. В этом проявляется их универсальный, интегративный и метапредметный характер. Кроме того, исследовательская компетенция обладает также свойствами системности, преэминентности, инновационности [4].

Таким образом, опираясь на системно-динамическую теорию деятельности, а также учитывая контекст понятий «исследование» и «компетенция», обоснована структура исследовательской компетенции, включающая последовательность четырех взаимосвязанных компонентов (ориентировочный, творческий, преобразовательный, контрольный). Раскрыты существенные признаки, основные функции и свойства исследовательской компетенции.

Литература

1. Абдулова Л.Ш. Формирование исследовательской компетентности студентов колледжа на основе синергетического подхода. Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.Ш.Абдулова. Астрахань, 2009. 18 с.
2. Габдулхаков В.Ф. Тьюторинг творческой деятельности: компоненты педагогической технологии. М.: МПСИ; Казань: КФУ, 2013. 250 с.
3. Ибрагимова Е.М., Губайдуллин А.А. Формирование исследовательских компетенций студентов в условиях проектного обучения: Учебно-методическое пособие / Е.М.Ибрагимова, А.А.Губайдуллин. Казань: Центр инновационных технологий, 2011. 160 с.
4. Лебедев Е.В. Формирование исследовательской компетентности у будущих менеджеров в процессе их подготовки к профессиональной деятельности в вузе. Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.В.Лебедев / Ярославль, 2009. 18 с.
5. Набиева Е.В. Мониторинг формирования научно-исследовательской компетентности учителя / Е.В.Набиева // Стандарты и мониторинг в образовании, 2008.- № 5.- С. 13-17.
6. Осипова С.И. Развитие исследовательской компетентности одаренных детей / С.И.Осипова // ГОУ ВПО «Государственный университет цветных металлов и золота» www.fkgpu.ru/conf/17.doc.
7. Ушаков А.А. Развитие исследовательской компетентности учащихся общеобразовательной школы в условиях профильного обучения. Автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.А.Ушаков // Майкоп, 2008. 18 с.
8. Феськова Е.В. Составляющие элементы исследовательской компетентности. - URL: http://gdt.k26.ru/gnpk/index.php?option=com_content
9. Шакуров Р.Х. Эмоция. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики) / Р.Х.Шакуров / Казань: Центр инновационных технологий, 2001. 180 с.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ: СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

УДК: 159.9.072

ПОНИМАНИЕ НОРМАТИВНОЙ СИТУАЦИИ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Т.В.Артемяева, Ф.М.Алиуллина

Аннотация

Младшие школьники, организуя свое поведение в пространстве школы, должны учитывать систему норм, существующих в учреждении. Неспособность понимать нормативные требования снижает возможности социальной адаптации. Участниками эксперимента были 56 учеников с нарушениями слуха, речи и интеллектуальной инвалидностью. Была исследована выраженность восприятия и интерпретации предъявляемых нормативных ситуаций, культурная конгруэнтность младших школьников. Исследование восприятия нормативной ситуации выявило, что во всех группах детей с нарушениями в развитии не обнаружено детей, уровень поведения которых соответствует нормативному. Выявлены особенности культурной конгруэнтности у детей с различной патологией.

Ключевые слова: социальные нормы, нормативные ситуации, культурная конгруэнтность, младшие школьники, дети с нарушениями речи, дети с интеллектуальными нарушениями, дети с нарушениями слуха.

Abstract

Younger students when organizing their behavior in the space of the school system should take into account the rules existing in the institution. Failure to understand the regulatory requirements reduces the possibilities of social adaptation. Participants in the experiment were 56 students with hearing, speech and intellectual disorders. We investigated the expression of perception and interpretation of the requirements of standard situation, cultural congruity of younger students. The study of standard situation perception, found that in all groups of children with developmental disorders there were no children whose level of behavior corresponds to the normative. Features of cultural congruence in children with different pathologies were identified.

Keywords: social norms, standard situation, cultural congruity, junior high school students, children with speech disabilities, children with intellectual disabilities, children with hearing impairment.

1. Введение

1.1. Освоение социальных норм

Являясь одним из важнейших условий развития ребенка с особыми образовательными потребностями, проблема социализации таких детей приобретает особую остроту. Взаимодействие и общение с людьми закладывает в ребенке основы культуры, человеческого опыта; развивается сознание и высшие психические функции. Приобретенные навыки позитивного общения позволяют ребенку комфортно жить в социуме – общение позволяет познать личность (взрослого или сверстника) и самого себя (Л.С.Выготский [9], Липатов [11], Лукашева [12], Трифонова [14], Ap Dijksterhuis [17], Dickson [19])

1.2. Характеристика нормы, нормативной ситуации

Введенный Н.Е.Вераксой термин «нормативная ситуация» выступает единицей анализа развития детей, как результат согласования в единую систему образования два противоположных компонента – стимуляция активности у детей и развитие подчинения своего поведения социальным правилам. Н.Е.Веракса, анализируя понятие нормативная ситуация, охарактеризовал ее совокупностью сочетанных факторов, условий и обстоятельств, которые

общество предъявляет индивиду. В ней выделяют внешнее обстоятельство (признак ситуаций) и правило (предписанный способ действия). Совокупность нормативных правил характеризуется системой знаний или культурой. В нормативной ситуации субъект не пассивен, а согласует свои действия с заданными нормативными правилами. По этой причине нормативную ситуацию определяют, как пространство активности субъекта [8].

Л.И.Божович выделяет две линии, которые формируются в дошкольном возрасте: нравственное развитие и развитие познавательной сферы. В этом возрасте ребенок начинает согласовывать свое поведение с этическими эталонами: у него закладывается знание о норме, правиле поведения [7], [3].

В нормативной ситуации ребенок согласовывает свое поведение заданным нормативным правилам. Задачей взрослого становится создать особое пространство для реализации активности ребенка – нормативную ситуацию, где проходит процесс опережения потребности ребенка (Веракса). Рассматривая взаимодействие ребенка с культурой как системой нормативной ситуации, нормативная ситуация будет предписывать для определенного возраста правила. Если у ребенка развитые способно-

сти дифференцировать правила, он, распознав по внешним признакам нормативную ситуацию, определит правила, которым следует соблюдать; а это значит, что при конфликте или критической ситуации, ребенок сможет легко и быстро найти выход из нее.

Произведя анализ данных понятий, мы можем определить нормативную ситуацию, как сочетание факторов, условий и обстоятельств, относительно которых социум предписывает субъекту определенные действия. При таком объяснении, нужно остановиться на двух моментах. Во-первых, данное определение нормативной ситуации предполагает приписывание нормативно заданных действий не субъекту, а объективным условиям, в которые субъект может попасть. А значит, нормативная ситуация относительно независима от субъекта. В этом случае нормативные предписания могут быть отделены от него и выступать как система знаний или культура. Во-вторых, нормативная ситуация, определяя правила и нормы данной ситуации, предъявляет их к субъекту, побуждая к нормативным действиям. Нельзя не сказать, что нормативная ситуация предполагает активность субъекта. Исходя из этого, мы можем утверждать, что нормативная ситуация является пространством активности субъекта [Пашенко].

1.3. Развитие нормативного поведения в онтогенезе

Качествами, создающие благоприятные условия для развития ребенка, являются способность войти в социум, взаимодействовать с другими людьми, принять и соблюдать общепринятые правила и нормы [5, 6, 15, 16]. Эти способности закладываются в семье и продолжают формироваться в младшем школьном возрасте. Этот возраст характерен тем, что ребенок уже способен самостоятельно удовлетворить свои потребности [1, 2, 4, 18]. Это обусловлено тем, что он желает действовать сам, из-за этого деятельность в диаде «родитель-ребенок» диссоциируется, и появляются зачатки нового типа отношений – новая ситуация развития. Умение разрешить задачи каждого возрастного этапа, которые ставит перед личностью социальная ситуация развития, определяет сформированность содержания психического развития в данном возрасте [10]. Ребенок развивается, его психическое развитие вступает в противоречивые отношения со старой социальной ситуацией развития; в это время прежние отношения ломаются и начинаются строиться новые отношения с социальной средой, тогда и появляется новая социальная ситуация развития. Отмечается и опережающее развитие психологических особенностей ребенка, когда появляется новое противоречие, которое сопровождается более высоким социальным ожиданием и требованием к ребенку. Поэтому, можно сказать, что скачкообразные изменения социальных ситуаций развития опреде-

ляются как существенный компонент возрастных кризисов развития. Однако нельзя не сказать о том, что для ребенка взрослый так же остается эталоном, и он все еще согласовывает свое поведение с взрослым.

1.4. Гипотезы исследования

2. Мы предполагаем, что дети младшего школьного возраста с нарушениями в развитии не достигают нормативного уровня восприятия и понимания нормативных ситуаций, вне зависимости от патологии.

3. Уровень культурной конгруэнтности будет иметь специфику, детерминированную нарушением развития у ребенка (нарушение слуха, зрения, умственная отсталость).

2. Методы исследования

2.1. Участники исследования

Для исследования были сформированы 3 выборки испытуемых.

1 группу составили 20 учеников начальной школы с нарушениями слуха: с диагнозом нейросенсорная тугоухость II степени – 13 детей, нейросенсорная тугоухость III степени – 7 детей. Из них 12 мальчиков и 8 девочек.

Во 2 группу вошли 16 детей учеников с нарушениями речи: с диагнозами ОНР II уровня – 1 чел., ОНР III уровня – 5 чел., ОНР IV уровня – 10 чел. 2,4 классов – всего 16 детей. Из них 14 мальчиков, 2 девочки.

3 группу составили 20 учеников с умственной отсталостью: с диагнозом легкая умственная отсталость – 14 чел., умеренная умственная отсталость – 5 чел., тяжелая умственная отсталость – 1 чел., всего 20 человек. Из них 10 девочек и 10 мальчиков соответственно.

2.2. Методики

Эмпирические методы: методика определения культурной конгруэнтности Л.Ф.Баяновой [6], методика «Восприятие нормативной ситуации» А.К.Пашенко [13].

1.3. Процедура исследования

Классные руководители учеников были ознакомлены с методикой проведения исследования. Им предлагалось оценить успешность выполнения ребенком 35 нормативных ситуаций в баллах от 0 до 4, при этом оценка в баллах производится таким образом, что: «0» – не соответствует; «1» – скорее не соответствует; «2» – скорее соответствует; «3» – в целом соответствует; «4» – полностью соответствует.

Методика позволила нам выявить уровни культурной конгруэнтности каждого ученика, выявить самые высокие и низкие показатели по факторам, а так же соответствие уровня культурной конгруэнтности ученика норме [6].

С помощью методики «Восприятие нормативной ситуации», разработанная А.Н.Пашенко, мы смогли изучить степень восприятия нормативной

ситуации младшими школьниками. Методика позволила выявить направленность и выраженность восприятия младшим школьником отношения к соответствующим уровням нормативной организации поведения в нормативных ситуациях [13].

Ребенку были предложены триады с рисунками (методика включает в себя 12 триад). Посмотрев и проанализировав которые, ребенку необходимо было показать на лишнюю картинку или выбрать две похожие, с иллюстрированными на них типичными для младшего школьника ситуациями

3. Результаты исследования

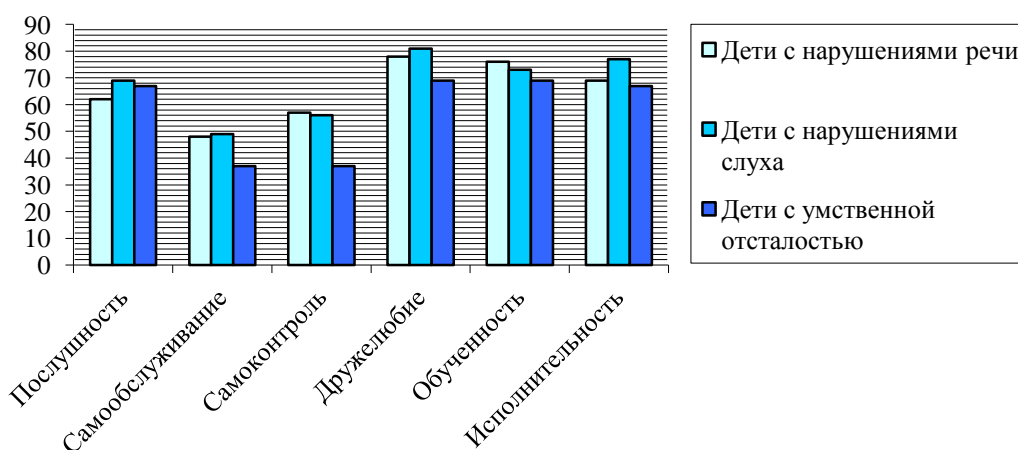


Рис. 1. Распределение детей с нарушениями в развитии по уровню культурной конгруэнтности

У детей с нарушениями речи и нарушениями слуха поведение соответствует предъявляемым культурным правилам и нормам. Самые высокие результаты были получены по шкалам «Дружелюбие» и «Обученность». Соответственно дети желают и умеют находить взаимопонимание с окружающими, способны видеть и уважать личность в другом человеке, готовы принять участие в его делах. Так же они отличается способностью, возможностью к дальнейшему развитию, готовностью к переходу на новые уровни развитости. Однако были выявлены сферы культурного контекста, в которых дети не достигают соответствия правилу – в сфере самообслуживания и самоконтроля. Это значит, что дети не могут контролировать свои действия, которые направлены на соответствие определенным правилам и не исполняют предписанные правила в циклических, знакомых ситуациях.

Самые высокие показатели у детей всех трех выборок были получены по фактору «Дружелюбие», где самый высокий результат был получен в группе детей с нарушениями слуха – 81% и выше, а самый низкий у детей с умственной отсталостью – 69%, в группе детей с нарушениями речи – 78%. Эти показатели говорят о том, что у детей складывается добродетельное отношение друг к другу, а межлично-

стные отношения в группе являются положительными, степень разобщенности низкая, это положительно отражается на общем социально-психологическом климате группы.

В ходе проведенного исследования, целью которого было выявление уровня культурной конгруэнтности младших школьников с нарушениями в развитии в нормативной ситуации, был выявлен средний уровень культурной конгруэнтности: в 1 выборке – 48 % и выше, во 2 выборке – 49% и выше, в 3 выборке – 37% и выше. Таким образом, уровень культурной конгруэнтности у детей с нарушениями слуха выше, чем у детей с нарушениями речи и умственно отсталых, когда у последних самый низкий результат (37%) (рис.1).

Самые низкие показатели у испытуемых трех выборок были получены по факторам «Самообслуживание» и «Самоконтроль». У выборки с нарушениями слуха – 49 % по фактору «Самообслуживание» и 56% по фактору «Самоконтроль». У выборки с нарушениями речи – 42% по фактору «Самообслуживание» и 44 % по фактору «Самоконтроль». У выборки с умственной отсталостью – 37% по фактору «Самообслуживание» и столько же по фактору «Самоконтроль». Это говорит о том, что у детей низкая способность контролировать свои действия, которые направлены на соответствие определенным правилам, поведение характеризуется импульсивностью. Так же дети не стремятся соответствовать правилами, которые предъявляются ребенку регулярно, систематично и постоянно.

В ходе проведенного исследования, целью которого было выявление коэффициента нормативности по методике «Восприятие нормативной ситуации» А.К.Пашенко, были получены следующие результаты (рис.2).

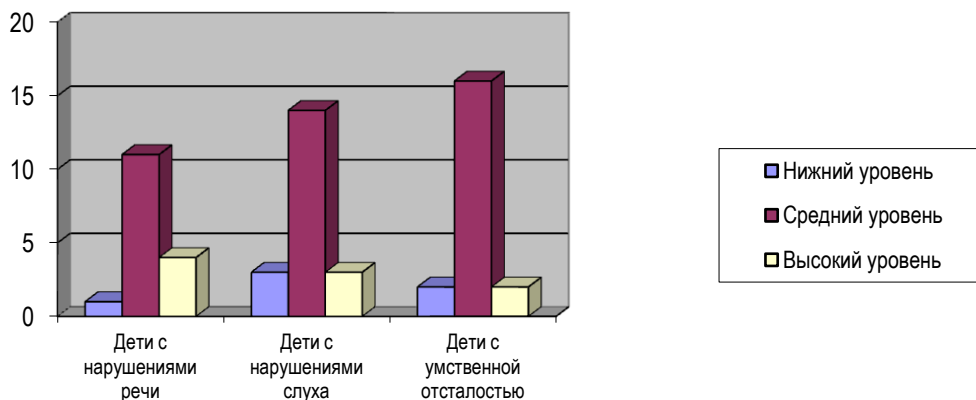


Рис. 2. Распределение учащихся с нарушениями в развитии по уровню восприятия нормативной ситуации

Как можно увидеть на диаграмме, самое большое количество учеников из всех трех групп соответствуют среднему уровню нормативности - 41 ученик. Нижний уровень нормативности составили 6 учеников, и высокий – 9. Соответственно, большинство детей способны дифференцировать специфическую школьную норму. Группа учеников с низким показателем способны дифференцировать

общекультурную норму; и 9 учеников демонстрируют способность различать нормы воспринимаемой ситуации. Учащиеся, которые демонстрируют способность к освоению специфических норм школы, успешнее в учебной деятельности и определяются педагогом как обладающие высоким групповым статусом.

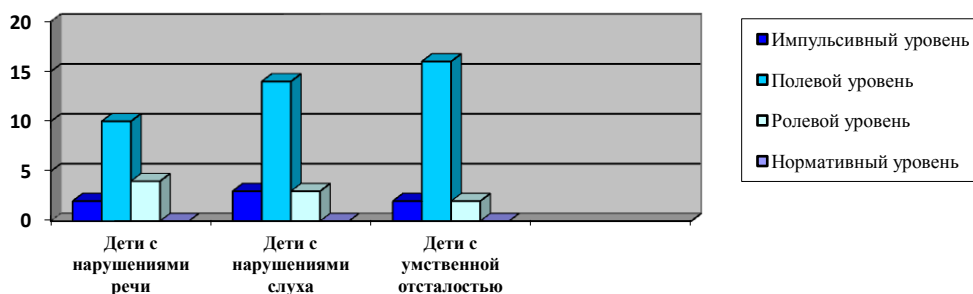


Рис. 3. Распределение учащихся по уровню восприятия нормативной ситуации младшими школьниками с нарушениями слуха

Результаты методики позволяют сделать вывод о том, что во всех группах детей с нарушениями в развитии не выявлено детей, соответствующих нормативному уровню восприятия. Самое большее количество детей (40 детей) соответствуют полевому уровню восприятия нормативного поведения. Импульсивному – 7 детей, рольевому – 9 соответственно (рис.3). У большинства детей с нарушением характеризуется как не опосредованное правилом, направленность действий устремлена по отношению к эмоционально привлекательным внешним факторам. У 7 детей поведение сопровождается либо неконтролируемыми, произвольными движениями или другими действиями, либо продолжительными

«замкнутыми». Поведению 9 детей свойственны проявления устойчивых поведенческих паттернов, возникающих в различных социальных микрогруппах и социальных ситуациях.

4. Обсуждение

Проведенное исследование подтвердило наше предположение о том, что проявления ненормативного поведения имеют широкое распространение среди учеников младших классов специальных коррекционных школ. Дети со сравнительно высокими показателями культурной конгруэнтности могут не достаточно критично осваивать норму, что, скорее всего, излишне будет ограничивать свои личностные позиции, а с низкими показателями могут и вовсе

отрицать ее, что приводит к неадекватному поведению в ситуациях. В обоих случаях ребенок не может полноценно анализировать нормативную ситуацию, усваивать нормы для того, чтобы он действовал соответственно правилам общества, а так же в достаточной степени сопротивляться культурным нормам, для того что бы стать личностью, которая будет способна на самостоятельное и творческое самовыражение.

В ходе проведенного исследования, целью которого было выявление уровня культурной конгруэнтности младших школьников с нарушениями в развитии в нормативной ситуации, было выявлено что уровень культурной конгруэнтности у детей с нарушениями слуха выше, чем у детей с нарушениями речи и умственно отсталых, тогда как последние демонстрируют самый низкий результат. Дети с нарушениями слуха показали также самые высокие показатели по фактору «Дружелюбие». Самые низкие показатели по данному фактору были также выявлены у детей с умственной отсталостью.

Исследование восприятия нормативной ситуации, нормы выявило, что во всех группах детей с нарушениями в развитии не обнаружено детей, уровень поведения которых соответствует нормативному. У большинства детей поведение характеризуется как не опосредованное правилом, направленность действий устремлена по отношению к эмоционально привлекательным внешним факторам.

Выявленные в исследовании особенности понимания младшими школьниками норм и правил позволяют разработать коррекционные программы, тренинги, направленные на развитие у ученика потребности и способности усваивать представления о себе, об окружающем мире, осознания своих потребностей и способов их удовлетворения в социально приемлемой форме [20].

Возможности для дальнейших исследований в этой области включают в себя: (1) изучение более крупных выборок учеников с целью изучения факторов риска асоциального поведения [19]; (2) выявление роли социальных и природных факторов в нарушении нормативного поведения у детей с нарушениями в развитии.

Литература

1. Артемьева Т.В., Галимарданова Ф.М. Понимание нормативной ситуации детьми дошкольного возраста с речевыми нарушениями Гуманитарное образование как императив развития гражданского общества. Сборник научно-методических материалов международно-образовательного форума СВФУ «Education, forward-II» г. Якутск, 23-28 июня 2014 г., Вып. 2. Киров: МЦНИЛ, 2014. С. 1142-1147.
2. Артемьева Т.В. Диагностика и коррекция развития младшего школьника, монография. Казань: Изд-во «Отечество», 2013. 150 с.
3. Андреева Е.Б. Социально-психологические факторы восприятия нормативных ситуаций учащимися кол-

- леджей: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.Б.Андреева. М., 2011. 152 с.
4. Ахметзянова А.И. Основы психопатологии. Germany: Palmarium Academic Publishing, 2012. 160 с.
 5. Баянова Л.Ф., Мустафин Т.Р. Культурная конгруэнтность дошкольника в нормативной ситуации и возможности ее исследования / Л.Ф.Баянова, Т.Р.Мустафин // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2013. № 4. С. 70–75.
 6. Баянова Л.Ф., Цивильская Е.А. Особенности правил в нормативной ситуации младших школьников // Образование и саморазвитие, 2014. № 3(4). С.73-78.
 7. Божович Л.И. Социальная ситуация и движущие силы развития ребенка // Психология личности. Тексты / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, А.А.Пузырея. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. С. 166-171.
 8. Веракса Н.Е. Нормативная ситуация как фактор психического развития детей / Н.Е.Веракса // Ежегодник Российского психологического общества. СПб., 2003. Т. 2. С. 93-96.
 9. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С.Выготский. М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
 10. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте: Избр. психол. исслед. / А.А.Леонтьев, Л.С.Выготский. М., 1956. С. 438-452.
 11. Липатов Э.Г. Нормативность правовых явлений: Автореф. дис. ... канд. юр. наук / Э.Г.Липатов. М., 1996. 188 с.
 12. Лукашева Е.А. Человек, право, цивилизации. Нормативно-ценностное измерение / Лукашева Е.А. М.: Норма, 2009. 384 с.
 13. Пащенко А.К. Развитие нормативного поведения младших школьников: Структурно-диалектический подход / А.К.Пащенко // Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012. 196 с.
 14. Трифонова С.А. Психология социальных ситуаций: Учебное пособие / С.А.Трифопова. Ярославль, 2004. 91 с.
 15. Мустафин Т.Р. Контент-анализ нормативной ситуации дошкольника / Т.Р.Мустафин // Филология и культура. *Philology and culture*. 2013. №1. С. 20-25.
 16. Фирсанова Е.Ю. Изучение особенностей социальной адаптации у детей младшего дошкольного и младшего школьного возраста / Е.Ю.Фирсанова // Журнал прикладной психологии. 2006. № 5, С. 111–119.
 17. Ap Dijksterhuis/ The silence of the library: Environment, situational norm, and social behavior/ Dijksterhuis Ap // *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 84(1), 2003. № 3. С. 18-28.
 18. Artemyeva T.V. Peculiarities of Primary School Children Figurative Speech Comprehension // *World Applied Sciences Journal*. 2013. 27(6): 738-741,
 19. Dickson K., Emerson E. and Hatton, C. (2005), Self-reported anti-social behaviour: prevalence and risk factors amongst adolescents with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49: 820-826. doi: 10.1111/j. 1365-2788.2005.00727.
 20. Platow M. J., Grace D. M., Wilson N., Burton D., Wilson A. Psychological group memberships as outcomes of resource distributions // *European Journal of Social Psychology*. Chichester: Aug 2008. Т. 38. Iss. 5. P. 836–851.

УДК 37.01

ФЕНОМЕН АКАДЕМИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Е.Ф.Бушковская

Аннотация

В статье детерминированы понятия «одаренность», «академическая одаренность», «интеллектуальная одаренность», «умственная одаренность», «талант» и «гениальность»; представлен анализ имеющихся теорий, связанных с академической одаренностью.

Ключевые слова: одаренность, академическая одаренность, талант, гениальность, категории определения одаренности, категории определения академической одаренности.

Abstract

The notions of giftedness, academic giftedness, intellectual giftedness, talent and genius are determined in the article; the analysis of existing theories connected with academic giftedness is presented.

Keywords: giftedness, academic giftedness, talent, genius, categories of defining giftedness, categories of defining academic giftedness.

Актуальность статьи обусловлена тем, что вопрос дифференциации понятий «одаренность», «умственная одаренность», «интеллектуальная одаренность», «академическая одаренность», «гениальность» и «талант» вызывает большое количество дискуссий в научном сообществе. С целью наиболее четкой детерминации понятий был проведен анализ существующих определений.

Проблема развития одаренности широко исследовалась российскими и западными психологами и педагогами, до сих пор не существует единой точки зрения о понятии «одаренность», но намечены общие черты в определениях.

В.Штерн указывал, что отличительные признаки разных видов одаренности «могут привести в тому, что уменьшатся смешения, которые прежде происходили сплошь и рядом» [12, с. 7].

Понятие одаренности исследовалось в России скачкообразно в связи с социально-экономическими и политическими условиями, в то время как в США, Англии, Германии, Франции данная проблема постоянно изучалась с начала XX века.

Важным изменением в понимании феномена одаренности является тот факт, что в XIX веке «одаренность» рассматривалась как врожденный дар, присущий единицам, в настоящее время исследователи в области психологии и педагогики склонны считать, что «одаренность - качество психики, развивающееся в течение жизни и определяющее возможность более высоких результатов по сравнению с другими людьми» [7]. Идея возникновения одаренности вне генетической обусловленности поддерживается нами в данном исследовании.

Западные и российские ученые разделяют понятие «одаренности» на следующие виды: общая интеллектуальная, творческая, академическая, лидерская и другие.

В педагогической энциклопедии были выделены шесть типов интеллектуального поведения, которые в рамках разных исследовательских подходов

соотносятся с проявлением одаренности [8, с. 395-396]:

1) лица с высоким развитием «общего интеллекта» в виде показателей IQ больше 135-140 единиц; выявляются с помощью психометрических тестов интеллекта («сообразительные»);

2) лица с высоким уровнем академической успешности в виде показателей учебных достижений; выявляются с использованием критериально-ориентированных тестов («блестящие ученики»);

3) лица с высоким уровнем развития творческих интеллектуальных способностей в виде показателей беглости и оригинальности порождаемых идей; выявляются на основе тестов креативности («креативы»);

4) лица с высокой успешностью выполнения реальных видов деятельности, имеющие большой объем предметно-специфических знаний, а также значительный практический опыт работы в соответствующей области («компетентные»);

5) лица с экстраординарными интеллектуальными достижениями, находящие воплощение в объективно значимых, в той или иной мере общепризнанных формах («талантливые»);

6) лица с экстраординарными интеллектуальными возможностями, связанными с анализом, оценкой и предсказанием событий обыденной жизни людей («мудрые»).

А.И.Савенков выделил четыре категории одаренных детей:

1) дети с высокими показателями по специальным тестам интеллекта (интеллектуальная одаренность);

2) дети с высоким уровнем творческих способностей (творческая одаренность);

3) дети, достигшие успехов в какой-либо области деятельности (музыканты, математики); эту категорию называют талантливыми;

4) дети, хорошо обучающиеся в школе (академическая одаренность) [10, с.15-16].

В рамках диссертационного исследования автора рассматривается феномен одаренности в академической сфере как один из наиболее значимых факторов интеллектуального ресурса страны.

С начала 50-х годов XX века американские исследователи стали уделять особое внимание развитию способностей в академической сфере. В то время одаренность рассматривалась как способность к высоким достижениям в любой социально полезной сфере человеческих стремлений по следующим академическим дисциплинам: языкам, общественным и естественным наукам, математике, музыке, графике, скульптуре, психомоторных способностях, областям межличностных отношений.

Международная ассоциация Американское общество детской одаренности предложила определение, до настоящего времени используемое в педагогической практике и в науке США: «одаренными можно назвать тех детей, кто демонстрирует высокие достижения в следующих сферах: интеллектуальной, академических достижений, творческого и продуктивного мышления, общения или лидерства». Из всех определений одаренности данное определение является наиболее педагогическим, потому что ключевой категорией являются «достижения» [3, с. 237-238].

На основе анализа работ по данной тематике А.И.Савенков считал, что в педагогическом плане вопрос об общей и специальной одаренности имеет возрастной аспект, т.е. с возрастом «общая способность», присущая раннему возрасту, приобретает специфические черты и определенную предметную направленность [10, с. 10.].

В.С.Юркевич определяла академическую одаренность как «умение блестяще усваивать, то есть учиться». Учащиеся данного типа одаренности способны отлично учиться, особенности их познавательной сферы (мышления, памяти, внимания), некоторые особенности их мотивации делают процесс обучения достаточно легким. Таким образом, по мнению В.С.Юркевич, академическая одаренность проявляется в успешности обучения отдельным учебным предметам и является более частой и избирательной.

Академический вид одаренности имеет свои подвиды:

- учащиеся с широкой способностью к обучению, легко осваивающие любую деятельность и проявляющие заметные успехи во всех школьных дисциплинах;
- учащиеся, проявляющие повышенные способности к усвоению лишь в одной или нескольких близких областях деятельности (к предметам технической или гуманитарной направленности) [13].

Выделяют следующие способности и умения, присущие академически одаренному обучающемуся:

- хорошая способность к запоминанию;
- быстро происходящий процесс понимания;

- быстрое усвоение основных умений и навыков;
- проявление интереса к чтению, умение бегло читать, наличие любимых книг и фильмов;
- успеваемость в академической сфере;
- особый интерес и энтузиазм в обучении;
- наличие интереса вокруг одного или нескольких сфер (предметов);
- особым вниманием в областях, представляющих интерес;
- выполнение дополнительных заданий, занятие проектами, представляющими интерес;
- способность показать широкую перспективу в одном или нескольких предметных областях;
- способность оценивать свои способности и способности других людей в ключевых областях, представляющих интерес и др.

В ранних исследованиях автором рассматривались объективные и субъективные критерии определения феномена академической одаренности. К объективным факторам были отнесены тесты индивидуальных достижений (Векслера, Кауфмана); тесты на определения когнитивных способностей Вудкока-Джонсона; стандартизированные тесты достижений (SATs, ITBS, SRA, MATs); учебные оценки; тест на развитие когнитивных способностей (DCAT); тест EXPLORE. К субъективным факторам - определения со стороны сверстников, родителей, учителя [2].

Некоторые исследователи отождествляют понятия академической и интеллектуальной одаренности, другие видят кардинальную разницу. Отличие между академически и интеллектуально одаренными учащимися заключается в том, что мышление интеллектуально одаренных критично, они испытывают потребность в понимании и осмыслении мира, обладают способностью самостоятельно выходить на глобальное, философское осмысление комплексных интеллектуальных проблем. Академически одаренные учащиеся великодушно и качественно усваивают информацию в процессе обучения, т.е. академическая одаренность более адаптивна, их дар служит им для приспособления и соответствия требованиям среды [13].

В данной статье, на основании работ Н.С.Лейтеса, А.И.Савенкова, В.С.Юркевич и в результате обобщения педагогического опыта, нами уточнено и конкретизировано понятие «академической одаренности», которое мы понимаем, как одаренность, характеризующаяся внутренней мотивированной потребностью и повышенным уровнем способностей к достижению качественной результативности в одной или нескольких научных сферах.

Интеллектуальная одаренность - состояние интеллектуальных психологических ресурсов (в первую очередь умственных), которое обеспечивает возможность творческой интеллектуальной деятельности, т.е. деятельности, связанной с созданием субъек-

активно и объективно новых идей, использованием нестандартных подходов к разработке проблем, чувствительностью к ключевым, наиболее перспективным линиям поиска решений в той или иной предметной области, открытостью любым инновациям и т.д. [8].

М.А.Холодная утверждала, что интеллектуальная одаренность – уровень развития и тип организации индивидуального ментального опыта, которые обеспечивают возможность творческой интеллектуальной деятельности, то есть деятельности, связанной с созданием субъективно и объективно новых идей, использованием инновационных подходов к решению проблем, открытостью противоречивым аспектам ситуации [11].

Умственная одаренность – всеобщая способность сознательно направить своё мышление на новые требования, есть общая умственная способность приспособления к новым задачам и условиям жизни. Признак приспособления выдвигает зависимость действий от внешних моментов (задач, требований жизни); этим умственная одаренность отличается от гениальности, сущность которых состоит в самопроизвольном творчестве.

Признак всеобщности этой способности отличает умственную одаренность от таланта, характерная особенность которого состоит в ограничении умственных способностей одной областью содержания. Умственно одарен только тот, кто в состоянии легко приспособиться к новым требованиям при различных условиях в различных областях. Если талант можно назвать материальной, то умственная одаренность является формальной способностью [12, с. 7].

Интересен тот факт, что Е.С.Рапацевич в Большой современной энциклопедии указывал на синонимичность понятий «талант» и «одаренность». Талант – высокий уровень развития способностей, проявляющийся в творческих достижениях, а также социальная характеристика человека, внесшего значительный вклад в развитие культуры, промышленности и т.д. [8, с. 565]. В педагогическом словаре под редакцией Б.М.Бим-Бад талантливые дети приравниваются к одаренным [4].

Более развернутое определение М.А.Холодной: «талант (в области интеллектуальной деятельности) - высший уровень интеллектуального развития личности, который обеспечивает возможность создания идей, теорий, научных, литературных и философских произведений, имеющих ту или иную степень общественной значимости» [12].

Гениальность – наивысшая степень проявления творческих сил человека, связанная с созданием качественно новых, уникальных творений, открытием неизведанных путей творчества [4, с. 50].

В.Е.Пешкова указывала на то, что гениальность – наивысшая степень одаренности, в то время как

грань между гениальностью и талантом неуловима, приводя цитаты известных ученых [5, с. 3, 14].

В качестве вывода по вопросу отличительных особенностей гениальности и таланта можно привести высказывание немецкого философа А.Шопенгауэра, который утверждал, что «талант достигает той цели, которую никто не может достичь, в то время как гений достигает цель, которую никто не может увидеть».

Таким образом, в статье были детерминированы понятия «одаренность» «умственная одаренность», «интеллектуальная одаренность», «академическая одаренность», «талант» и «гениальность», выделены общие и отличительные аспекты, приводящие к постановке следующей проблемы.

Проблема заключается в том, что в настоящее время российская педагогика оказалась в ситуации отсутствия программ по обучению одаренных, талантливых и гениальных детей для их долгосрочного развития с учетом психологической специфики, программ по педагогическому мониторингу одаренности, таланта, гениальности - методов диагностики, прогностики, развития, поддержки, программ работы с родителями, системы подготовки и переподготовки психолого-педагогических кадров для работы с этим контингентом детей, программ для высшей педагогической школы [2]. Такая ситуация ставит перед учеными новые задачи для создания системы работы с одаренными, талантливыми и гениальными обучающимися.

Литература

1. Абрамова Л.А., Солобутина М.М. Прогнозирование детской одаренности: психолого-педагогические аспекты проблемы // Образование и саморазвитие. Казань, 2015. № 2 (44). С.112-118.
2. Бушковская Е.А. К вопросу о способах определения феномена одаренности // Молодой ученый. Чита, 2013. № 5. С. 671-674.
3. Кулемзина А.В. Одаренный ребенок как ценность современной педагогики. М., 2004. 265 с.
4. Педагогический словарь Бим-Бад Б.М. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с.
5. Пешкова В.Е. Феномен Гения. Ростов н/Д: Феникс, 2006. 160 с.
6. Поескова Г.И. Одаренность как педагогический феномен в исследованиях, проводимых в США // Образование и саморазвитие. Казань, 2012. № 4 (32). С. 193-197.
7. Рабочая концепция одаренности. 2-е изд. М., 2003. 94 с.
8. Рапацевич Е.С. Педагогика: Большая современная энциклопедия. Мн.: Современное слово, 2005. 720 с.
9. Савенков А.И. Одаренный ребенок в массовой школе. М.: Сентябрь, 2001. 208 с.
10. Савенков А.И. Одаренный ребенок дома и в школе. Екатеринбург: У-Фактория, 2004. С. 15-16.
11. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
12. Штерн В. Умственная одаренность: Психологические методы испытания умственной одаренности в их при-

менении к детям школьного возраста. СПб: Союз, 1997. 128 с.

13. Юркевич В.С. Одаренный ребенок. М.: Просвещение, 1996. 157 с.

УДК.159.9

СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ОДИН ИЗ МЕХАНИЗМОВ СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ КРИЗИСА ЛИЧНОСТИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

В.В.Ищенко

Аннотация

Данная статья посвящена эмпирическому изучению роли совладающего поведения как компонента стратегии преодоления кризиса личности в экстремальных условиях. Проведен корреляционный анализ с использованием линейной корреляции Пирсона для выявления специфики взаимосвязей между различными компонентами стратегии преодоления кризиса личности.

Ключевые слова: кризис личности, защитные механизмы, совладающее поведение, преодоление кризиса, экстремальные условия.

Abstract

This article is devoted to the empirical study of the role of coping behavior as a component of strategy of overcoming the crisis of personality in extreme conditions. A correlation analysis using linear Pearson correlation to identify the nature of the relationship between the different components of the strategy of overcoming the identity crisis.

Keywords: identity crisis, defence mechanisms, coping behavior, overcoming the crisis, extreme conditions.

При изучении путей и механизмов преодоления кризиса личности учеными, как правило, отмечают некие общие планы или линии их преодоления, которые условно подразделяются на конструктивные и деструктивные. В случае конструктивного пути личность, как правило, оформляет имеющиеся, либо обретает новые ценности и смыслы, выстраивает жизненную перспективу. В случае деструктивного пути, наступает некая стагнация и даже возможно деградация личности. При этом данное явление охватывает всю систему регуляции личности, следовательно, механизмы и пути его преодоления будут включать основные составляющие данной системы.

Теоретический анализ исследований позволил нам выделить ряд ведущих аспектов в изучении проблемы преодоления кризиса личности в экстремальных условиях, это: исследование роли защитных механизмов в продуктивности жизнедеятельности личности; исследование роли совладающего поведения в преодолении личностью различного рода трудностей; исследование механизмов переживания кризиса и экстремальных условий; исследование механизмов функционирования ценностно-смысловой сферы личности; исследование рефлексивных процессов и механизмов и их значения в преодолении экстремальных условий.

Мы в данной статье остановимся на исследовании роли совладающего поведения, как одного из механизмов стратегии преодоления кризиса личности в экстремальных условиях.

В современной отечественной психологии защитный механизм понимается как, устойчивый механизм восприятия и осознания личностно значимой информации, который позволяет трансформировать отдельные сегменты образа мира с целью устране-

ния или преобразования информации, субъективно оцениваемой как угрожающей [1], кроме того учеными подчеркивается идея многоуровневости защитных механизмов.

В русле нашего исследования определенный интерес вызывает регулятивная функция защитных механизмов личности и ее взаимосвязь с экстремальными условиями. Причем, при общем понимании основной функции защитных механизмов, которая заключается в снятии эмоционального напряжения и сохранении целостности психики, обнаруживается неоднозначность в определении их роли для развития личности. Отметим, что защитные механизмы при экстремальных условиях могут играть двоякую роль. С одной стороны, они снимают напряжение и помогают ситуативно справиться человеку с сильными переживаниями, тем самым облегчая работу когнитивной функции и остальных подсистем регуляции. С другой же стороны, они препятствуют полноценному преодолению критической ситуации, тем самым негативно влияют на процесс совладания, тормозят развитие личности и продуктивности преодоления кризиса.

Глубокое и многоаспектное изучение защитных механизмов вывело исследователей на более широкий контекст осмысления проблемы преодоления личностью экстремальных условий. Когда само совладание стало представляться в виде иерархии от здоровых форм (определялось как копинг) до прогрессивно менее здоровых или дисфункциональных (называлось защитами).

В отечественной психологии копинг понимается как адаптивное, совладающее поведение, следовательно, его можно рассматривать как один из механизмов психологического преодоления кризиса лич-

ности в экстремальных условиях. Поясним, что под экстремальными условиями, мы будем понимать такие условия, которые связаны с непосредственно выполняемой личностью повседневной деятельностью, бытом, общением и которые связаны с субъективными факторами, то есть, переживаниями человека [2, с.127-135].

Результативной целью совладающего поведения и в то же время критерием его эффективности, возможно, считать ослабление стрессогенного влияния ситуации. Оно является переменной зависящей от трех факторов – личности субъекта, реальной ситуации и условий социальной поддержки. Психологическая значимость копинга заключается в том, чтобы как можно лучше адаптировать человека к сложившейся ситуации. Таким образом, важная задача копинга заключается в обеспечении и поддержке благополучия человека, физического и психического здоровья и удовлетворенности социальными отношениями.

В работе З.Г.Хановой при изучении совладающего поведения относительно профессиональной (предпринимательской) деятельности, отмечается, что успешные ее реализуют следующие стратегии совладания: прогнозирование и профилактика, анализ ситуации, активные действия, научный анализ организации деятельности и пересмотр ее концепции, активизация интеллектуальных способностей и нейтрализация эмоций. Для субъектов, имеющих негативный опыт в предпринимательской деятельности, характерными являются стратегии поиска социальных контактов и поддержки, эмоционального проживания ситуации, интерпретации кризисной ситуации как жизненного урока и стимула к развитию, экстрапунитивные реакции [3, с.112.]. На наш взгляд, данные стратегии по своей сути являются рефлексивными, т.к. предполагают обращения субъекта на самого себя, на свою деятельность, ее анализ, структурирование и прогнозирование. В данном случае совладание понимается расширительно и выходит за рамки понимания копинга, как поведения, направленного на адаптацию к наличной ситуации. Интересным моментом в данном исследовании является то, что стратегии совладания, являющиеся эффективными в сфере предпринимательства оказываются неэффективными в решении проблем личной жизни. Это доказывает значимость не только личностных особенностей, но и самого контекста в преодолении кризиса.

В современных исследованиях отмечается тенденция системного исследования защитных и совладающих механизмов личности, довольно прочно вошло в научный оборот понятие защитно-совладающее поведение. Как отмечает О.В.Кружкова, данные феномены являются близкородственными явлениями, реализующимися посредством различных механизмов, имеющими сходные задачи по

адаптации личности в условиях проблемной ситуации [4, с. 36-48].

В настоящее время совладающее поведение активно исследуется во взаимосвязи: с особенностями деятельности личности, в которой оно проявляется; с контекстом, который обозначается как кризисная ситуация, кризис, ситуация неопределенности, переломная ситуация; экстремальная ситуация с особенностями саморегуляции и личностными качествами. Таким образом, подчеркивается комплексность данной проблемы и совладание представляется как один из механизмов процесса преодоления кризиса личности. При этом часто употребляется сочетание «стратегия совладания».

Исследование специфики совладающего поведения личности проводилось при помощи методики Р.Лазаруса и С.Фолкмана, варианта адаптированного Крюковой, что позволило выявить некоторые особенности сознательного социального поведения.

В результате сравнительного анализа среднестатистических показателей по обеим выборкам обозначились, как общие тенденции выраженности способов совладающего поведения, так и особенности, характерные для каждой выборки.

Так, касаясь общих тенденций можно отметить следующее. Большинство стратегий совладания находятся в диапазоне среднего уровня напряженности, когда адаптационный потенциал личности находится в пограничном состоянии, что может быть связано с достаточно сложными условиями несения службы. При этом, наиболее напряженными в обеих выборках являются такие способы совладающего поведения как самоконтроль, положительная переоценка, планирование решения проблемы, а также избегание.

Это свидетельствует о том, что респондентами в экстремальных условиях часто предпринимаются попытки преодоления негативных переживаний за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, минимизации их влияния на оценку ситуации и выбор стратегии поведения, присутствует достаточно высокий контроль поведения и самообладание, что дает им возможность уйти от необдуманных поступков, рационально подойти к решению проблемы, но при этом, такой излишний самоконтроль может затруднять естественный ход переживаний и только усугублять внутренние проблемы. Планирование решения проблемы, по сути, является адаптивной стратегией и заключается в целенаправленном анализе ситуации и возможных вариантов поведения, когда прошлый опыт используется для конструктивного разрешения проблемной ситуации, но при этом возможна излишняя рационализация и уход от естественного процесса переживания. Достаточно ярко выраженное положительное переосмысление негативных переживаний, связанных с проблемой способствует ее включению в более широкий контекст жизни, извлечению положительного

опыта и рассмотрению его как стимула для личностного роста, однако, излишний оптимизм такого рода может способствовать недооценке серьезности ситуации и затруднять ее действенное разрешение. Наряду с такими достаточно конструктивными и адаптивными способами преодоления отмечается высокая выраженность стратегии избегания в обеих выборках, суть которой заключается в уклонении от проблемы: отрицании, фантазировании, неоправданных ожиданиях, отвлечении и т.п. Однако она может способствовать быстрому снижению эмоционального напряжения в ситуации стресса.

Можно сказать, что совладающее поведение в обеих выборках характеризуется высоким стремлением к рационализации, прагматичности, поиску положительных сторон в проблеме, сдерживанию эмоциональных переживаний, неприятием отрицательных эмоций. Такое положение вещей можно было бы назвать достаточно конструктивной стратегией, но, на наш взгляд, это может затруднять процесс преодоления кризиса личности, поиск и оформление смыслов.

Выше обозначенные особенности могут быть связаны с различными факторами. Во-первых, это культурные ориентиры, когда становится модным быть деловым человеком, не заикливаться на проблемах, больше действовать. Во-вторых, это особенности возраста, когда юноши и девушки через чур, восприимчивы к модным тенденциям культуры и направлены на планирование и самоопределение. И, в-третьих, это особенности профессиональной направленности, когда будущий сотрудник должен быть стойким по отношению к воздействию внешних и внутренних негативных факторов и именно таким способом пытается с ними справляться, что в конечном итоге может оказаться весьма неэффективным и отрицательно сказаться как на профессиональном, так и на личностном развитии.

Наряду с вышеописанными общими тенденциями в выборках респондентов отмечается ряд своеобразных черт.

Во-первых, в группе респондентов Крымского филиала КрУ МВД России при сохранении общей тенденции отмечается повышение напряженности практически всех стратегий преодоления. При этом, такие стратегии, как самоконтроль (мужчины - 12,92; женщины - 14,25), планирование решения проблемы (мужчины - 13,18; женщины - 12,88) и положительная переоценка (мужчины - 12,32; женщины - 14,38) превышают показатели 12 баллов и уже входят в зону высокой напряженности копинга, что может свидетельствовать о дезадаптации личности в наличной ситуации. Кроме того, в зону высокой напряженности входит и такая стратегия как поиск социальной поддержки (12,81). Получается, что респонденты, находящиеся в экстремальных условиях, пытаются решать проблемы, сохраняя общую тенденцию, за счет еще большей рационализации,

прагматизма, поиска положительных сторон в происходящем, обесценивания имеющихся трудностей и активных попыток разрешения проблемы за счет привлечения внешних (социальных) ресурсов, поиска информационной, эмоциональной и действенной поддержки. Все это может давать временный эффект преодоления кризиса, но на долгосрочную перспективу усугублять внутренние переживания, осложнять процесс всестороннего осмысления проблем и затягивать, отодвигать собственно преодоление кризиса личности, формировать зависимую позицию и чрезмерные ожидания по отношению к окружающим. Так, адаптируясь к внешним экстремальным условиям, человек отодвигает свои личные проблемы и обстоятельства, не решает их конструктивно, что может препятствовать дальнейшему личностному росту.

Во-вторых, в выборке курсантов Крымского филиала, находящихся в экстремальных условиях, становятся более очевидными гендерные различия в выборе стратегий совладания. Так, при сохранении общей тенденции выраженности стратегий совладания практически все показатели у девушек выражены сильнее, чем у юношей. Это свидетельствует о большей внутренней напряженности и желании адаптироваться к изменившейся ситуации. Кроме того, статистически значимые различия по гендерному признаку наблюдаются по таким показателям как: самоконтроль, поиск социальной поддержки, бегство, положительная переоценка. Девушки больше усилий тратят на то, чтобы справиться со своими эмоциями, активно ищут социальную поддержку, ориентируются на мнение других людей, стараются не замечать проблем и видеть в них только положительное, все это может препятствовать конструктивной адаптации, и формировать соответствующую стратегию преодоления кризиса, когда затруднена работа ценностно-смысловой сферы и рефлексивных механизмов.

С целью выявления специфики взаимосвязей между различными компонентами стратегии преодоления кризиса личности нами был проведен корреляционный анализ с использованием линейной корреляции Пирсона, в результате чего были обнаружены значимые корреляции между показателями стратегий совладания, внутренним конфликтом, уровнем рефлексивности и выраженностью смыслового кризиса. При этом, характер взаимосвязей отличается в исследуемых выборках. В выборке курсантов КрУ МВД России количество значимых взаимосвязей между данными показателями превышает количество значимых взаимосвязей по сравнению с выборкой респондентов Крымского филиала, что говорит о большей взаимосвязанности компонентов стратегии преодоления кризиса.

Характеризуя взаимосвязи, обнаруженные в выборке респондентов КрУ МВД России, отметим, что существует значимая отрицательная корреляция

между способом совладания «конфронтация» и выраженностью внутреннего конфликта (-0,244). Данный способ совладания помогает решать респондентам внутренние ценностные противоречия, достигая желаемых ценностей за счет не всегда целенаправленной поведенческой активности, осуществления конкретных действий, направленных либо на изменение ситуации, либо на эмоциональную разрядку, зачастую проявляющуюся в агрессивном поведении. При этом причина внутреннего конфликта не устраняется, и он снова начинает расти. Наряду с этим имеются значимые взаимосвязи самоконтроля и планирования с общим уровнем рефлексии (0,441 и 0,326, соответственно) и выраженностью смыслового кризиса (-0,291 и -0,458, соответственно). Также снижению показателя смыслового кризиса способствуют такие способы совладающего поведения как поиск социальной поддержки (-0,253) и положительная переоценка (-0,311). Так, при повышении самоконтроля и планирования повышается уровень рефлексивности и снижается выраженность смыслового кризиса. То есть, контролируя себя и планируя ситуацию, личность анализирует, прогнозирует, что отчасти открывает ей пути решения наличных проблем и возможно помогает обрести, пересмотреть смыслы жизни. Также обнаруживая положительные моменты в наличной ситуации, и активно принимая социальную поддержку, в различных видах – от веры в чужие авторитетные мнения до принятия реальной помощи – респонденты также обретают большую осмысленность жизни. Итак, способы совладания в данной выборке связаны со снижением ценностно-смысловых противоречий и повышением рефлексивности личности в процессе преодоления кризиса за счет конфронтации, планирования, самоконтроля, поиска социальной поддержки и положительной переоценки.

Характеризуя взаимосвязи, обнаруженные в выборке респондентов Крымского филиала КрУ МВД России, отметим, что существуют значимые корреляции между способом совладания «избегание» и уровнем рефлексивности (-0,374), а также выраженностью смыслового кризиса (0,264); между способом совладания «планирование» и уровнем рефлексивности (0,251), а также выраженностью смыслового кризиса (-0,322). Из чего видно, что избегание проблемы снижает уровень рефлексивности, а планирование решения проблемы повышает его, либо изначально низкий уровень рефлексии способствует избеганию проблемы, а изначально наиболее высокий уровень рефлексии способствует планированию решения проблемы, так как

при планировании необходимо анализировать, осмысливать и прогнозировать дальнейший ход действительности. При этом избегание способствует наиболее явной выраженности смыслового кризиса тенденций, а планирование, напротив помогает решать смыслового кризиса проблемы. Итак, способы совладания в данной выборке связаны со смыслового кризиса противоречиями и уровнем рефлексивности личности в процессе преодоления кризиса за счет планирования и избегания.

Обобщая интерпретацию результатов исследования совладающего поведения как компонента стратегии преодоления кризиса личности в экстремальных условиях необходимо выделить следующие существенные моменты, характерные для данной выборки респондентов. Во-первых, в экстремальных условиях, так же, как и в обычных условиях у респондентов наиболее выражены такие способы совладания как: самоконтроль, положительная переоценка, планирование решения проблемы, избегание и поиск социальной поддержки. Во-вторых, в экстремальных условиях при сохранении общей тенденции повышается напряженность всех способов совладающего поведения (уровень напряженности входит в диапазон возможной дезадаптации и проявления деструктивности каждого способа), причем особенно ярко это выражено у респондентов женского пола. В-третьих, способы совладания у респондентов, находящихся в экстремальных условиях имеют меньшее количество взаимосвязей с такими компонентами стратегии преодоления кризиса как рефлексия и ценностно-смысловая сфера, регуляция осуществляется в основном за счет планирования и избегания.

Литература

1. Салихова Н.Р. О механизме, составляющем «внутреннюю логику» развития личности в периоды взрослости // Современные проблемы психологии личности: теория и практика. М., 20012. <http://psyjournals.ru>.
2. Бодалев А.А. О человеке в экстремальной ситуации : эмоциональная и интеллектуальная составляющая отношения в выборе поведения / А.А.Бодалев // Мир психологии: научно-методический журнал / Ред. Д.И.Фельдштейн, А.Г.Асмолов. 2002. № 4. Октябрь-декабрь, 2002. С.127-135.
3. Ханова З.Г. Стратегии поведения успешных предпринимателей в кризисных ситуациях: дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2005. С.112-213.
4. Кружкова О.В. Психологическая защита и совладание: феноменологическое соотношение и структура // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С.Пушкина. 2013. Т. 5. № 1. С. 36-48.

УДК 159.925 Д 75

СТРУКТУРНО-ДИНАМИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОНСТРУКТИВНОЙ СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТУДЕНТОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.В.Дроздова, М.Н.Олекс

Аннотация

В статье рассмотрены понятия «психологический барьер» и «психологический барьер студентов», обоснована структурно-динамическая модель формирования конструктивной стратегии преодоления психологических барьеров в учебной деятельности студентов, рассмотрены условия и механизмы преодоления психологических барьеров в учебной деятельности студентов.

Ключевые слова: психологический барьер, психологический барьер студента, стратегия, стратегия преодоления психологических барьеров.

Abstract

The article examines the concept of "psychological barrier" and "students' psychological barrier", justifies structural-dynamic model of forming constructive strategies for overcoming psychological barriers in learning activities of students, examines the conditions and mechanisms of overcoming the psychological barriers in students' learning activities.

Keywords: psychological barrier, student's psychological barrier, the strategy, the strategy of overcoming psychological barriers.

Вузовское образование является завершающим этапом процесса общего образования и основной стадией специализации, профессиональной подготовки. От качества организации учебного процесса на этой стадии профессионализации зависит дальнейшее комфортное пребывание специалиста в будущей профессиональной деятельности, его готовность решать нестандартные профессиональные задачи в различных ситуациях, а так же его взаимодействие с коллегами и другими людьми.

Необходимость совершенствования подготовки специалистов в вузах обусловлена новыми социально-экономическими изменениями в нашем обществе, в том числе модернизацией системы российского образования, направленной на повышение качества самой системы, а также будущих специалистов.

В современных условиях возрастают требования к качеству профессиональной подготовки психологов. Современному психологу образования недостаточно владеть только психологическими знаниями, методиками, техниками, большой составляющей успеха психолога является зрелость его личности. В связи с этим к личности психолога предъявляют особые требования. К одним наиболее важными психологическими особенностями психолога относят: мотивацию, уровень субъективного контроля, личностные качества, обуславливающие взаимодействие психолога с клиентами, эмоциональную устойчивость, а также целостное представление о себе.

Необходимо отметить, что в современной ситуации изменения системы образования студенты-психологи достаточно сложно переживают процесс профессионального и личностного самоопределения и сталкиваются с определенными субъективными и объективными трудностями в процессе обучения. Объективно осложняет процесс обучения психоло-

гов мифологизированное представление о психологии и психологе в обществе, что же касается субъективных сложностей, то это, прежде всего, нечеткость студентов представления о будущей профессиональной деятельности. Образ профессиональной деятельности у большинства студентов-психологов диффузен, неструктурирован и во многом нереалистичен, при этом выбор профессии обычно связан с такими доминирующими мотивами учебной деятельности как стремление помочь людям (широкий социальный мотив) и разрешить свои собственные психологические проблемы (мотив личной выгоды). Объективные и субъективные сложности вызывают негативные эмоциональные состояния студентов-психологов, которые можно определить как психологические барьеры, которые затрудняют самоактуализацию и самореализацию студента-психолога в учебной деятельности, препятствуют их личностному росту и профессиональному становлению.

Студенческий возраст обладает большим потенциалом для формирования конструктивной стратегии преодоления студентом-психологом психологических барьеров в учебной деятельности: происходит самоопределение, развивается мировоззрение, вырабатываются ценностные ориентации и идеалы, интеллектуальная и творческая активность, увеличивается степень индивидуализации. Однако в образовательном процессе эти возможности не используются в полной мере, что обуславливает возникновение противоречия между необходимостью формирования способности студента преодолевать психологические барьеры и недостаточной представленностью в педагогической психологии научно обоснованных рекомендаций для осуществления данного процесса.

Проведя теоретико-логический анализ психологических и педагогических концепций, посвященных

проблеме преодоления психологических барьеров, мы выявили неоднозначность и противоречивость понимания термина «психологический барьер»: Н.А.Подымов рассматривает психологический барьер как внутреннее препятствие, А.Л.Свеницкий, В.К.Вилюнас, Б.Д.Парыгин описывают психологический барьер как психическое состояние субъектов, в работах С.Л.Рубинштейна, А.Н.Леонтьева, В.О.Овчинникова, Н.И.Наенко под данным состоянием описывается субъективное переживание трудностей в деятельности человека, Л.И.Подлесная обозначает психологический барьер через установку личности, сторонники деятельностного подхода рассматривают психологический барьер в контексте взаимодействия людей и чаще всего трактуют его как противоречие между установками, нормами, мотивами, стереотипами, личностными особенностями участников данного взаимодействия.

Обращаясь к подобному наполнению термина «психологический барьер» и вводя для научного понимания и поиска термин «психологический барьер студента», закономерным является описание нашей трактовки термина. Специфику и сущность понятия «психологические барьеры студента» мы определяем как субъективное психическое состояние, возникающее в результате специфического содержания мотивационной основы учебной деятельности, изменений смысло-жизненных ориентаций личности, различной когнитивной оценки своих способностей и объективных условий учебной деятельности, вызывающее психическую напряженность деятельности и проявляющееся в эмоциональных переживаниях, выраженное в ригидности поведения и требующее активности для его преодоления [1, с.11].

В свою очередь необходимо отметить, что психологический барьер имеет содержательные и динамические характеристики: содержательных характеристик психологического барьера студентов представляют собой эмоциональные переживания, которые проявляются в раздражении, волнении, огорчении, грусти, гневе, агрессивного состояния, тревоге и др., а динамические характеристики психологического барьера выражены в степени психической напряженности, которая зависит от субъективных (силы мотивации, значимости ситуации для субъекта деятельности, опыт подобных переживаний, ригидность) и объективных факторов (неожиданность воздействий, временные ограничения, дефицит информации и др.), а также силы и глубины переживания личностью [1, с.11].

Проанализировав многочисленные психологические исследования (психоаналитические, психиатрические, общепсихологические) по проблеме преодоления психологических барьеров, мы выделили два типа преодоления психологических барьеров: приспособление или психологическая защита и преобразование или самоактуализация. Данные

типы преодоления диаметрально противоположно проявляются в учебной деятельности студента: механизмы психологической защиты проявляются в избегании новой информации, погружении в подготовительные мероприятия, в отвержении собственных неприемлемых чувств, желаний, стремлений, снятие эмоционального напряжения (соматизация, агрессия), в изоляции от травмирующего фактора, в замещении травмирующих моментов (регрессия, уход в болезнь, поиск альтернативной деятельности). Совершенно противоположные действия следуют, если студент использует стратегию самоактуализации. Она проявляется и может быть представлена как осмысление студентом себя в профессии, самоопределение профессиональной позиции, полноценная самореализация своих индивидуальных способностей в учебной деятельности.

Важным, на наш взгляд, для выявления специфики и наполнения содержания понятия стратегия преодоления психологического барьера является рассмотрение и выделение факторов, способствующих или препятствующих данному процессу. Можно определить две группы факторов: внешние и внутренние факторы, среди них важное место занимает творческая активность субъекта по осмыслению своего статуса, способов выполнения деятельности, устранение противоречий в смысловой сфере, проверка возможности формирующих способов преодоления, а также механизмы, способствующие преодолению психологических барьеров, – мобилизация внутренних ресурсов (личностного смысла, ценностей, самоактуализации, интересов, стремлений, мотивов и др.), вызывающая отклонения от нормативной деятельности и стимулирующая перестройку психологической структуры личности; восстановление нарушенного равновесия и обретение личностной и профессиональной устойчивости [1, с.12].

Данные теоретические подходы и положения стали концептуальной основой для построения структурно-динамической модели формирования конструктивной стратегии преодоления психологических барьеров студентов.

Разработанная и теоретически обоснованная нами структурно-динамическая модель формирования конструктивной стратегии преодоления студентом психологических барьеров в учебной деятельности построена в контексте достижения результата – качественного изменения эмоционально-ценностного, когнитивно-аналитического и операционально-поведенческого компонентов; положительной динамике формирования конструктивной стратегии преодоления студентом психологических барьеров в учебной деятельности.

Механизм возникновения и действия психологические барьеры находят свое отражение в трехкомпонентной структуре. При возникновении психологических барьеров актуализируются и задействуются

ются три важных уровня психического состояния: эмоциональный, когнитивно-аналитический, операционально-поведенческий.

В процессе обучения студенты-психологи сталкиваются с разными психологическими барьерами, которые мешают профессиональному и личностному развитию: барьер напряженных психических состояний (возбудимость, безразличие к деятельности, скованность гнев, обида и др.); барьер стресса (страх, внутренне беспокойство, злоба, агрессивное поведение и др.); барьер социальных отношений (боязнь критики, страх допустить ошибку и др.); фрустрационный барьер (раздражение, тревога и др.). Психологические барьеры возникают в том случае, когда студент неадекватно оценивает свои возможности и способности, а задание как сложное, тем самым предвосхищая неудачу или же считает его не актуальным, не имеющим личностного смысла.

Психологический барьер проявляется в стремлении уклониться от учебной деятельности, в демонстрации негативных переживаний, в собственной самоизоляции и поиске помощи для решения внутренних эмоциональных проблем. Студент-психолог начинает испытывать негативное эмоциональное отношение к учебно-профессиональной деятельности в целом, проявляя глубокие отрицательные эмоциональные переживания к учебному процессу и к себе, испытывая неудовлетворенность жизнью.

Встречаясь с психологическими барьерами, студенты-психологи испытывают сложности не только в эмоциональной сфере, когда проявляется эмоциональный компонент, но и в когнитивной и поведенческой, так как психологический барьер представляет собой триединую структуру, которая проявляется в комплексе и в различных сочетаниях данных структур. Одновременно с эмоциональным компонентом психологических барьеров действует когнитивно-аналитический, студенты-психологи производят анализ и оценку собственной успешности в учебно-профессиональной деятельности зачастую на основании субъективных критериев. В дальнейшем глубокие личностные переживания и искаженная субъективная оценка могут привести к отказу от такого рода профессиональной деятельности, а также реализации и развития своих возможностей в ней. И в таком случае психологические барьеры начинают проявляться в поведении человека, а именно в его стратегиях поведения.

Закрепление психологического барьера и выбор стратегии преодоления психологического барьера связан с когнитивно-аналитическим компонентом. В зависимости от того какова оценка студентами процесса учебно-профессиональной деятельности и осознание своих мотивов поведения, студенты-психологи выбирают ту или иную стратегию поведения: конструктивную или деструктивную [2, с.104]. Именно когнитивно-аналитический ком-

понент, его содержание позволяет осознавать или не осознавать сложность учебно-профессиональной деятельности и своих возможностей для преодоления психологических барьеров.

На выбор и закрепление стратегии преодоления психологических барьеров студентов оказывают влияние внешние и внутренние факторы, поэтому вектор эмоций, в том числе и агрессивность, ригидность, тревожность, импульсивность могут быть направлены на самого себя или на других. В зависимости от этого у студента-психолога будут выражены в той или иной степени в учебной деятельности эмоциональные барьеры, смысловые барьеры, барьеры социальные, кризиса и творчества. Конструктивная стратегия будет выбрана студентом-психологом в случае осознания своих эмоциональных переживаний, принятия ситуации и рационального действия в ней. Деструктивная стратегия будет использоваться студентами-психологами, если будут выражены негативные эмоциональные переживания, не правильно оценена сложность учебно-профессиональной деятельности, выражены мотивы избегания неудачи или компенсации, что в итоге может привести к отказу или уклонению от учебно-профессиональной деятельности, то есть к деструкции.

Для конструктивного преодоления психологических барьеров студентам-психологам необходимы ряд психологических условий, которые будут обеспечивать успешность преодоления. К таким условиям относим: формирование у студентов-психологов эмоционально-ценностного отношения к себе как субъекту учебно-профессиональной деятельности посредством осознания собственных эмоциональных переживаний, понижения значимости ситуации неудачи и овладения навыками релаксации; формирование адекватного представления о будущей профессиональной деятельности у студентов-психологов посредством снижения субъективно завышенной сложности деятельности, развитие адекватной оценки своих возможностей и ограничений, осознание неизбежности ситуации и необходимости действовать; овладение вариативными, альтернативными способами учебной работы в процессе обучения посредством развития саморегуляции и самоконтроля; активное взаимодействие с трансляторами профессиональных норм и ценностей посредством осознания и расширения поведенческого репертуара общения в ситуации учебно-профессиональной деятельности. Данные условия комплексно реализуются по средством модели формирования конструктивной стратегии преодоления психологических барьеров студентов-психологов в образовательном процессе вуза [1, с.12].

В результате реализации структурно-динамической модели преодоления психологических барьеров у студентов-психологов формируются: положительное эмоциональное состояние адекватный уро-

вень мотивации, удовлетворенность жизнью, развитое целеполагание, ориентация на процесс учебно-профессиональной деятельности, адекватная оценка своих возможностей, развитый самоконтроль, конструктивные отношения с социумом, высокий уровень действительной самореализации, проявление творчества.

Литература

1. Дроздова Н.В. Формирование конструктивной стратегии преодоления студентом психологических барьеров в учебной деятельности. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2009. 22 с.
2. Цариценцева О.П. Возможности карьерного потенциала личности. // Образовательные технологии. 2013. № 1. С. 103-144.

УДК 372.314

ЗНАЧИМЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ УМЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Э.Г. Сабирова

Аннотация

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена тем, что учебная деятельность младшего школьника является ведущей и определяет развитие главных познавательных особенностей. Цель статьи заключается в обосновании наиболее значимых в педагогическом отношении исследовательских умений в процессе развития универсальных учебных действий младших школьников. Ведущим методом к исследованию данной проблемы явился педагогический эксперимент, было задействовано 270 человек: ученики начальной школы, учителя начальных классов. Результатом исследования стало уточнение и обоснование состава исследовательских умений ученика начальной школы в контексте их взаимосвязей с универсальными учебными действиями. Материалы статьи могут быть полезны учителям начальной школы и администрации при организации учебной деятельности.

Ключевые слова: исследовательские умения, универсальные учебные действия, учебно-исследовательская деятельность, организация учебно-исследовательской деятельности младшего школьника.

Abstract

The relevance of the studied problem is conditioned by the fact that learning activity of a junior pupil becomes the leading one and it determines the development of main cognitive particularities. The purpose of this article is to substantiate more significant in pedagogical scope research skills in development process of junior pupils universal learning activities. The carried out pedagogical experiment was the leading method in studying of this problem. There participated 270 people: elementary school pupils and teachers. The result of this study was specification and substantiation of junior pupils research skills content within the context of their interrelation with universal learning activities. The materials of the article can be useful to elementary school teachers and administration when organizing learning activity.

Keywords: research skills, universal learning activities, learning and research activity, organizing junior pupils learning and research activity.

Введение

Для выполнения требований Федерального государственного образовательного стандарта начального образования в настоящее время практикующие учителя используют активные методы обучения, такие, как проектный и исследовательский. Это объясняется тем, что в последние годы видна возрастающая потребность учащихся участвовать в учебно-исследовательской деятельности. Это подтверждают результаты опроса учителей и учащихся ряда школ (№ 70, 81, 32, 37) г. Казани (около 90% учителей думают, что необходимо включение учеников в учебно-исследовательскую деятельность; около 70% учащихся хотели бы заниматься такой деятельностью при изучении предметов), а также ежегодное возрастание числа участников всевозможных городских научных конференций. Таким образом, процесс вовлечения учащихся в активную учебно-исследовательскую деятельность увеличивается. Одновременно анализ содержания представляемых конкурсных работ школьников и их вы-

ступлений на конференциях позволяет сделать вывод о том, что в большинстве случаев такая деятельность учащихся не вполне самостоятельна.

К сожалению, в практике преподавания сохраняется тенденция к стихийному формированию исследовательских умений. В основном учащиеся продолжают работать с книгой: пишут доклады, рефераты, сочинения, изложения, которые не дают высокого уровня развития ввиду своей шаблонности, ограничения узкой тематикой. Из-за отсутствия целенаправленной, спланированной работы по формированию исследовательских умений младших школьников, слабого использования продуктивных форм их включения в поисковую работу, учителя не могут добиться высоких результатов в самостоятельной учебно-исследовательской деятельности учащихся.

Эту точку зрения подтверждают и руководители проектных и исследовательских работ учеников ряда школ и гимназий г. Казани (8, 86, 125, 37 и др.). Они сообщают, что около 50% школьников не обла-

дают способностями самостоятельно выдвигать и обосновывать гипотезу, составлять план деятельности, продумывать цель, производить поиск и анализ требуемой информации, проводить эксперимент, сопоставлять имеющиеся данные, осуществлять рефлексию, четко представлять доклад. Причиной этого является то, что школьники не обучены исследовательской деятельности. Ученики вынуждены работать по представленному учителем алгоритму не имея предварительной подготовки, не обладая основными знаниями и умениями, определяющими характер исследовательской деятельности. Подготовка к такому роду деятельности должна начинаться в начальной школе.

Научные работы по исследовательской деятельности школьников имеют богатую историю, однако с момента появления в педагогике исследовательского метода основное внимание уделялось учебным исследованиям в естественнонаучной и гуманитарной областях, эти направления исследовательской деятельности школьников продолжают оставаться приоритетными и на сегодняшний день. [4, с. 43]

Истоки подходов к организации учебно-исследовательской деятельности можно увидеть в трудах отечественных (В.П.Вахтеров, К.Д.Ушинский, Н.И.Новиков, Л.Н.Толстой, Б.Е.Райков и др.) и зарубежных (Дж. Брунер, А.Дистервег, Дж.Дьюи, И.Песталоцци, С.Френе) педагогов.

Исследование

Проведению эксперимента предшествовало составление рабочей программы, логика которой заключалась в следующем: определить уровень подготовленности младших школьников к учебно-исследовательской деятельности, выявить исходный уровень исследовательских умений младших школьников, реализовать систему учебных задач (учебная деятельность) и опытно-проектных заданий с применением ИКТ (внеурочная деятельность) и раскрыть изменения, которые произошли.

Экспериментальной площадкой стали общеобразовательные школы № 81 и № 32, гимназия № 37 г. Казани Республики Татарстан Российской Федерации. Целью настоящего исследования стало определение наиболее значимых в педагогическом отношении исследовательских умений младших школьников в процессе развития универсальных учебных действий.

Термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т.е. способность ученика приобретать новый социально значимый опыт. Так же этот термин можно охарактеризовать как сочетание способов действия учащегося, обеспечивающих его способность к самостоятельному приобретению новых знаний и умений. В.П.Ушачев определяет понятие «исследовательские умения» как «способность ученика выполнять умственные и практические действия, соответствующие научно-

исследовательской деятельности и подчиняющиеся логике научного исследования на основе знаний и умений, приобретаемых в процессе изучения основ наук» [10, с. 57]. Если рассматривать структуру исследовательского умения, то умение будет состоять из определенного набора действий, посредством которых выполняется учебно-исследовательская деятельность. Состав действий определяется конкретным исследовательским умением.

Исследовательское поведение — один из важнейших источников получения ребенком представлений о мире. В педагогической психологии и педагогике есть специальный термин — «исследовательское обучение». Так именуется подход к обучению, построенный на основе естественного стремления ребенка к самостоятельному изучению окружающего. Главная цель исследовательского обучения — формирование у учащегося способности самостоятельно, творчески осваивать и перестраивать новые способы деятельности в любой сфере человеческой культуры.

В Российских стандартах второго поколения выделены четыре блока универсальных учебных действий: личностный, регулятивный (включающий также действия саморегуляции), познавательный, коммуникативный. Блок личностных универсальных учебных действий включает действия по самоопределению личности (жизненному, личностному), действия смыслообразования и нравственно-эстетического оценивания, а также ориентации в социальных ролях и межличностных отношениях. Если соотнести этот блок с исследовательскими умениями, то он объединяет способы действий, представленные в умениях: видеть проблему, выдвигать гипотезы, представлять результаты своей работы [2, с. 28]. Блок регулятивных действий — это действия, обеспечивающие организацию учащимися своей учебной деятельности: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка. Отметим, что выделенные элементы характерны и для учебно-исследовательской деятельности. В педагогике данный блок обычно называется организационными общеучебными умениями и рассматривается как основной, базовый. В блоке универсальных действий познавательной направленности различаются общеучебные (самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели, поиск и выделение необходимой информации, применение методов информационного поиска, умение структурировать знания, осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме и т.д.), универсальные логические действия (анализ, синтез, сравнение, классификация, подведение под понятие, выведение следствий, установление причинно-следственных связей, построение логической цепочки рассуждений, доказательство, выдвижение гипотез и их обоснование), действия постановки и решения про-

блем, в том числе творческого характера. Таким образом, блок познавательных действий коррелирует с такими исследовательскими умениями, как умения выдвигать гипотезы, видеть проблемы, задавать вопросы, классифицировать по различным признакам, структурировать материал, высказывать суждение, доказывать верность своих идей. Четвёртый блок универсальных учебных действий — коммуникативные действия: планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками; определение цели, функций участников, способов взаимодействия; постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации; разрешение конфликтов; управление поведением партнера; умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи. Содержание данного блока соотносится со следующими исследовательскими умениями: задавать вопросы, высказывать суждение, доказывать верность своих идей, представлять результаты своей работы.

В Российских стандартах отражена необходимость целенаправленного формирования творческой активности и исследовательских умений непосредственно на уроках. Использование учебно-исследовательской деятельности: позволяет осуществить максимальную самостоятельность и творческую активность ученика; способствует формированию и развитию творческого мышления, привитию исследовательского подхода к выполнению практических работ; предполагает овладение доступными для учащихся научными методами исследования процессов и явлений.

Экспериментальная работа осуществлялась в рамках изучения предметов, заложенных в учебный план начальной школы и внеурочные занятия [7, с.19]. Содержание обучения опиралось на содержание предметных программ, которое было расширено путем введения дополнительного специального теоретического и практического материала. В основе обучения: использование программного содержания плюс специальное содержание, относящееся к учебно-исследовательской деятельности; специальные учебные задачи, направленные на формирование исследовательских умений и, вместе с тем, направленные на формирование специальных умений по предмету; использование упражнений учебника, обеспечивающего изучение предмета учебного плана, как основы для формирования исследовательских умений; внеурочная работа, состоящая из опытно-проектных заданий с применением ИКТ, направленная на учебно-исследовательскую деятельность детей.

Рассмотрим значимые исследовательские умения в процессе развития универсальных учебных действий:

I. Умение видеть проблему.

Предмет: Математика.

Задания: Определить текст с избыточным/ недостающим содержанием. Выделить группы однородных предметов среди приведённых и дать названия этим группам. Соотнести общие названия и отдельные предметы. Сформулировать разные общие названия отдельных предметов.

Предмет: Русский язык.

Задания: Составить рассказ, как решение проблемы по теме или по сюжетным картинкам индивидуально, в паре, в группе. Вести «Дневник впечатлений», какие плохие впечатления ты бы хотел изменить?

Предмет: Окружающий мир.

Задания: Провести наблюдения явлений природы. Собрать материал на основании бесед с родными о праздничных днях России и родного города, о поколениях в семье, о родословной семьи, о прошлом родного края, об известных людях, обычаях, праздниках народов, населяющих край.

II. Умение выдвигать гипотезы.

Предмет: Математика.

Задания: Описать явления и события с использованием величин. Определить признаки, значения которых изменяются при выполнении указываемых действий.

Предмет: Литературное чтение.

Задания: Предположить смысловые части рассуждения. Какие возможны отличия в рассуждениях-объяснениях и рассуждениях-доказательствах? Привести примеры рассуждений. Что, если использовать ссылку на правило, закон? Рассмотреть несколько доказательств (аргументов в рассуждении). Использовать цитату в рассуждении. Использовать факты (научные, житейские, конкретные, обобщённые) в рассуждении. Найти вступление и заключение в рассуждении.

Предмет: Окружающий мир.

Задания: Перечислить возможные различия природных объектов и изделий (искусственных предметов). Сравнить и найти различие объектов живой и неживой природы. Предположить погодные явления и изменение климата. Сравнить хвойные и цветковые растения. Сравнить насекомых, рыб, птиц, зверей. Сравнить способы питания, размножения, обмена информацией животных. Сравнить и найти различие диких и домашних животных. Допустить невероятные события в живой и неживой природе, объяснить почему произошли.

Установить время года по описанию, найти связи между сменой дня и ночи и движением Земли вокруг своей оси и вокруг Солнца.

III. Умение задавать вопросы.

Предмет: Русский язык.

Задания: Выслушать ответы одноклассников и задать им вопросы, высказать свою точку зрения, комментировать ситуацию, выразить согласие или несогласие с мнением одноклассников и учителя,

Придумать разные вопросы: на уточнение информации, на понимание услышанного. Сравнить различные способы передачи информации (рисунки, пиктограммы, иероглифы, буквы и т.д.). Сравнить тексты, написанные разным стилем.

Предмет: Окружающий мир.

Задания: Подготовить вопросы к предстоящей экскурсии (по школе, по своему микрорайону, в краеведческий музей, на производство и т.д.)

Предмет: Литературное чтение.

Задания: Составить вопросы по прочитанному произведению.

IV. Умение классифицировать по различным признакам.

Предмет: Математика.

Задания: Составить числовые последовательности, группировать числа по заданному или самостоятельно установленному правилу. Сравнить и упорядочить величины по разным признакам: массе, вместимости, времени, стоимости. Выделить признаки предметов, найти предметы по заданным признакам. Сравнить два или более предметов и выявить разные значения признаков. Разбить предметы на группы по заданным признакам. Определить общие признаки предметов из одного класса (группы однородных предметов) и значения признаков у разных предметов из этого класса. Заполнить таблицу признаков для предметов из одного класса (в каждой клетке таблицы записывается значение одного из нескольких признаков для одного из нескольких предметов).

Предмет: Окружающий мир.

Задания: Найти различие предметов и выделить их признаки. Сравнить и найти различие разных групп живых организмов по признакам. Группировать по названиям известных дикорастущих и культурных растений, диких и домашних животных.

Предмет: Русский язык.

Задания: Группировать слова по тематическому признаку (слова, называющие транспорт, одежду, посуду, мебель, домашних и диких животных и т.д.). Составить в алфавитном порядке списки (учеников, слов, названий книг, их авторов). Применить знания алфавита при пользовании каталогами, справочниками, словарями.

V. Умение структурировать материал.

Предмет: Математика.

Задания: Выявить структуру задачи. Определить составные части целого, а также, в свою очередь, состава этих составных частей и т.д. Построить одно- и двухуровневой схемы. Описать местонахождение предмета с помощью перечисления объектов, в состав которых он входит (по аналогии с почтовым адресом). Определить действия, относящиеся как к предмету в целом, так и к его составным частям.

Предмет: Литературное чтение.

Задания: Составить план текста: разделить

текст на части, озаглавить каждую часть, выделить опорные слова, определить главную мысль произведения (сначала с помощью учителя, затем самостоятельно). Сделать выбор книги в библиотеке (по рекомендованному списку), объяснить назначения каталожной карточки, пользование каталогом. Найти информацию, соответствующую замыслу текста, в книгах, Интернете.

Предмет: Окружающий мир.

Задания: Собрать, обобщить и представить данные в табличном виде и с помощью диаграмм. Произвести самостоятельный выбор подходящего вида диаграмм для отображения имеющейся информации.

VI. Умение высказывать суждения.

Предмет: Математика.

Задания: Рассмотреть высказывания. Построить сложные высказывания путём применения логических операций к более простым. Записать выводы в виде правил «если - то». Составить короткие цепочки правил «если -то» по заданной ситуации.

Предмет: Русский язык.

Задания: Выбрать языковые средства, соответствующие целям и условиям общения. Использовать средства устного общения в разных речевых ситуациях, во время монолога и диалога. Соотносить текст и заголовок. Написать письма, поздравительные открытки. Составить рассказ по теме или по сюжетным картинкам индивидуально, в паре или в группе. Написать отзыв на увиденное, услышанное или прочитанное с интерпретацией и обобщением полученной информации или полученного впечатления. Написать сочинение на заданную или самостоятельно выбранную тему с опорой и без опоры на данный план.

VII. Умение доказывать верность своих идей.

Предмет: Математика.

Задания: Привести примеры высказываний истинных, ложных. Выполнить действия по алгоритму. Решить логические задачи. Исправить задания с ошибкой. Выбери эталон. Найди особенности эталона. Сравни по эталону.

Предмет: Окружающий мир.

Задания: Провести наблюдение за использованием средств массовой информации в нашей жизни: радио, телевидение, пресса, Интернет. При написании сообщения использовать дополнительные источники информации: словари, энциклопедии, справочники (в том числе на электронных носителях) и правила работы с ними. Найти (по заданию учителя) необходимую информацию из учебника и дополнительных источников знаний (словарей, энциклопедий, справочников) и обсудить полученные сведения. При подготовке сообщения использовать иллюстративный материал.

Предмет: Литературное чтение.

Задания: Изменить голос (говорение): его окраску, громкость, темп устной речи. Использовать

правила для говорящих (для собеседников). Найти основной тон, смысловое ударение. Применить способы подготовки к устному высказыванию (в разных ситуациях общения).

VIII. Умение представить результаты своей работы.

Предмет: Литературное чтение.

Задания: Создать (устно) текст (небольшой рассказ, отзыв, рассуждение) с учётом особенностей слушателей. Определить тему своего будущего письменного высказывания, предъявить проект замысла, определять тип высказывания (текст-повествование, текст-рассуждение, текст-описание), отобрать целесообразные выразительные средства языка в соответствии с типом текста. Создать письменный текст (рассказ, отзыв, аннотацию, сообщение).

Предмет: Окружающий мир.

Задания: Подготовить рассказы по иллюстрациям учебника, описать (реконструкция) важнейшие изученные явления.

Предмет: Технология.

Задания: Изготовить (по возможности) наглядные пособия из бумаги, пластилина и других материалов (модели, макеты). Создать тексты и печатные публикации на компьютере. Оформить текст. Выбрать шрифт, размер, цвет и начертания символов. Оформить заголовок, подзаголовки, основной текст. Включить в текст иллюстрации, схемы, таблицы.

Создать электронных публикаций. Применить гиперссылки в публикациях. Использовать звук, видео и анимацию в электронных публикациях. Подготовить презентацию.

Предмет: Технология.

Задания: Создать рисунки, аппликации, витражи по заданной тематике. Создать графические изображения на компьютере. Выполнить основные операции при рисовании в графическом редакторе.

В ходе эксперимента нами была разработана и внедрена в школьную практику программа внеурочной деятельности младших школьников «Обучение исследованию младших школьников».

Данная программа была рассчитана на внеурочную работу с детьми в начальной школе, но могла бы использоваться также в учреждениях системы дополнительного образования.

Цель – трансформация процесса развития интеллектуально-творческого потенциала личности ребенка путем совершенствования его исследовательских умений в процесс саморазвития.

Задачи:

- развивать познавательные потребности младших школьников;

- обучать детей младшего школьного возраста специальным знаниям, необходимым для проведения самостоятельных исследований;

- формировать и развивать у детей умения и

навыки исследовательского учебно-информационного поиска;

- формировать представления об исследовательском обучении как ведущем способе учебной деятельности.

Основные разделы программы:

Одним из способов превращения ученика в субъект учебной деятельности является его участие в учебно-исследовательской деятельности. А привлечение на основе использования ИКТ дополнительной информации, интегрируемой в содержание внеурочной деятельности предоставляет возможности для организации учебно-исследовательской продуктивной деятельности.

Данная программа учебно-исследовательской деятельности учащихся включала три относительно самостоятельные подпрограммы:

1. Занятия, направленные на формирование исследовательских умений

В ходе данных занятий учащиеся овладевали исследовательскими умениями, а именно:

- видеть проблему;
- задавать вопросы;
- выдвигать гипотезы;
- классифицировать по различным признакам;
- структурировать материал;
- высказывать суждение;
- доказывать верность своих идей;
- представлять результаты своей работы.

2. Исследовательская практика с применением ИКТ.

Основное содержание работы – это проведение учащимися мини-исследований и выполнение творческих проектов. Эта подпрограмма выступала в качестве основной, центральной. Занятия в рамках этой подпрограммы были выстроены так, что степень самостоятельности ребенка в процессе учебно-исследовательского поиска постепенно возрастает.

Для применения информационных технологий в процессе исследования был достаточный выбор демонстрационного материала, программного обеспечения учебного назначения. Учащиеся под руководством учителя производили отбор материала, находили оптимальный способ представления информации, оформляли исследование средствами компьютера.

3. Мониторинг учебно-исследовательской деятельности

Эта часть программы была меньше других по объему, но она так же важна, как и две предыдущие. Мониторинг включал мероприятия, необходимые для управления процессом решения задач исследовательского обучения (праздники, семинары, конференции, защиты исследовательских работ). Каждый ребенок знал, что результаты его работы интересны другим, и он обязательно будет услышан. И что ему необходимо освоить практику

презентаций результатов собственных исследований, овладеть умениями аргументировать собственные суждения.

Описание организации работы:

7-8 лет. Временная нагрузка определялась из расчета 1 час в неделю в школе. В первом полугодии данная работа не проводилась. Таким образом, общий объем занятий по программе первого класса составил 20 часов.

Занятия, направленные на формирование исследовательских умений, начинались только со второго полугодия. Дети к этому времени в основном адаптировались к школе и освоили ряд общих учебных навыков (начали читать, писать считать и др.).

Исследовательская практика с применением ИКТ в 7-8 лет невелика, предусмотрены часы для просмотра познавательных передач и фильмов «Галилео», «Хочу знать», «ВВС». Также в программе было выделено время на наблюдения и коллективные игры проектного типа.

Также мы выделили время для участия детей 7-8 лет в качестве зрителей в конкурсных защитах исследовательских работ и творческих проектов учащихся 10-11 лет.

8-10 лет. Временная нагрузка была определена из расчета 1 час в неделю в школе плюс домашние задания. Всего - 66 часов.

С 8 лет дети были включены в мини-исследования. Практически каждый учащийся вел дневник исследователя. По желанию предлагалось работать в группе или в паре.

Результаты мини-исследований учащиеся впервые представляли на специально организованных «конкурсных» защитах исследовательских работ. Очень важно было учесть, что дети в силу разности темпераментов и характеров, особенностей когнитивного развития и специфики темы будут работать с разной скоростью. Поэтому планировались сроки проведения защиты по мере готовности детских работ, авторы достойных исследований были награждены памятным подарками.

10-11 лет. Временная нагрузка также определялась из расчета 1 час в неделю в школе плюс самостоятельная работа вне школы. Таким образом, объем занятий по программе четвертого класса составил 36 часов под руководством учителя плюс самостоятельная работа вне школы.

Детьми был накоплен опыт учебно-исследовательской деятельности, поэтому проведение самостоятельной исследовательской работы не вызвало затруднений. Итоги собственной исследовательской работы учащихся подводились на «защитах по номинациям».

Результаты

Непрерывно в ходе эксперимента осуществлялся анализ и обобщение результатов промежуточных замеров уровней развития исследователь-

ских умений, проводимых в целях уточнения программы педагогического эксперимента. На совещаниях с участниками эксперимента корректировалась направленность их деятельности, содержание, формы и методы работы по развитию исследовательских умений. Это позволяло внести коррективы в ход экспериментальной работы, определять перспективы совершенствования процесса.

Для проведения экспериментальной работы нами были сформированы 3 группы учащихся: 1 контрольная группа и 2 экспериментальные группы.

В ходе опытно-экспериментальной работы в соответствии с методом компонентного анализа каждая из исследовательских компонентов-действий фиксировалась в Карте компонентного анализа учебно-исследовательской деятельности младших школьников, в которой отражались основные показатели работы.

Количественная оценка соотносилась с успешностью выполнения исследовательских умений и определялась как число выполненных исследовательских умений к общему числу исследовательских умений, необходимых для выполнения задания. Качественная оценка соотносилась с усвоением исследовательских умений и определялась на основе критериев. Нами были выделены критерии по овладению исследовательскими умениями (полнота, осознанность действия, рациональность последовательности выполнения исследовательских умений, скорость выполнения, системность использования умения) и уровни развития (низкий, средний, достаточный, высокий) исследовательских умений младших школьников.

Мы посчитали количество учеников контрольной и экспериментальных групп, которые достигли низкого, среднего, выше среднего и высокого уровня. Так же в этих группах были проведены оценочные диагностики универсальных учебных действий младших школьников.

Результаты показали, что уровень развития универсальных учебных действий и исследовательских умений в контрольной и экспериментальных группах разный, у учащихся экспериментальных групп уровень развития исследовательских умений и универсальных учебных действий вырос до достаточного уровня, а по некоторым компонентам и до высокого уровня. В контрольной группе больших изменений не наблюдалось.

Переход на новый уровень (с низшего на средний и со среднего на высокий уровень) по показателю успешности выявлен у 80% учащихся, а по показателю усвоения у 75% учащихся экспериментальных групп. У контрольной группы данные показатели увеличились, но не значительно, только на 30% по успешности и 32% по усвоению. Данные результаты указывают на то, что организация по развитию универсальных учебных действий и исследовательских умений взаимосвязан. В нашей

работе были уточнены и обоснованы наиболее значимые в педагогическом отношении исследовательские умения младших школьников это: умение выдвигать гипотезы, умение видеть проблему, умение задавать вопросы, умение классифицировать по различным признакам, умение структурировать материал, умение высказывать суждение, умение доказывать верность своих идей, умение представлять результаты своей работы.

Выводы

Перед современной начальной школой стоит задача организации процесса обучения таким образом, чтобы учение стало одной из ведущих личностных потребностей, определялось внутренними мотивами учащихся, чтобы школьник был инициатором своей учебной деятельности. Данный факт позволяет нам сделать вывод о том, что инновационный путь развития системы образования, должен опираться на идею формирования универсальных учебных действий учащихся в учебно-исследовательской деятельности.

Таким образом, результаты эксперимента показали, что развитие значимых исследовательских умений способствует развитию универсальных учебных действий, программа развития которых включена в Российский федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения. Формирующий этап эксперимента с позиции системно-деятельностного подхода позволил выявить наиболее значимые исследовательские умения младших школьников.

Учебно-исследовательская деятельность младших школьников направлена на то, чтобы учащиеся приобретали навыки исследования как универсального способа освоения действительности.

При этом у них развиваются начала исследовательского типа мышления, активизируется личностная позиция.

Литература

1. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. М.: Высшая школа, 1981. 240 с.
2. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А.Г.Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 152 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Университетская книга, Логос, 2009. 384 с.
4. Леонтович А.В. Проектирование исследовательской деятельности учащегося // Дис. ... канд. психол. наук. М., 2003. 142 с.
5. Поддьяков А.Н. Развитие исследовательской инициативности в детском возрасте // Дис. ... д-ра психол. наук. М., 2001. 350 с.
6. Репкин В.В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте. // Начальная школа. 1999. № 7. С. 19-24.
7. Сабирова Э.Г. Формирование исследовательских умений в информационно-образовательной среде начальной школы // Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2012. 22 с.
8. Савенков А.И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников / А.И.Савенков. М., 2004. 204 с.
9. Семёнова Н.А. Формирование исследовательских умений младших школьников // Дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2007. 203 с.
10. Ушачев В.П. Формирование исследовательских умений у учащихся в процессе производственной практики на основе активного использования знаний по физике. // Дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1988. 203 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

УДК 378.124:159

ОПТИМИЗАЦИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ РАДИОИНЖЕНЕРОВ

В.Г.Каташев, О.К.Ульрих

Аннотация

Профессиональная компетентность специалиста характеризуется способностью оценивать свою деятельность, отслеживать вновь появляющуюся информацию, формировать новые компетенции и совершенствовать уже развитые, пользоваться ими, используя возможности современных технологий.

Анализ практической деятельности радиоинженера показывает, что существующие педагогические условия не достаточны для формирования и развития обозначенных компетенций, что диктует необходимость выявления и обоснования дополнительных или совершенствования имеющихся дидактических условий.

Цель статьи заключается в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке эффективности логической оптимизации дидактических единиц содержания лекционного и лабораторного учебного материала при формировании и развитии профессиональных компетенций будущих радиоинженеров.

Ведущим методом при логическом структурировании дидактических единиц содержания учебного материала выступает метод моделирования, позволяющий рассмотреть данную проблему как целостный и целенаправленный процесс формирования и развития у студента конкретных профессиональных компетенций радиоинженера.

В статье иллюстрируется модель логически структурированного содержания учебного материала на основе интеграции системного, деятельностного, компетентностного подходов. Дидактически отработанный, на основе таких подходов, процесс формирования и развития тех или других профессиональных навыков у будущих радиоинженеров в контексте принятия решений в единстве инструментального и содержательного уровней необходим как для потенциального менеджера производства, так и для конкретного исполнителя.

Разработан и апробирован алгоритм поэтапного формирования и развития в процессе учебно-познавательной деятельности профессиональных компетенций и предложена адаптивная образовательная среда, где созданы условия их усвоения. Материалы статьи могут быть полезными и для других инженерных специальностей.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, теория проблемного обучения, теория программированного обучения, оптимизация учебного процесса, укрупнение дидактических единиц, лекция, лабораторная работа.

Abstract

The professional competence of an expert is characterized by the ability to assess their activities, to keep track of newly available information, to form new competencies and improve the already developed to use them, taking advantages of modern technology.

The analysis of radio engineering practice shows that the existing pedagogical conditions are not sufficient to form and develop the identified competencies that imposes the need to identify and justify additional or improving existing teaching conditions.

The purpose of the article is a theoretical justification and experimental verification of the effectiveness of logical optimization of didactic units of the content of the lecture and laboratory teaching material in the formation and development of professional competencies of future radio engineers.

The leading method when the logical structuring of didactic units in the content of educational material is simulation method which allows to consider the problem as a holistic and task-oriented process of formation and development of the student's specific professional competencies in radio engineering.

The article is illustrated by a model of logically structured content of training material based on the integration of the system, activity and competence approaches. Didactically tried-and-true on the basis of these approaches, the process of formation and development of professional skills of the future radio engineers in the context of decision-making in the unity of instrumental and substantial levels is required for both a potential production manager and the particular performer.

The algorithm for gradual formation and development in educational and cognitive activity of the professional competencies was developed and tested and the adaptive learning environment, in which the conditions for their assimilation has been created, was proposed. The materials of the article can be also useful for other engineering specialties.

Keywords: professional competence, problem-based learning theory, the theory of programmed instruction, the optimization of the educational process, integration of didactic units, lectures, laboratory work.

1.1. Актуальность исследования

Профессиональную подготовку инженера нужно рассматривать как процесс организации совместного теоретического и практического обучения.

Реальной моделью организации учебного процесса должно быть непрерывное изучение и усвоение всех дидактических единиц направленных на формирование конкретной профессиональной компетенции, что возможно только в условиях оптимизации учебного процесса (Бабанский, 1982.) концентрированного расположения теоретического и практического материала. Для построения такой модели необходимо опираться на теорию поэтапного формирования умственных действий (Гальперин, Талызина, 1975), которая предполагает последовательность педагогических процедур: С другой стороны, работа преподавателя над содержанием учебного материала предусматривает анализ самого содержания, которое подлежит изучению на занятии. Наиболее полно и целенаправленно такой анализ представлен системой методов, которая предполагает работу преподавателя на разных уровнях проблемного обучения. Актуализация способствует подготовке учащихся к учению методами проблемного обучения (Махмутов, Каташев, 1981).

Надо учитывать, что процесс обучения состоит из учебных блоков. Учебный блок – это группа занятий, объединенных общей целью. Он представляет собой совокупность взаимосвязанных форм организации обучения, в которых последовательно осуществляется сознательное усвоение учащимися учебного материала, формирование в единстве знаний, умений и навыков, развитие творческих способностей (Ибрагимов, 1998).

При этом необходимо учитывать системообразующие компетенции, формирующиеся в процессе обучения на предыдущих дисциплинах и затем развивающиеся в специально спроектированных модулях лекционных, лабораторных занятий и расчетно-графических работах (Каташев, Смирнова, 2006)

Педагогическая оценка уровня развития исследовательских способностей учащегося зависит от уровня мотивации, умственных операций и самоорганизации. Исследовательские способности – это личностные свойства и особенности, проявляющиеся в синтезе мотивационной, операционной и организационной сторон исследовательской деятельности, от которых зависит уровень успеха (Андреев, 1975).

Оптимизация дидактических единиц и ставит задачу объединить накопленный положительный опыт для формирования профессиональных компетенций у студентов технических вузов (Каташев, Ульрих, 2015).

2.1. Методы исследования

В процессе исследования были использованы следующие методы, которые можно разделить на следующие группы:

К первой группе относятся:

а) теоретико-методологический анализ, позволивший сформулировать исходные позиции исследования;

б) понятийно-терминологический анализ, примененный для характеристики и упорядочения понятийного поля проблемы;

в) моделирование, использованное для выстраивания процесса развития профессиональных компетенций студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе;

г) планирование, которое применялось для обоснования перспектив искомого процесса.

Ко второй группе методов относятся:

а) констатирующий эксперимент по оценке критериев развития профессиональных компетенций студентов в вузе;

б) формирующий эксперимент по практической реализации путей и способов развития искомого процесса;

в) экспериментальная проверка действительности комплекса педагогических условий;

г) психолого-педагогические, социологические методы сбора информации (педагогическое наблюдение, интервьюирование, анкетирование, диагностические методы);

д) статистические методы обработки данных и проверки выдвигаемой гипотезы.

2.2. Экспериментальная база исследования

Исследование проводилось на базе Поволжского государственного технологического университета. В исследовании принимали участие студенты дневной формы обучения, обучающиеся по специальностям «Радиотехника», «Радио, радиосвязь и телевидение», «Радиотехника (бакалавриат)» и «Инженерное дело в медико-биологической практике». В опытно-экспериментальной работе участвовало 203 студента и 9 преподавателей.

2.3. Этапы исследования

Исследование проводилось в течение 2007-2013 гг. и состояло из трех этапов.

- на первом этапе – поисковом этапе – посредством анализа психолого-педагогической литературы, а также диссертационных исследований по проблеме исследования обоснована актуальность проблемы оптимизации дидактических единиц для развития профессиональных компетенций студентов в вузе лабораторным способом, изучено состояние данной проблемы в теории и практике высших учебных заведений. Сформулированы исходные позиции работы (цель, объект, предмет, гипотеза и др.). Определена методологическая основа и разработана модель развития компетенций студентов в процессе профессиональной подготовки. Проведен констати-

рующей этап экспериментальной работы, обобщены его результаты;

- на втором этапе – экспериментальном этапе – проведен формирующий этап опытно-экспериментальной работы с целью проверки эффективности оптимизации дидактических единиц, обеспечивающей реализацию модели в системе профессиональной подготовки в вузе. Проанализировано внедрение результатов исследования в образовательный процесс вуза.

- на третьем этапе – заключительный этап – завершена опытно-экспериментальная работа по оптимизации дидактических единиц для формирования профессиональных компетенций студентов в вузе, обобщены итоги исследования, систематизированы

полученные результаты исследования, подготовлены методические рекомендации.

Результаты

Методы проблемного обучения в настоящее время являются актуальными для современного технического вуза.

Система методов предполагает работу преподавателя на разных уровнях проблемного обучения. Актуализация знаний, умений и навыков способствует подготовке молодых специалистов. Применение методики организации процесса актуализации можно наблюдать по схеме. Она охватывает подготовку и проведение актуализации и представляет собой алгоритм действий преподавателя и учащихся к усвоению нового материала (см. рис. 1).

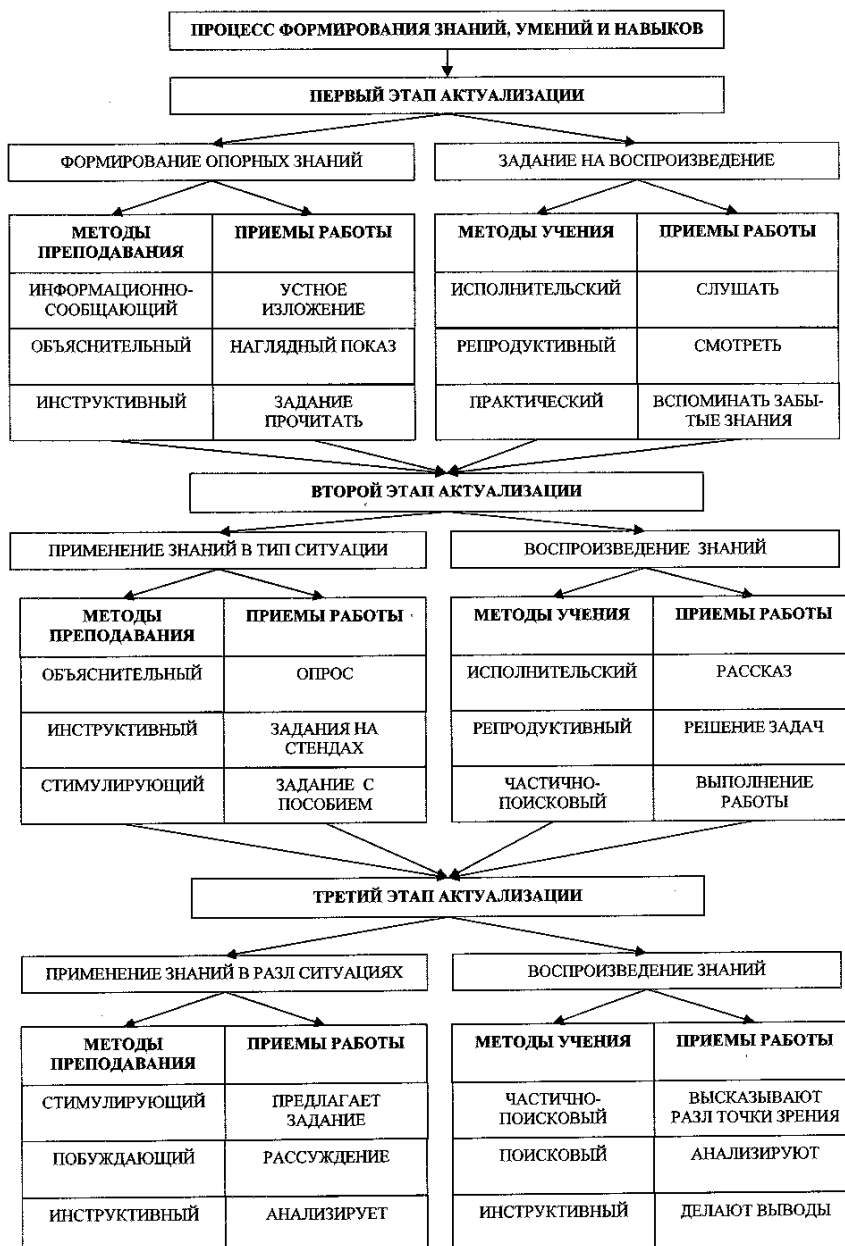


Рис. 1. Алгоритм усвоения нового материала

Кратко рассмотрим представленную схему, чтобы оценить её эффективность в условиях лекционно-лабораторной формы обучения технического вуза. Процесс формирования знаний, умений и навыков предложенный разбит на три этапа.

На первом этапе актуализации преподаватель, используя различные методы и приёмы обучения, формирует опорные знания у учащихся.

Второй этап актуализации характеризуется своей практической направленностью и совместны-

ми действиями преподавателя и учащихся, направленными на применение опорных знаний в типовой ситуации.

На третьем этапе актуализации, у учащихся формируются знания, умения и навыки, которые они могут применять в различных нетиповых ситуациях.

В лекционно-лабораторной форме обучения студентов технического вуза алгоритм формирования знаний, умений и навыков работает несколько иначе (см. рис. 2).

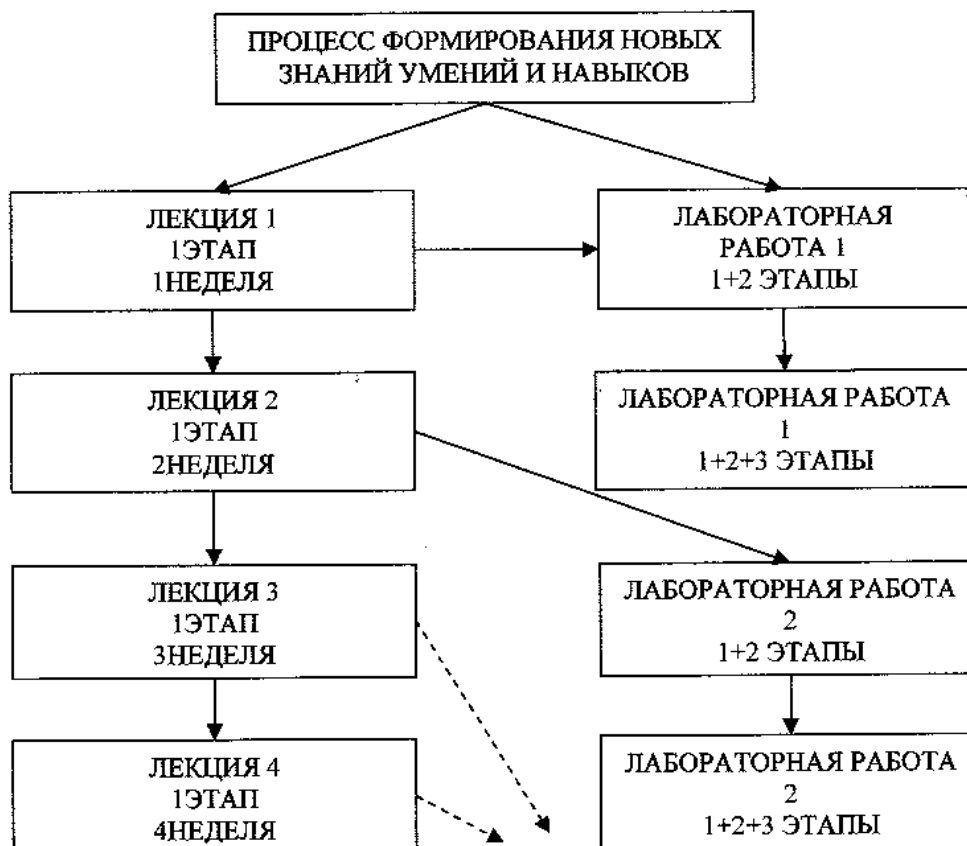


Рис. 2. Алгоритм формирования знаний в традиционной форме обучения

На первой неделе преподаватель на лекции № 1 выполняет условия первого этапа актуализации, а через несколько дней на лабораторной работе №1 – условия второго этапа актуализации. Из-за неодинакового усвоения студентами учебного материала и в условиях растянутости учебного процесса преподаватель вынужден возвращаться к актуализации первого этапа. Третий этап актуализации будет проведён на второй неделе во время лабораторной работы, когда будет прочитана лекция № 2 и выполнены условия актуализации по новому материалу. На третьем этапе преподаватель вынужден обращаться к актуализации уже первого и второго этапов, что негативно сказывается на формировании профессиональных компетенций.

Таким образом отставание между лекциями и лабораторными работами нарастает в геометрической последовательности, что приводит к разрыву

этапов актуализации знаний, умений и навыков и нероботоспособности методов проблемного обучения.

Разработка алгоритма оптимизации дидактических единиц (АОДЕ) позволила применить новый дидактический приём ЛЕКЦИЯ-ЛАБОРАТОРНАЯ РАБОТА (ЛЛР), что привело к гармоничному применению методов проблемного обучения (см. рис. 3).

Важно, чтобы лекционный материал имел практическую направленность на лабораторную работу, а лабораторная работа – полное отражение теоретического материала, что позволяет отведённое на лекцию время использовать максимально эффективно; первый этап актуализации знаний логично дополняется вторым этапом – этапом применения знаний в типовой ситуации.

Актуальность соединения первого и второго этапов актуализации знаний заключается в том, что

преподавателю не нужно дополнительно тратить время на актуализацию знаний перед выполнением второго этапа, как это было раньше. Третий этап актуализации используется максимально эффектив-

но – студент соединяет первый и второй этапы в решении нетиповых ситуаций, показывает сформированные компетенции, применяет их в повседневной деятельности.



Рис 3. Алгоритм формирования знаний с применением формы ЛЕКЦИЯ-ЛАБОРАТОРНАЯ РАБОТА

В рассмотренной системе просматривается очень важный аспект – наличие обратной связи *преподаватель – студент – студент – преподаватель*. Преподаватель дозирует объём учебного материала, осуществляет контроль его выполнения во временном промежутке и степень его усвоения. Студент активно работает на занятии, старается понять, усвоить и показать преподавателю сформированные компетенции.

Однако и в рассмотренной системе всё же имеются недостатки – это вертикальные жесткие

связи, которые регламентируют недельный жесткий порядок, методичность и неотступность от графика.

Осуществляя контроль усвоения учебного материала, у преподавателя появляется возможность во время лабораторной работы к третьему этапу актуализации добавить первый этап актуализации, относящийся к лекции № 2, учитывая, что новый материал будет логическим продолжением предыдущего (см. рис. 4).



Рис. 4. Циклический алгоритм формирования знаний

Таким образом, формируется циклический характер формирования профессиональных компетенций – стирается граница между лекцией и лабораторной работой, а по окончании лабораторной работы преподаватель сразу может переходить к лекции.

Процесс формирования новых знаний, умений и навыков преобразуется в спираль без жестких вертикальных связей, обладающую гибкостью, пластичностью, циклическостью.

В лекционно-лабораторной форме обучения (ЛЛР) заложены методы проблемного обучения, возможности оптимального структурирования учебного и практического материала в соответствии с логикой развития конкретных профессиональных компетенций, теории поэтапного усвоения знаний (под усвоением знаний понимается диалектическое толкование термина, что любое знание проявляется в деятельности).

Обозначенные теории, методы, приемы необходимо применять на всех курсах обучения, благодаря их универсальности и повторяемости. На четвертом, пятом, шестом курсах обучения такой подход максимально эффективен и с высоким КПД может проявить свой потенциал. На первом, втором, третьем курсах обучения профессиональные компетенции формируются на основе первичных опорных знаний и практических умений. Опорные знания и практические действия накапливаются при изучении общепрофессиональных дисциплин, а при изучении специальных, количество должно переходить в качество, другими словами знания и умения накопи-

вались для специальной дисциплины постепенно, в течение семестра и в конце периода обучения оформлялись в универсальные компетенции. Отдельные из этих компетенций становились базовыми для формирования новых универсальных профессиональных компетенций при изучении дисциплин на четвертом, пятом и шестом курсах обучения.

Таким образом, на старших курсах обучения актуализации подлежат не опорные знания, а базовые компетенции, являющиеся проявлением приобретенных ранее знаний, умений и навыков.

Процесс формирования базовых компетенций можно проследить на примере дисциплины Телевидение, которую изучают студенты радиотехнического профиля на четвертом курсе (Рисунок 5). Выпускники специальности Радиотехника являются специалистами в области радиолокации. Принципы формирования сигналов в телевидении, их передача, приём, обработка и отображение во многом схожа и является неотъемлемой частью радиолокаторов. Курс Телевидение позволяет сформировать базовые компетенции, которые позволят глубже изучить радиолокационные системы.

Формирование компетенций у специалистов радиотехнического профиля осуществляется поэтапно:

- на первом курсе – этап актуализации и формирования опорных знаний;
- на последующих курсах – этап формирования системообразующих компетенций и применение их в типовой ситуации;

- курс Телевидение – этап применения, объединения разрозненных базовых компетенций в конкретной ситуации для формирования новых компетенций.

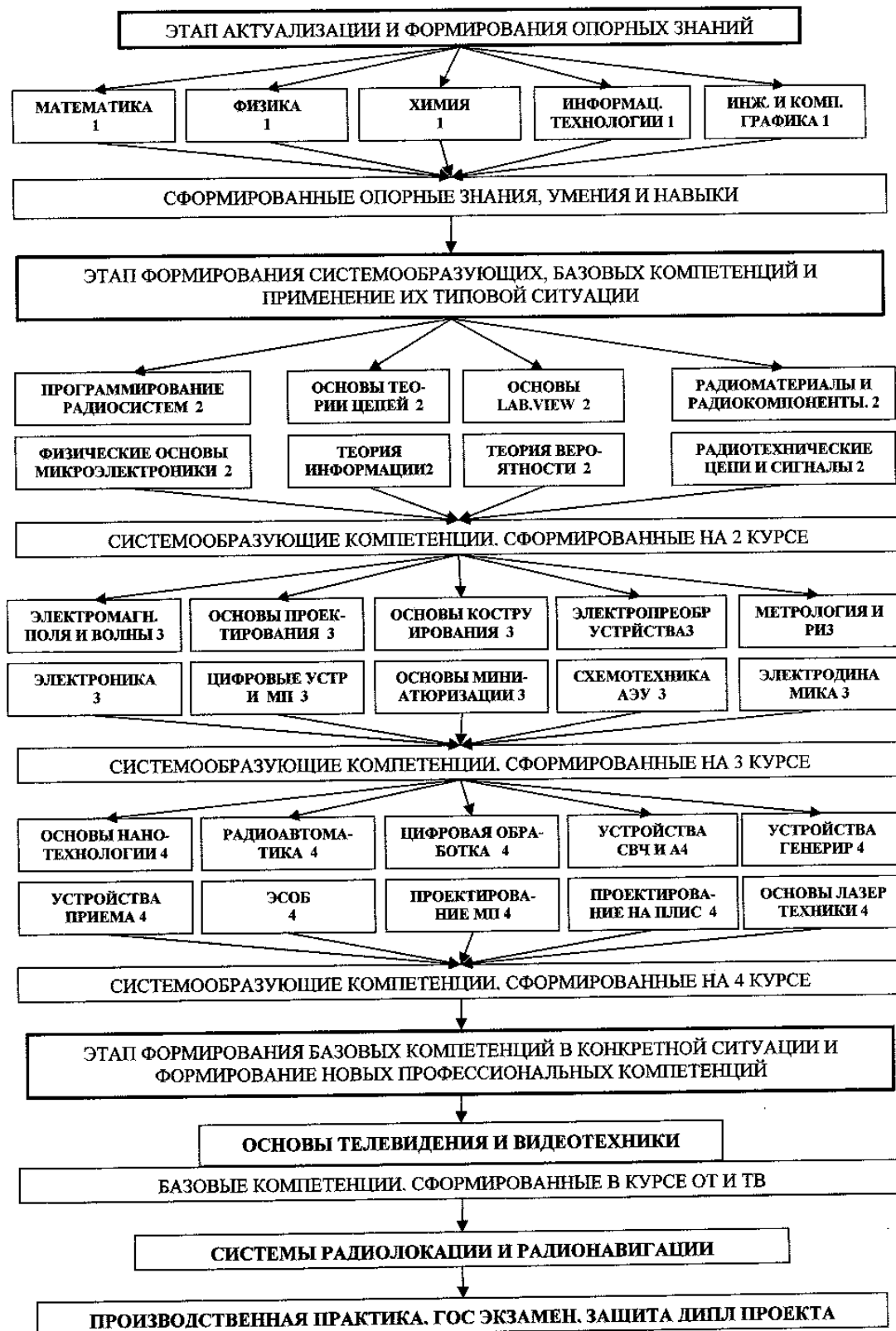


Рис. 5. Процесс формирования базовых компетенций

На примере темы Развёртывающие устройства рассмотрим конечный этап оптимизации дидактических единиц – процесс формирования компетенций отдельно взятого устройства.

Сложность занятия состоит в том, что преподаватель должен знать все базовые компетенции от

отдельных дисциплин, отдельных преподавателей, и путём актуализации всех компетенций свести их в логическую последовательность актуализировать новую компетенцию.

Рассмотрим структурную схему развёртки (см. рис. 6).

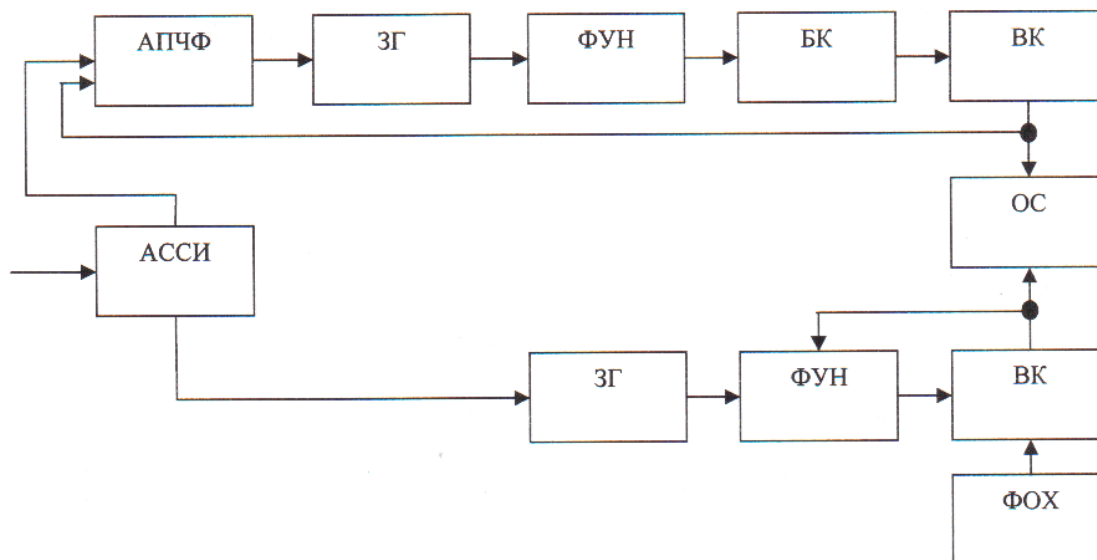


Рис. 6. Структурная схема развертки

Развёртка состоит из строчной и кадровой развёрток. Поэтому каждая развёртка представлена лекцией и лабораторной работой.

До оптимизации дидактических единиц преподаватель актуализировал новые компетенции по данной теме в течение двенадцати часов (рисунок 2). Весь процесс актуализации состоял из шести

этапов, на каждый отводилось по два академических часа.

Оптимизация дидактических единиц с применением формы ЛЕКЦИЯ-ЛАБОРАТОРНАЯ РАБОТА позволили сократить время изучения темы до шести часов (см. рис. 4).

Ход проведения занятия рассмотрим по алгоритму (см. рис. 7).

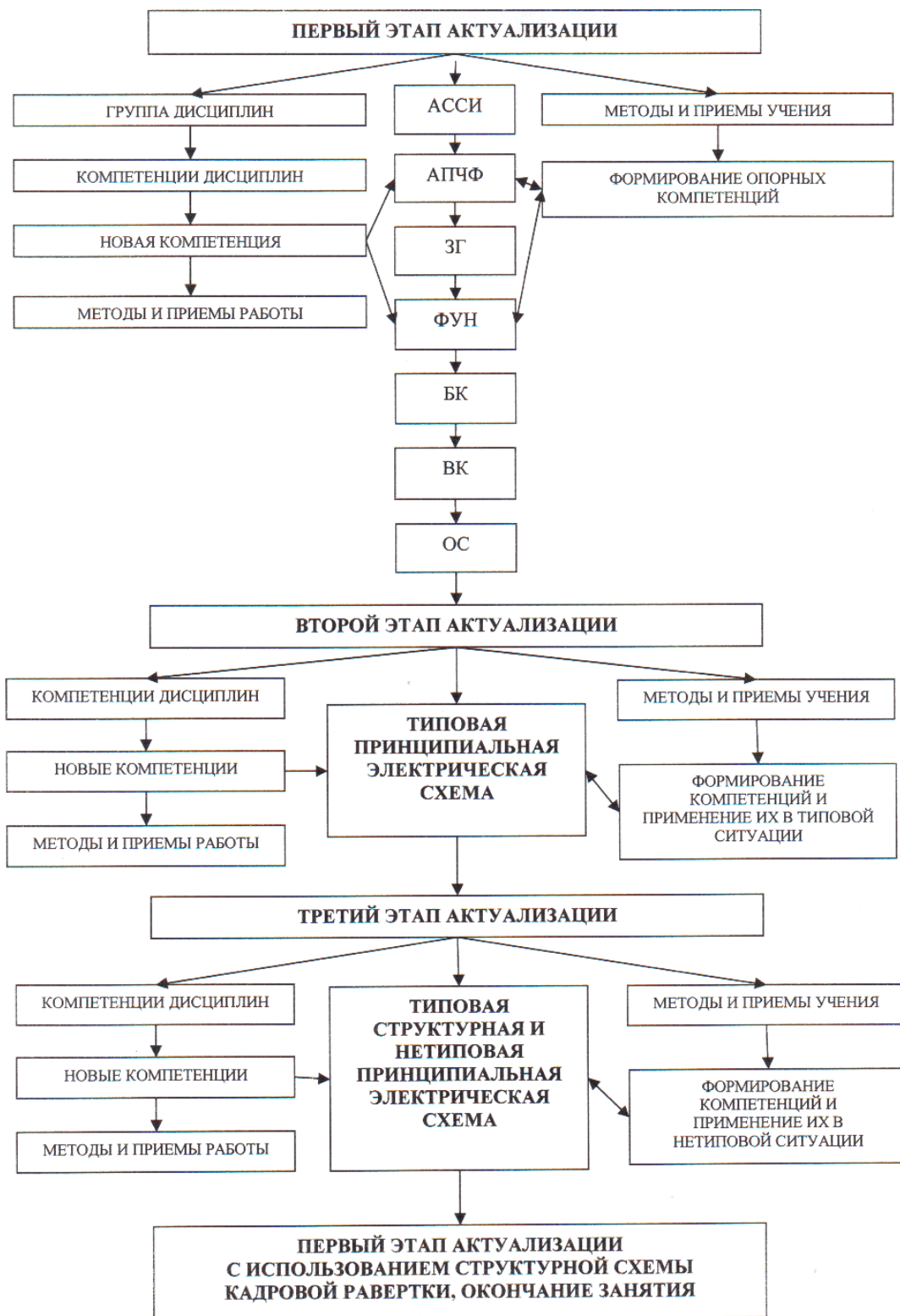


Рис. 7. Этапы усвоения знаний

Развернём структурную схему строчной развёртки (см. рис. 6) в вертикальное положение. Процесс формирования профессиональных компетенций осуществляется в соответствии с алгоритмом (см. рис. 4) и разбит на четыре этапа:

1 этап актуализации – проводится актуализация базовых компетенций на основе структурной схемы;

2 этап актуализации – переход к принципиальной электрической схеме с применением компетенций в типовой ситуации;

3 этап актуализации – осуществляется на уровне применения структурной и принципиальной электрических схем в различных ситуациях;

4 этап актуализации – переход к первому этапу актуализации знаний кадровой развёртки на уровне структурной схемы.

На первом этапе преподаватель актуализирует в логической последовательности группу изученных ранее дисциплин, их базовые компетенции и формирует новую компетенцию, которая является одновременно элементом структурной схемы. Перемещаясь последовательно сверху вниз, преподаватель актуализирует опорные знания для перехода ко второму этапу актуализации. На первом этапе преподаватель использует информационно-сообщающие, объяснительные методы преподавания с такими приёмами работы, как устное изложение, задание прочитать. Студенты используют исполнительские и репродуктивные методы учения с приёмами работы – слушать, смотреть, вспоминать. На первом этапе актуализации работа преподавателя и студентов соотносится как 90 к 10 процентам.

На втором этапе актуализации, преподаватель переходит от структурной схемы к типовой принципиальной электрической схеме. Он последовательно показывает элементы, ранее изученных базовых компетенций на принципиальной электрической схеме, которые формируют новую, представляет вид и работу новой компетенции. Основными методами работы являются инструктивные и стимулирующие с такими приёмами работы, как задание на стендах, задание с пособием. У студентов уже преобладают репродуктивные и частично-поисковые учения с устным изложением учебного материала по конспекту и выполнением работы на стендах. Работа между преподавателем и студентами распределяется как 50 на 50 процентов.

На третьем этапе актуализации, на базе структурной и принципиальной электрической схемы работа преподаватель – студент уже имеет соотношение 10 к 90 процентов. В решении нетиповых задач у преподавателя преобладают стимулирующие и побуждающие методы преподавания, с заданиями на рассуждение и анализ. У студентов преобладают поисковые и инструктивные методы учения с работой на стендах и решением практических задач и выводами.

Убедившись в усвоении компетенций, преподаватель и студенты переходят к первому этапу

нового занятия и процесс актуализации новых компетенций повторяется.

Актуализацию компетенций и формирование новых можно проследить по алгоритму проведения занятия (см. рис. 8).

На первом этапе актуализации для формирования новой компетенции преподаватель раскрывает компетенции базовых дисциплин на уровне структурной схемы. Так полный телевизионный сигнал (ПТС) подаётся в амплитудный селектор синхроимпульсов (АССИ). Амплитудный селектор синхроимпульсов выделяет из полного телевизионного сигнала строчные синхронизирующие импульсы путем амплитудного ограничения сигнала снизу и усиления до необходимого уровня выделенного сигнала. Таким образом студенты должны вспомнить ряд дисциплин и их компетенции. Перемещаясь по структурной схеме сверху вниз, преподаватель последовательно актуализирует базовые компетенции и показывает с помощью измерительных приборов сигналы на выходе каждого элемента.

На втором этапе актуализации преподаватель по принципиальной электрической схеме раскрывает все базовые компетенции на уровне дискретных элементов, совокупность которых составляет новую базовую компетенцию. Преподаватель объясняет, показывает на принципиальной электрической схеме и на стенде последовательную работу дискретных элементов и формирование сигналов.

Студенты, используя конспекты, принципиальную и структурную схему, вслух повторяют работу схемы с показом сигналов на стенде. Наблюдение за правильностью действий студентов осуществляется со стороны преподавателя и внутри группы самими студентами. Уровень усвоения умений преподаватель контролирует по степени их перехода в навыки работы на стенде, а усвоение теоретического материала – ориентация по конспекту и на принципиальной электрической схеме.

На третьем этапе актуализации преподаватель определяет нетиповую задачу для каждого студента, контролирует и оценивает практическое решение этой задачи, правильность, последовательность и оригинальность их действий.

Студенты оперируют в своей работе со структурной и принципиальной схемой без конспекта, выполняют нетиповые операции на стенде и доводят свои действия до автоматизма.

Закончив третий этап актуализации, преподаватель на этом же занятии переходит к первому этапу – этапу актуализации новых базовых компетенций, так как они являются логическим продолжением предыдущих.

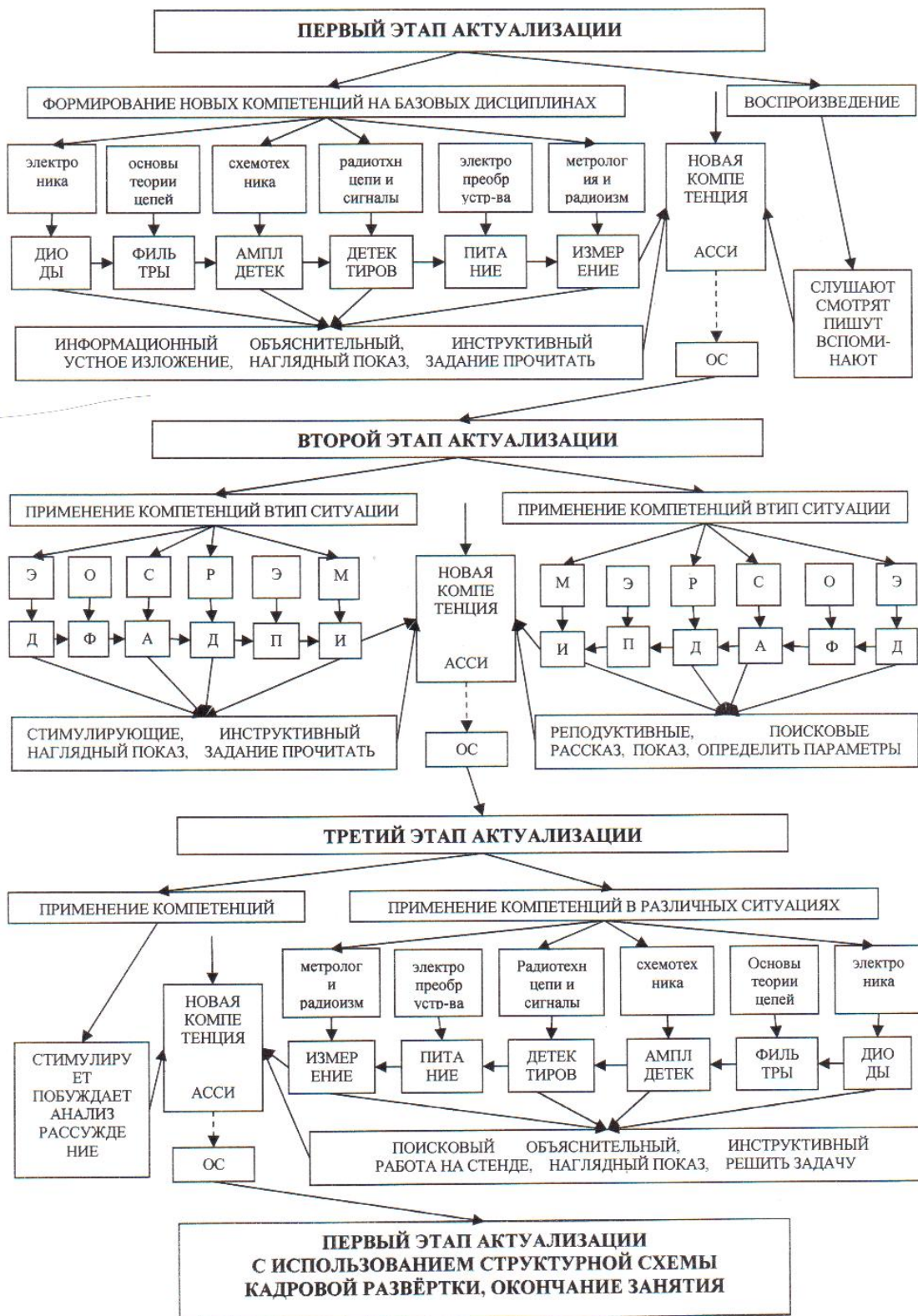


Рис. 8. Алгоритм актуализации компетенций

Дискуссии

The theory of stage formation of mental actions P.Y.Galperin, N.F.Talyzina (1975), methods of problem-based learning M.I.Makhmutov, V.G.Katashov (1981),

development of creative abilities G.I.Ibragimov (1998), forming the backbone and core competencies V.G.Katashov, G.I.Smironov (2006), teacher assessment of the level of research abilities V.I.Andreev (1975), the

optimization of didactic units for the formation of professional competence of students of technical colleges V.G.Katashov, O.K.Ulrich (2015).

Стратегическая задача дидактики – выявлять возможности совершенствования учебного процесса в связи с изменяющимися целями обучения, условиями и дидактическими средствами, организационными и субъектными отношениями участников такого процесса. Традиционно процесс профессиональной подготовки радиоинженера в техническом вузе строился на субъектно-объектной основе, когда студент слушал лекции, по расписанию выполнял лабораторные работы, отчитывался о выполненной работе. Лекции читались потоку, для нескольких групп, часто по сопряженным, но разным специальностям. Логика изучения учебного материала разрывалась и по времени, и по структуре, что затягивало процесс формирования профессиональных компетенций.

В процессе экспериментальной работы были апробированы различные методические приемы построения учебного процесса и измерена продуктивность каждого из них в принципиально иных организационно методических условиях. Главное – ушла в прошлое необходимость массовой подготовки радиоинженера. Лекционный материал читается группе потенциальных специалистов, что дает возможность совмещать радиотехническую теорию и лабораторную практику. Бинарный подход к организации учебного процесса позволяет использовать имеющиеся в дидактике приемы оптимального укрупнения дидактических единиц, структурирования их в единую логическую цепь формирования конкретной профессиональной компетенции.

Итоги

В предлагаемой статье представлена методика и технология подготовки учебного теоретического и практического материала необходимого в процессе формирования и развития конкретных профессиональных компетенций радиоинженера. Представленный экспериментальный материал, не затрагивает изменений программных стандартов, а предлагает алгоритм оптимизации процесса усвоения и приобретения актуальных навыков потенциальной профессиональной деятельности будущего радиоинженера. В процессе экспериментальной работы были апробированы на эффективность все возможные варианты формирования профессиональных компетенций.

Стратегическим результатом эксперимента является аргументированное доказательство, как с дидактических позиций, так и с организационных наиболее эффективных приемов подготовки содержания учебного материала, выбора форм обучения и констатации результатов формирования и развития профессиональных компетенций радиоинженера.

Представленная методика и технология оптимизации дидактических единиц, при подготовке содержания учебного материала и средств обучения для формирования профессиональных компетенций радиоинженера отвечает базовым требованиям дидактики. Они могут быть использованы не только при профессиональном обучении инженеров других специализаций, но и всех специалистов, где важно логическое сочетание теоретической и практической деятельности в процессе освоения профессиональных компетенций. Проведенное исследование позволило выделить и сформулировать проблемы, решение которых будет направлено на дальнейшее совершенствование процесса обучения, к ним можно отнести необходимость универсализации лабораторной базы и разработку интерактивных программ обучения.

Литература

- Andreev V.I. (1975). Evaluation and development of research abilities of senior pupils in teaching physics. Kazan.: 159.
- Babanskii J.K. (1977). Optimization of the process of learning (Overall didactic aspect). AM: 375.
- Ibragimov G.I. (1998). The forms of organization of learning (theory, history and practice). Kazan.: 244.
- Katashov V.G. (1994). Professional identity of Students (didactic aspect). Kazan. 103
- Katashov V.G. (2013). Construction of the optimal trajectory of formation of professional competence of students of radio engineering university V.G.Katashov, O.K.Ulrich. *Education and samorazvitie*. 2.: 85-91.
- Katashov V.G. (2015). Optimization of professionally designed didactic units as a factor of Engineer / V.G.Katashov, Ulrich // *Modern concepts and technologies of creative self-development of the individual in the subject-oriented pedagogical education*: 72-78.
- Makhmutov M.I. (1981). Modern lesson: Question theory. M.: Pedagogogy: 191.
- Talyzina N.F. (1975). Managing the process of assimilation of knowledge. M.: MGU: 343.
- Ulrich O.K. (2013). The motivation for research activity as a condition for the development of professional competence of students of a technical college. *Education and samorazvitie*. 3.: 92-97.

УДК 378.046:004.855:159

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Н.Я.Сайгушев, А.М.Кумушкулов, И.И.Рысбаев

Аннотация

Цель исследования заключалась в обеспечении рефлексивного управления студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе. В результате исследования были разработаны и реализованы интенсифицирующие технологии, обеспечивающие эффективность рефлексивного управления процессом профессионального становления студента.

Ключевые слова: рефлексивное управление, будущий учитель, профессиональное становление.

Abstract

The purpose of of research was to ensure reflexive control of students in the process of vocational training in higher education. As the result of research we designed and implemented intensified technologies which ensure the effectiveness of reflexive control processes of professional formation of the student.

Keywords: reflexive control, future teacher, professional formation.

Если процесс подготовки будущего учителя в высшей школе рассмотреть с позиции его важнейшей функции – управления, то это есть диалектическое единство педагогического управления и самоуправления студентов в различных видах деятельности в целях успешной подготовки последних к работе с детьми. Рефлексивное управление требует разработки новой, более эффективной педагогической технологии. Разработка педагогической технологии в высшей школе, на наш взгляд, не исключает, а предполагает опору на научно обоснованные принципы, но акцент все-таки делается на методы, и особенно на разработку педагогических средств управления (и самоуправления) студентами с учетом специализации факультета.

Нами поставлена задача: показать переход педагогического управления в самоуправление студентов в условиях интенсификации учебно-творческой деятельности студентов. Покажем это на примере педагогической мастерской (ПМ), в процессе которой было генерировано много оригинальных творческих идей. Кроме того, в процессе деятельности педагогической мастерской на художественно-графическом факультете занятия переросли в научное творчество, а педагогическое управление, как отмечалось, осуществлялось в единстве с самоуправлением студентов. Работу педагогической мастерской условно разделим на управляемую систему и управляющую систему и покажем последовательный переход в самоуправляемое развитие студентов (табл.1).

Таблица 1.

Переход педагогического управления в самоуправление процессом профессионального становления личности будущего учителя

Педагогическое управление	Самоуправление студентов
<p>1. Целеполагание Нами были сформулированы цели педагогической мастерской: 1. Создать педагогические условия для генерирования идей того, как в условиях Магнитогорского университета на ХГФ осуществить интенсификацию учебного и научного творчества студентов в целях рефлексивного развития их творческих способностей. 2. Создать условия перехода педагогического управления в самоуправление студентов в процессе педагогической мастерской. На этом этапе мы осуществляли разбивку вышеназванных стратегических целей на подцели. В процессе неоднократного уточнения проблемы осуществлялась конкретизация целей на всех этапах педагогической мастерской. Использовался комплекс всевозможных методов.</p>	<p>1. Самонацеливание Студенты сначала обсуждали и уясняли цели П.М. Для этого каждый из участников мастерской в соответствии с поставленной проблемой для себя ставил задачи, которые обсуждалась на заседании педагогической мастерской. Студенты уточняли основные стратегические и наиболее важные тактические цели, методы, которые были эффективно применены. Принимали цели как близкие.</p>
<p>2. Планирование Мы детализировали и конкретизировали цели П.М. Продумывали и планировали создание малых учебно-творческих групп участников мастерской (до 5 человек, с участием преподавателя). Предлагали варианты планов работы для каждой микрогруппы.</p>	<p>2. Самопланирование Каждая учебно-творческая группа (экспериментальная группа была разделена по 5 человек) уточняла план П.М., наиболее удобное время и место заседаний. Наметили провести П.М. в несколько заседаний, по часу каждое заседание. Первое заседание – придумать оригинальное зна-</p>

	комство участников мастерской и выбор методов работы. Второе и третье – генерирование идей; четвертое – критический анализ и систематика творческих идей, остальные заседания – комбинированные.
<p>3. Организация</p> <p>Мы выступали в роли основного организатора делового творческого общения участников П.М. На первых заседаниях обучали наиболее характерным приемам, правилам. Организовав дискуссии участников, следили за коррективным и эффективным ходом как дискуссии, так и самого процесса организации всей деятельности участников мастерской. Мы распределяли роли и функции ее участников, корректировали и направляли ход П.М. в целом.</p>	<p>3. Самоорганизация</p> <p>Участники П.М. с учетом своих интересов и творческих способностей выбирали роли, эти ролевые функции уточнялись и корректировались после каждого заседания. На завершающихся этапах П.М. все более и более функции педагогического управления переходили в самоуправление, повышалась самоорганизация студентов. Они становились более «контактны», и более свободно и раскованно осуществлялось их общение.</p>
<p>4. Стимулирование</p> <p>Мы организовали соревнование между учебно-творческими группами: каждая группа давала более оригинальные и более эффективные идеи по проблеме. Нами поощрялись наиболее смелые, неожиданные ассоциации, аналогии. Стремилась приобщить к активной творческой деятельности всех, в том числе и менее способных участников П.М. Мы стремились воздействовать и на логические (осознаваемые), и на эмоциональные и рациональные процедуры деятельности.</p>	<p>4. Мобилизация</p> <p>Участники мастерской – периодически мобилизовались на генерирование идей, они как бы «сливались» с группой, использовали все свои творческие способности, стремились принимать самое активное участие на всех этапах работы, высказывали любые, даже, на первый взгляд, и абсурдные, казалось бы, малозначимые творческие идеи, опираясь и на логику, и на интуицию, и на то, что возникает по аналогии, ассоциативно и т.д.</p>
<p>5. Релаксация</p> <p>Нами в процессе работы периодически использовались приемы и методы релаксации, чтобы снять «зжимы», психологические барьеры. Для этого использовались функциональная музыка, формула внушения, эмоциональные паузы, юмор и т.д.</p>	<p>5. Саморелаксация</p> <p>Участники педагогической мастерской на отдельных этапах либо по инициативе педагога, либо самостоятельно использовали функциональную музыку, формулу самовнушения, эмоциональные паузы и т.д.</p>
<p>6. Нормирование</p> <p>Мы задавали требования к конечному результату, распределяли время на обучение методам, затягивали время, особенно на общий инструктаж, большую часть времени посвящали генерированию идей. Мы также давали, раскрывали студентам нормативные модели (принципы, правила) работы.</p>	<p>6. Самонормирование</p> <p>Студенты осознавали требования к конечному результату П.М., меньше расходовали времени на второстепенные дела и отвлечения, сводили к минимуму непроизводительные затраты времени, периодически использовали методы мобилизации и релаксации и др.</p>
<p>7. Учет</p> <p>Мы учитывали, в каком психологическом состоянии студенты приступают к работе в мастерской (нормальном, пассивном или возбужденном). В зависимости от этого применяли методы стимулирования или релаксации. Поэтапно учитывалось, чего достигли участники, на каждом из заседаний подводили итоги.</p>	<p>7. Самоучет</p> <p>Сначала с помощью педагога, а затем самостоятельно студенты учитывали свое психологическое состояние и, в зависимости от этого, использовали методы мобилизации или релаксации. От занятия к занятию студенты учитывали, чего они достигли, что этому способствовало, что тормозило.</p>
<p>8. Контроль</p> <p>Мы контролировали ход работы от начала до конца, контролировали правильность и эффективность практических достижений, мысленно сравнивали с «эталонными» образцами. В качестве эталона мы сравнивали на заседаниях все работы, которые за сравнительно короткий срок максимально активизировали и интенсифицировали творчество студентов.</p>	<p>8. Самоконтроль</p> <p>Самоконтроль студентов в процессе П.М. был непроизвольный, иначе самоконтроль из блага превратился бы в бедствие, в психологический барьер для генерирования идей. Самоконтроль того, что достигнуто, и что не достигнуто и почему, осуществлялся на завершающих этапах П.М. в целом. Процесс самоконтроля студентов главным образом ориентировался на то, чтобы максимально использовать их резервные возможности творческих способностей.</p>
<p>9. Педагогический анализ</p> <p>На каждом заседании П.М. мы подводили итоги того, как выполнили работу участники мастерской, какие приемы, правила выполнялись недостаточно эффективно, что достигнуто, а что из поставленных целей следует перенести на следующее заседание.</p>	<p>9. Самоанализ</p> <p>Постепенно, особенно на заключительных этапах П.М., самоанализ процесса и результатов генерирования творческих идей студенты осуществляли самостоятельно либо при незначительной помощи педагога.</p>
<p>10. Коррекция</p> <p>С учетом результатов контроля и педагогического анализа, который осуществлялся по завершению каждого заседания, мы ввели способы коррекции. Однако часто</p>	<p>10. Самокоррекция</p> <p>Самокоррекция в учебно-творческой деятельности, а на завершающих заседаниях и в научно-творческой деятельности студентов частично осуществляли в процессе, а</p>

<p>была необходима коррекция в самом процессе работы. Так, если участники П.М. вследствие инерции мышления начинают генерировать однообразные и малопродуктивные идеи, то следует либо снова возвратиться к переосмыслению проблемы, либо использовать эмоциональную паузу, чтоб преодолеть инерцию мышления.</p>	<p>главным образом в начале каждого из заседаний. Так, например, после первого заседания студенты отметили, что следует уточнить цели работы. В связи с этим приходилось некоторые проблемы переносить на второе заседание мастерской.</p>
---	--

Опытно-экспериментальная работа показала, что студенты, регулируя свои профессионально-ориентированные действия, начиная с целеполагания своей деятельности и заканчивая самокоррекцией, смогли выработать способность к самоуправлению, посредством перевода функций управления в личностно-смысловые. Нами показана на примере ПМ возможность психолого-педагогического обеспечения перехода управления в самоуправление процессом собственного становления личности учителя как субъекта деятельности. И одним из результатов нашей педагогической мастерской стала совместная подготовка учебных пособий [6, 7].

Рассматривая проблему перехода педагогического управления в самоуправление, мы не можем обойти стороной актуализацию и включение в процесс профессионального становления будущих учителей их субъектного опыта (личностных смыслов).

Как отмечает Н.Е.Мажар, «причиной самоактуализации выступает, прежде всего, наличие природных дарований, способностей. Затем уже появление потребности в самоактуализации, порожденной системой целеполагания, личностных смыслов и соответствующей мотивацией» [3, с. 88]. Мы рассматриваем процесс профессионального становления студентов художественно-графического факультета, для которых наличие природных дарований к рисованию является обязательным в овладении специальностью. Поступающие на ХГФ абитуриенты проходят конкретные испытания, посредством которых приемная комиссия выявляет имеющих определенную степень задатков и способностей к рисованию. Таким образом, возникновение потребности в самоактуализации обусловлено, с одной стороны, наличием собственных потенциальных возможностей, с другой стороны, системой воспитания и обучения.

На страницах научных журналов [5] говорят о двухполюсной дидактике – дидактике научного образования и художественной. Если дидактика научного познания связана с рационально-логическим познанием мира, а прочными критериями познания являются умения и навыки, то художественная дидактика связана с особой сферой познания жизни - художественной. Ее предметом является эмоционально ценностное отношение ко всем явлениям жизни. И столь же субъективный путь передачи опыта – личностное проживание. Как показывает многолетний опыт работы, студенты художественно-графического факультета больше всего связаны с художественной сферой познания, для них более характерно

эмоционально-ценностное отношение ко всему окружающему.

В опытно-экспериментальной работе у студентов ХГФ мы развивали стремление к «тенденции актуализировать то, что содержится в качестве потенциалов» [4] и включали в процесс профессиональной подготовки субъектный опыт (личностный смысл) будущего учителя.

Обучая студентов составлению и способам синтезированного решения рефлексивно-пиктографических педагогических задач в моделируемой ситуации и в реальной профессионально-педагогической практике, мы ставили задачи формировать следующие умения: умение профессионально грамотно выполнить рисунок, содержащий педагогическую задачу; умение изобразить через рисунок в педагогических задачах проблему и проблемную ситуацию; умение отобразить посредством рисунка в содержании задач профессионально-педагогическую направленность; умение изобразить через рисунок в педагогических задачах социальные ситуации учебно-воспитательной деятельности школьников; умение выразить в рисунках задачи школьного и социального развития; умение отразить в рисунках противоречие педагогической ситуации; умение передать в рисунке педагогические понятия, идеи, мысли, педагогическую практику; умение отразить в рисунках структуру профессионально- педагогической деятельности; умение отразить в рисунке рефлексивно-функциональный анализ педагогической деятельности; умение выразить свой индивидуально-творческий почерк в рисунке.

Как показала наша опытно-экспериментальная работа, реализация субъектного опыта (личностных смыслов) в процессе профессиональной подготовки будущего учителя стала более эффективной, когда мы в ходе подготовки обеспечили субъективный путь передачи опыта – личностное проживание.

В нашей работе осуществлена концептуальная идея, выражающаяся во взаимосвязи созданных студентами моделей и личностного смысла Д.А.Леонтьева [2]. В ходе рефлексивного управления процессом профессионального становления студентами художественно-графического факультета реализовано отношение субъективно-личностной пристрастности к тем рисункам, которые явились созданными моделями, ставшими значимостью для субъекта, наполненными личностным смыслом. Данная концепция была нами реализована в конструировании студентами содержания учебных предметов педагогических дисциплин путем моделирования и в обучении студентов составлению и способам синтеза

рованного решения рефлексивно-пиктографических педагогических задач в моделируемой ситуации и в реальной профессионально-педагогической практике.

Составление рефлексивно-пиктографических педагогических задач [8] сводилось к моделированию студентами проблемно-конфликтных ситуаций, выражающих профессиональные затруднения, объективно существующие в реальной педагогической действительности, требующие от будущего учителя осознания своих профессиональных функций и на этой основе осмысления правильности выбора способов, приемов решения и пересмотра собственного поведения и отношений.

Не увеличивая часы на изучение педагогических дисциплин, мы предприняли попытку аналитического их изучения. Содержание таких предметов, как введение в педагогическую профессию, дидактика, теория воспитания, история образования в процессе творческой работы становились субъективно значимыми и наполнялись студентами личностным смыслом. Такая опытно-экспериментальная работа способствовала осмысленному аналитическому усвоению предметов педагогических дисциплин.

Конструирование студентами содержания учебных предметов педагогических дисциплин путем моделирования и обучение студентов составлению и способам синтезированного решения рефлексивно-пиктографических педагогических задач в моделируемой ситуации и в реальной профессионально-педагогической практике явились необходимыми условиями психолого-педагогического обеспечения перехода управления процессом профессионального становления личности будущего учителя в самоуправление.

Процесс профессионального становления студентов в вузе мы рассматриваем в единстве с их учебно-познавательной, имитационно-моделирующей, профессионально-практической деятельностью в соответствии с отечественной психолого-педагогической теорией деятельности. Учебно-познавательная деятельность студента была направлена на осмысление теоретических знаний. Этому способствовали работы такого характера, как написание рефератов по актуальным проблемам педагогики и их защита, написание студентами мини-сочинений-размышлений, изучение педагогических произведений, периодической педагогической прессы и их анализ.

Оправдало себя на практике использование на лекции по педагогическим дисциплинам метода аппликации, суть которого заключается в участии студентов в проведении части лекционного материала совместно с преподавателем. Мы практиковали вопросы студентам после чтения лекций по педагогическим дисциплинам. Например, понятно ли вам излагалась данная лекция; побуждало ли вас содер-

жание лекции к размышлению; нужны ли в ходе лекции проблемные ситуации; создавались ли преподавателем в ходе лекции проблемные ситуации; почерпнули ли вы из лекции новые знания; нравится ли вам стиль взаимодействия преподавателя с вами; что бы вы посоветовали преподавателю. Проводимая подобная систематическая работа убедила нас в том, что она порождает рефлексивно-творческий тип студента.

Опытная работа показала, что студенты экспериментальной группы заметно обогатились теоретико-аналитическими умениями. Данные умения четко проявлялись при анализе теоретического материала по педагогике, при анализе педагогических литературных произведений, периодической педагогической прессы.

Наша программа профессиональной подготовки моделирует предстоящую деятельность путем конструирования системы таких учебных заданий, которые ставят будущего учителя в ситуацию, когда он оказывается перед необходимостью осмыслить содержание педагогической деятельности и свое место в ней, определиться функционально.

В ходе опытной работы мы ставили задачу максимального приближения условий профессионального обучения к условиям предстоящей деятельности, чтобы способствовать становлению позиции субъекта деятельности, для которого профессиональная деятельность, ее содержание, противоречия, затруднения в «лице» задачи выступали в качестве объекта действия, изучения, анализа и оценки.

В процессе такой деятельности, имитирующей профессиональную, будущий учитель получал реальную возможность освоения профессиональной роли; он присваивал цели, мотивы, ценности, планировал, проектировал результаты, анализировал, контролировал, оценивал – таким образом реализовывал деятельностьную сущность своей будущей профессии. Нами наблюдалось также и то, что в экспериментальной группе студенты в имитирующей профессиональной деятельности выражали профессиональные формы регуляции своего поведения.

На практических, лабораторных занятиях по педагогике педагогические задачи, поданные в форме разнообразных игр, педагогических олимпиад, коллективных творческих дел, микропреподавания, выступлений со сцены, составления, решения, анализ и оценка непосредственно самими студентами рефлексивных пиктографических педагогических задач выступили в качестве своеобразного «тренажера» методологической, теоретической, методической, практической и рефлексивной подготовки будущего учителя. На примере педагогической задачи, как учебной модели, студент художественно-графического факультета способствовал рассмотрению своих действий в качестве материала анализа и оценки.

Профессионально-практическая деятельность будущего учителя реализуется в активной педагогической практике, которая начинается после третьего курса обучения. Педагогическую практику студентов мы рассматриваем системообразующим фактором всей подготовки к предстоящей деятельности, поэтому она выступает как решающее условие профессионального становления специалиста, действенной формой выражения профессионально-педагогической направленности.

Переход управления процессом профессионального становления личности будущего учителя в самоуправление осуществлялся нами посредством использования игровых технологий. Такой переход был обусловлен следующими причинами.

Учебно-профессиональная деятельность студентов не обеспечивает естественный перевод будущего учителя в профессиональную. Такой переход, как отмечает А.А.Вербицкий [1, с. 84], наиболее оптимально обеспечивается в игровой форме обучения в силу следующих особенностей игры:

- игра позволяет воссоздать структуру и функциональные звенья будущей профессиональной деятельности. В контексте нашего исследования это означает, что в игре обеспечивается приближение обстановки учебного процесса к реальным условиям порождения профессиональных потребностей в знаниях и их практическом применении, что обеспечивает личностную активность студентов, переход от познавательной мотивации к профессиональной;

- в игре обеспечивается переход к самоорганизации и саморегуляции действий и деятельности самими студентами. В контексте нашего исследования это означает дальнейшее совершенствование способности студентов к самоуправлению.

Методика проведения педагогических игр включала взаимосвязанные этапы: создание проблемной ситуации на основе столкновения альтернативных точек зрения; личностное «проживание» проблемной ситуации в ее игровом воплощении в процессе развертывания игрового действия; подведение итогов игры, самооценка действий участников; самоанализ хода и результатов игрового действия и переживания участников, анализ проблемной ситуации.

Выбирая игровые технологии обучения, мы учитывали тот факт, что восприятие и интериоризация будущим учителем педагогических знаний, умений, осознание функций педагогической деятельно-

сти невозможны только на когнитивном уровне. В этом процессе активную роль играют эмоции.

Наши наблюдения показали, что в ходе игры создается эмоционально-доверительное поле, где студенты актуализировали полученные теоретические знания о развитии творческих потенций учащихся, вырабатывали и закрепляли соответствующие педагогические умения, учились анализировать и оценивать собственные действия.

Использование педагогических игр в качестве интегративного способа рефлексивного управления процессом профессионального становления как показала опытная работа, позволило активизировать познавательную деятельность студентов, развивать умения работать с детьми, актуализировать аналитические умения, педагогическую рефлексивность, приблизить профессионально ориентированную деятельность студентов к условиям реального педагогического процесса современной школы, к конкретным учебным и воспитательным ситуациям.

Литература

- Игровое моделирование: методология и практика / Под ред. А.А.Вербицкого. Новосибирск: Изд-во «Наука», 1987. 231 с.
- Леонтьев Д.А. Личностный смысл и трансформация психического образа // Вестник МГУ. 1988. № 2. С. 3-12.
- Мажар Н.Е. Теоретические основы развития творческой индивидуальности учителя: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1996. 302 с.
- Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты. М., 1982.
- Неменский Б.М. Дидактика глазами художника. // Педагогика. 1996. № 3. С. 19-24.
- Сайгушев Н.Я. Педагогика в рисунках: Учеб. пособие для студентов педагогических вузов. Магнитогорск: МГПИ, 1997. 98 с.
- Сайгушев Н.Я. История образования: Опыт рефлексивного анализа: Учеб. пособие для студентов. Магнитогорск: МаГУ, 2000. 182 с.
- Сайгушев, Н.Я. Сборник задач по пиктографической педагогике. Магнитогорск: МГПИ, 1997. 36 с.
- Сайгушев Н.Я. Сущностно-содержательная модель рефлексивного управления профессиональным становлением будущего учителя: монография. СПб.: Образование-Культура. 2001. 149 с.

УДК 159.923.7

ОБ УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВОЕННОГО ВУЗА ПРИ РАБОТЕ С ИНОСТРАННЫМИ ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ

О.Л.Васянина

Аннотация

В данной работе конфликтологическая компетентность преподавателя военного вуза рассматривается как составляющая профессиональной компетентности. В статье представлены условия формирования конфликтологической компетентности преподавателя при работе с иностранными военнослужащими.

Ключевые слова: конфликтологическая компетентность преподавателя, методы и формы конфликтологической подготовки преподавателей, конфликтологическая служба, комиссия по профессиональной этике.

Abstract

In this work, the conflict competence of a military high school teacher is considered as a component of professional competence. In this article the conditions of conflict competence formation of teachers when working with foreign military are presented.

Keywords: conflict competence of a teacher, methods and forms of conflict preparation for teachers, conflict service.

Профессиональная компетентность преподавателя представляет собой единство теоретического и практического аспектов готовности к осуществлению педагогической деятельности. Под профессиональной компетентностью преподавателя военного вуза при работе с иностранными военнослужащими понимается способность и готовность выполнять педагогическую деятельность с учётом особенностей преподавания учебных дисциплин иностранным слушателям в военном вузе, а также с учётом ментальных, психологических и личностных особенностей учащихся.

Структура профессиональной компетентности преподавателя при работе с иностранными военнослужащими (ИВС) имеет как специфические компоненты, так и общие, включающие психолого-педагогическое общение, педагогическую деятельность, личностные и профессиональные качества. К специфическим компонентам, связанным с деятельностью преподавателей военных вузов при работе с ИВС, можно отнести знания в области этнопсихологии, методики преподаваемой дисциплины, культурологии, этнопедагогики. Преподаватели, разрешающие конфликт, должны обладать общими знаниями о характере возникновения, развития и завершения конфликтов. Им необходимо собрать максимально разностороннюю и подробную информацию как о конкретной ситуации, так и о психологических особенностях слушателей – субъектов конфликта.

Рассмотрим основные условия формирования конфликтологической компетентности преподавателей военного вуза при работе с ИВС. Одним из условий формирования конфликтологической компетентности преподавателей является организация повышения конфликтологической компетентности преподавателей через специальный курс «Конфликтология». Данное условие нашло выражение в содержании учебного материала занятий спецкурса «Конфликтология».

Цель спецкурса: формирование конфликтологической компетентности преподавателей военного вуза при работе с ИВС посредством изучения вопросов конфликтологии, педагогической конфликтологии в контексте философско-антропологических, психолого-педагогических и конфликтологических исследований.

Задачи спецкурса:

1) ознакомить преподавателей с основными учениями в области конфликтологии, сформировать целостное представление о социально-психологических проблемах конфликта, его роли в обществе и методах его решения; ознакомить со способами урегулирования конфликтов в учебно-воспитательном процессе;

2) дать практические навыки разрешения конфликтов в учебно-воспитательном процессе военного вуза при работе с ИВС.

Курс носит теоретический и прикладной характер, основан на современных научных концепциях в области конфликтологии, культурологии, социологии, психологии конфликта. Структурно курс «Конфликтология» включает в себя 3 раздела: «Введение в конфликтологию», «Общая теория конфликта», «Управление конфликтами преподавателем при работе с ИВС в военном вузе». Каждый раздел, в свою очередь, подразделяется на отдельные темы.

Требования к усвоению содержания курса: регулярное посещение занятий и прослушивание курса лекций преподавателями военного вуза; активная работа на семинарах; чтение обязательной и дополнительной литературы по курсу; подготовка рефератов и проектов по темам.

Преподавание данного спецкурса ведётся методом комплексного и системно-проблемного изучения явлений и процессов с выявлением их причинно-следственных связей, объективных противоречий и тенденций, а также посредством анализа конфликтных ситуаций и последствий конфликтов примени-

тельно к современной преподавательской практике при работе с ИВС в военном вузе.

К методам конфликтологической подготовки преподавателя военного вуза отнесены: системно-ситуационный метод, ролевые игры, «мозговой штурм», морфологический (структурный) анализ конфликта, метод свободных ассоциаций, комбинированный метод. Достоинство названных методов обучения заключается в вариативности используемых ситуаций, их моделировании на основе практики, возможности коллективного обсуждения. Каждый метод конфликтологической подготовки преподавателя имеет свое дидактическое содержание, освоение которого позволяет сформировать определенные конфликтологические знания, умения и опыт.

Формы организации учебного процесса по спецкурсу предусматривают сочетание традиционных лекционных занятий с проведением семинаров. В процессе проведения лекционных занятий используются такие приемы, как лекции, дискуссии, обсуждение особо важных вопросов. Изложение лекционного материала сопровождается приведением примеров и аналогий, что позволяет преподавателям системно воспринимать информацию, быстрее и эффективнее ее усваивать. При проведении семинарских и практических занятий преподавателям предлагаются такие варианты заданий, как традиционные обсуждения отдельных тем, подготовка и защита ответов по дискуссионным вопросам, выполнение групповых заданий, тестирование, тренинги, использование тестов...

Результативность указанных форм конфликтологической подготовки преподавателя военного вуза во многом зависит от выбора методов и форм, применяемых на занятиях. Представленные формы и методы – это одно из условий, способствующих формированию у преподавателя конфликтологической компетентности, которая позволяет прогнозировать, упреждать и конструктивно разрешать конфликты в военном заведении.

Также одним из условий формирования конфликтологической компетентности преподавателей военного вуза при работе с ИВС мы считаем организацию работы конфликтологической службы [6]. По нашему мнению, конфликтологическая комиссия является составляющей конфликтологической службы военного вуза. В теории педагогики конфликтологическая комиссия понимается как система практического использования материалов конфликтологии для решения комплексных задач конфликтологической экспертизы, диагностики, консультации, профилактики и разрешения всех видов конфликтов у отдельного человека, в семье, в организациях, учреждениях, в обществе в целом. Целью работы конфликтологической комиссии военного вуза являются:

- предоставление научно-педагогическим работникам консультативной помощи по раз-

решению сложных этических и конфликтных ситуаций;

- профилактика конфликтных ситуаций в соответствии с нормами профессиональной этики;

- поиск компромиссных решений при возникновении конфликтных ситуаций между преподавателем и ИВС, между командным составом и иностранным военнослужащим.

В настоящий период конфликтологическая служба является необходимым элементом структуры военного вуза не только для разрешения внутривузовских конфликтов между преподавателями и иностранными слушателями, командным составом и ИВС, но и для разрешения межличностных конфликтов, возникающих в процессе профессиональной адаптации выпускников военного вуза.

В 2014 году на базе филиала военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е.Жуковского и Ю.А.Гагарина» (г. Сызрань) создана комиссия по профессиональной этике научно-педагогических работников. В «Положении о нормах профессиональной этики научно-педагогических работников военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е.Жуковского и Ю.А.Гагарина» (филиал г. Сызрань Самарской обл.)» [1], разработанном на основании Конституции Российской Федерации, Федеральных законов от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», от 25 декабря 2008 г. № 273-ФЗ «О противодействии коррупции», других федеральных законов, содержащих ограничения, запреты и обязательства для педагогических работников, Указа Президента Российской Федерации от 12 августа 2002 г. № 885 "Об утверждении общих принципов служебного поведения государственных служащих", Общевоинских уставов Вооруженных Сил Российской Федерации (утверждены Указом Президента Российской Федерации от 10 ноября 2007 г. № 1495), иных нормативных правовых актов Российской Федерации, Приказа Министра обороны Российской Федерации от 12 марта 2003 г. № 80 «Об утверждении Руководства по организации работы высшего военно-учебного заведения Министерства обороны Российской Федерации», Приказа Министра обороны Российской Федерации от 10 декабря 2000 г. № 575 «Инструкция об организации подготовки национальных военных кадров и технического персонала иностранных государств в воинских частях и организациях Вооруженных Сил Российской Федерации», Рекомендации ЮНЕСКО «О положении учителей» (принятой 05.10.1966 г. Специальной межправительственной конференцией по вопросу о статусе учителей) [5], Декларации профессиональной этики Всемирной организации учителей и преподавателей (принятой на третьем международном конгрессе Всемирной

организации учителей и преподавателей (Education International), состоявшемся 25-29 июля 2001 г. в Йомтиене, Тайланд) [6] указаны общие принципы профессиональной этики и основные правила поведения при осуществлении научно-педагогической деятельности, основанные на нравственных критериях и традициях советской и российской высшей школы, а также на международных стандартах и правилах научно-педагогической деятельности. Мы рекомендуем внести следующее изменение в работу данной комиссии: при разрешении конфликтов между преподавателями и ИВС, а также между иностранными слушателями и командным составом ввести в состав комиссии наиболее авторитетных представителей национальных групп специального факультета.

Основанием для проведения заседания комиссии является письменное обращение участников учебно-воспитательного процесса, содержащее информацию о возникшей конфликтной ситуации.

Основными целями расширенного состава комиссии являются:

- профилактика конфликтных ситуаций между ИВС и преподавателями, между иностранными военнослужащими и командным составом вуза;
- определение конфликтных участков в учебно-воспитательном процессе;
- поиск стилей разрешения конфликтов.

Заседание комиссии проводится в присутствии научно-педагогического работника, командиров и иностранного военнослужащего(их), между которыми произошёл конфликт. При наличии письменной просьбы научно-педагогического работника или ИВС о рассмотрении указанного вопроса без его участия заседание комиссии проводится в его отсутствие. В случае неявки научно-педагогического работника или слушателя на заседание комиссии при отсутствии его письменной просьбы о рассмотрении указанного вопроса без их участия рассмотрение вопроса откладывается. Повторная неявка научно-педагогического работника или ИВС без уважительных причин на заседание комиссии не является основанием для отложения рассмотрения вопроса.

По итогам рассмотрения вопроса комиссия принимает решение.

Можно выделить следующие функции конфликтологической комиссии: диагностическую, профилактическую, коррекционную и др. Сущность первой функции - выявление психологической атмосферы в вузовском коллективе, определение конфликтных участков. Средство первой функции – организация конфликтологического мониторинга. Вторая функция сводится к профилактике конфликтного поведения за счёт воспитания поликультурного сознания и толерантности. Средства второй функции включают: организацию и проведение коммуникативных тренингов, тематических вечеров, ролевых игр...Третья функция связана с разрешением воз-

никших конфликтов, переводением их в конструктивное русло. Её средства – психологические (психологическое консультирование, групповые тренинги ...) и педагогические (метод перестройки ситуации; трансформация образа ситуации, имеющегося у сторон ...).

В связи с этим представляется возможным смоделировать вариант конфликтологической комиссии военного вуза.

1. В состав конфликтологической комиссии входят 5-6 квалифицированных представителей научно-педагогических работников военного учреждения, избираемых ученым советом вуза. Состав комиссии утверждается приказом начальника военного учреждения.

2. При возникновении конфликтов в учебное и во внеаудиторное время между преподавателями и ИВС, командным составом военного вуза и ИВС состав комиссии увеличивается за счёт представителей национальных групп специального факультета. Расширенный состав комиссии утверждается приказом начальника военного учреждения.

3. Состав комиссии формируется таким образом, чтобы была исключена возможность возникновения конфликта интересов, могущих повлиять на принимаемые комиссией решения.

4. Председатель конфликтологической комиссии избирается открытым голосованием. Председатель созывает и проводит заседания, организует работу комиссии.

5. Секретарь комиссии отвечает за ведение делопроизводства, регистрацию обращений, хранение документов комиссии, подготовку заседаний [3].

Для снижения числа конфликтов в межличностных отношениях крайне важны конфликтологические знания и компетенции прежде всего у преподавателей, у специалистов различного профиля военного вуза. Среди направлений работы службы можно выделить следующие: работа комиссии по профессиональной этике научно-педагогических работников, конфликтологическое сопровождение адаптации молодых специалистов военного вуза в профессиональной деятельности; создание пунктов консультирования; включение наибольшего числа заинтересованных сторон в деятельность конфликтологической службы.

Для обеспечения благоприятных условий и эффективной учебно-воспитательной деятельности ИВС рекомендуем Управлению военного образования Министерства обороны РФ в приказ № 575 Министра обороны Российской Федерации от 10 декабря 2000г. о подготовке национальных военных кадров и технического персонала иностранных государств в воинских частях и организациях Вооруженных Сил Российской Федерации [1] внести дополнения: для разрешения сложных проблемных вопросов учебно-воспитательного процесса курсантов и ИВС

предусмотреть создание при ученом совете военного вуза конфликтологической службы.

В приказе № 50 Министра обороны РФ «Об утверждении Руководства по профессиональному психологическому отбору в Вооруженных Силах РФ» [3] говорится о требованиях для проведения социально-психологического изучения, психологического и психофизиологического обследования, для которых необходимы следующие помещения:

- 1) класс для группового обследования;
- 2) кабинет для индивидуального обследования и собеседования;
- 3) комната психологической разгрузки.

В дальнейшем в военном вузе можно создать психологический центр, на базе которого можно проводить:

- 1) психологическое и конфликтологическое консультирование;
- 2) психологическую и конфликтологическую диагностику;
- 3) тренинги по разрешению конфликтов ...

В настоящее время в филиале ВУНЦ ВВС «ВВА» (г. Сызрань, Самарская область) создан класс для группового обследования, кабинет для индивидуального обследования и собеседования, комната психологической разгрузки. Мы думаем, что данная материально-техническая база вуза поможет проводить не только профилактику конфликтных

ситуаций во время учебно-воспитательного процесса, но и разрешать конфликты.

Нами рассмотрена лишь часть условий формирования конфликтологической компетентности преподавателя при работе с ИВС. Учитывая обширность и многоаспектность данной темы, мы имеем возможности для продолжения исследований в данном направлении.

Литература

1. Положение о комиссии по профессиональной этике научно-педагогических работников филиала военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е.Жуковского и Ю.А.Гагарина» (г. Сызрань), 2014.
2. Приказ министра обороны Российской Федерации № 575. О подготовке национальных военных кадров и технического персонала иностранных государств в воинских частях и организациях Вооруженных Сил. М., 10.12.2000.
3. Приказ № 50 Министра обороны РФ «Об утверждении Руководства по профессиональному психологическому отбору в Вооруженных Силах РФ». М., 26.01.2000.
4. Декларация профессиональной этики Всемирной организации учителей и преподавателей. Тайланд, 2001.
5. Рекомендации ЮНЕСКО «О положении учителей». Париж, 1966.
6. Баныкина С.В. Конфликтологическая компетентность руководителя. М., 2012.

УДК 37.035.6:372.8:572

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

И.Э.Идиятов

Аннотация

Раскрыта актуальность формирования исследовательских компетенций студентов; обосновано, что эта задача требует обращения к использованию педагогических возможностей технологии проблемного обучения; представлен основной научный аппарат исследования поставленной проблемы (противоречие, проблема, цель, гипотеза, задачи, методологические и теоретические основы).

Ключевые слова: технологии обучения, проблемное обучение, формирование исследовательской компетенции студентов.

Abstract

The relevance of forming research skills of students was disclosed; It was proved that this problem requires reference to the use of pedagogical possibilities of problem-based learning technology; the main scientific research scholarly apparatus of the problem (conflict, problem, purpose, hypothesis, objectives, methodology and theoretical foundations) was presented.

Keywords: training technology, problem-based learning, forming the students' research competence.

Развитие современного общества характеризуется все возрастающей динамичностью, проникновением на новые уровни познания природы, изменением социального устройства и возникновением качественно новых видов деятельности в ранее неизвестных областях. В этих условиях для современного специалиста особенно важным становится способность и стремление к самостоятельному поиску

необходимой информации, овладение фундаментальными знаниями, составляющими теоретические основы профессиональной деятельности, умение создавать и реализовывать новые стратегии поведения и деятельности. Исследовательская компонента становится одной из ведущих в структуре готовности специалиста к профессиональной и социальной деятельности. Поэтому вопрос о формиро-

вании и развитии исследовательских компетенций выдвигается в число актуально востребованных требований к выпускникам высшей школы.

Высшее образование в этих условиях стоит перед необходимостью перехода к гибкой системе подготовки, позволяющей формировать специалиста, восприимчивого к изменениям в сфере труда, способного определяться и действовать в ситуациях неопределенности и противоречивости, ориентированного на творческий подход к делу, обладающего высокой культурой мышления.

Проблема развития исследовательских умений личности была предметом внимания во многих работах по психологии (А.А.Вербицкий, Ю.Н.Кулюткин, Т.В.Кудрявцев, А.М.Матюшкин, Г.С.Сухобская и др.) и педагогике (С.И.Архангельский, В.И.Андреев, Б.Г.Ананьев, В.И.Загвязинский, И.Я.Лернер, М.И.Махмутов, М.Н.Скаткин и др.). Отдавая должное результатам, полученным в этих работах, отметим, что многие из них были выполнены в то время, когда отечественная система высшего образования строилась на базе знаниевой парадигмы, в рамках которой исследовательские компетенции не могли быть реальной целью образования. Современная компетентностная парадигма развития высшего образования объективно ориентирует на формирование у будущих специалистов готовности к профессиональной деятельности в условиях высокой степени неопределенности и динамичности явлений и процессов. Такая готовность возможна в том случае, если у студентов формируются соответствующие исследовательские компетенции, то есть умения выявлять, анализировать, находить решения возникающих проблем.

В соответствии с требованиями деятельностного подхода формирование исследовательской компетенции требует включения обучающихся в поисковую деятельность, то есть в деятельность по решению проблем. Это означает, что в качестве ведущего средства формирования исследовательской компетенции выступает не содержание, а технологии обучения, ответственные за характер (активный, пассивный, продуктивный, репродуктивный) познавательной деятельности обучающихся.

В отечественной дидактике имеется достаточно солидный багаж научно обоснованных технологий обучения, ориентированных на решение задач обучения, воспитания и развития обучающихся. Применительно к высшей школе широко известны технологии контекстного (А.А.Вербицкий), проектного (Г.Л.Ильин, А.М.Новиков и др.), проблемно-модульного (М.А.Чошанов), концентрированного (Г.И.Ибрагимов), интерактивного (Е.С.Полат), личностно-ориентированного (Е.В.Бондаревская, В.В.Сериков и др.) обучения. Каждая из этих технологий отличается доминирующей целевой ориентацией, своими специфическими формами и методами обучения. Однако у них есть и общая черта – все они в современ-

ных условиях обладают такой характеристикой как проблемность.

Проблемный характер обучения в современной высшей школе становится ее атрибутивным свойством. Поэтому теория и практика образования сегодня испытывает потребность в том, чтобы вновь обратиться к проблемному обучению как адекватному дидактическому средству формирования исследовательской компетенции студентов, как основы формирования их готовности к профессиональной деятельности, которая все больше становится поисковой. Однако для этого требуется проведение специальных исследований, посвященных выявлению педагогических условий эффективной реализации имеющихся возможностей проблемного обучения в новых условиях функционирования и развития системы высшего образования.

Исходя из того, что компетенции, в том числе и исследовательские компетенции, являются интегративным образованием мы полагаем, что в основе выбора педагогических условий реализации возможностей проблемного обучения в формировании исследовательских компетенций, могла бы лежать идея интеграции. Тем более, что определенный опыт в этом направлении уже имеется. Такая попытка в дидактике была предпринята автором теории проблемного обучения М.И.Махмутовым, который обосновал систему педагогических технологий на базе проблемного обучения, включающую технологии: проблемно-диалогового, проблемно-задачного, проблемно-модульного, проблемно-модельного, проблемно-контекстного, проблемно-компьютерного [3; 4]. М.А.Чошанов разработал теорию и технологию проблемно-модульного обучения, в которой интегрированы основные идеи проблемного и модульного обучения [4; 5]. В работах Г.И.Ибрагимова показано, что формой организации обучения, создающей благоприятные условия для реализации принципов проблемного обучения в сочетании с требованиями других технологий обучения (контекстного, модульного, проектного и др.) является технология концентрированного обучения [2; 4]. В.Ф.Габдулхаков раскрыл потенциал коммуникативных технологий обучения в развитии творческого потенциала личности обучающегося [1].

Вместе с тем, совершенствование практики высшей профессиональной школы во многом сдерживается недостаточной разработанностью ряда вопросов реализации педагогических возможностей проблемного обучения в формировании исследовательских компетенций студентов. Преподаватели далеко не всегда могут правильно наметить цели формирования исследовательской компетенции студентов применительно к особенностям проводимого занятия, испытывают значительные трудности в определении исследовательского потенциала проблемного обучения в рамках преподаваемого предмета. Возникают трудности при соотношении задач

преподавания предмета с задачами развития исследовательской компетенции студентов. При этом лишь немногие преподаватели реализуют в своей практике возможности проблемного обучения в формировании исследовательской компетенции студентов. Однако этот инновационный опыт также требует обобщения в целях разработки обоснованной технологии реализации возможностей проблемного обучения в формировании исследовательских компетенций студентов.

Отмеченные недостатки педагогической теории и практики порождают противоречие, определившее основное направление нашего исследования: между потребностью общества в специалистах, обладающих высоким уровнем исследовательской компетенции и целесообразностью использования для их подготовки проблемного обучения, с одной стороны и неразработанностью научно обоснованных дидактических условий эффективного использования проблемного обучения для формирования исследовательских компетенций студентов – с другой.

Цель исследования заключается в разработке и обосновании дидактических средств и условий формирования исследовательских компетенций студентов в процессе проблемного обучения.

Для достижения цели была выдвинута *гипотеза* о том, что: формирование исследовательских компетенций студентов в проблемном обучении будет эффективным, если: основано на применении проблемного обучения в интеграции с идеями контекстного, модульного, концентрированного, проектного обучения; осуществляется с учетом состава и структуры исследовательской компетенции; рассматривается как непрерывный поэтапный процесс от побуждения студентов к исследовательской деятельности до активного творчества в учебной и научно-исследовательской работе; используются активные и интерактивные формы и методы реализации проблемного обучения, обеспечивающие погружение студентов в ситуацию, максимально приближенную к реальным условиям профессиональной деятельности.

В соответствии с гипотезой в работе решались *задачи*: раскрыть состав, структуру и основные свойства исследовательской компетенции как педагогического понятия; выявить возможности применения проблемного обучения в комплексе с контекстным, модульным, концентрированным и проектным обучением; разработать интегративную модель формирования исследовательской компетенции студентов средствами проблемного обучения; выявить и обосновать комплекс дидактических средств и условий, способствующих эффективному форми-

рованию исследовательской компетенции будущего учителя в проблемном обучении.

В процессе решения задач исследования мы опирались на совокупность *методологических* подходов, включающих: системный (В.Г.Афанасьев, Э.Г.Юдин, М.С.Коган и др.), ситуационно-динамический (Р.Х.Шакуров), личностно-деятельностный (В.С.Ильин, В.В.Сериков, И.С.Якиманская и др.), многомерный (В.Л.Алтухов, Г.И.Ибрагимов и др.), компетентностный (В.И. Байденко, А.А.Вербицкий, Э.Ф.Зеер, И.А.Зимняя, А.М.Новиков, А.В.Хуторской и др.), интегративный (В.С.Безрукова, М.Н.Берулава, А.Я.Данилюк, Н.К.Чапаев) подходы к познанию и проектированию процессов и явлений в образовании.

Теоретические основы исследования включают: психологические теории развития мышления в проблемной ситуации (А.М.Матюшкин, Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн и др.), общая (А.Н.Леонтьев) и системно-динамическая (Р.Х.Шакуров) теории деятельности; основные положения теории проблемного обучения (И.Я.Лернер, М.И.Махмутов, Т.В.Кудрявцев и др.), теория непрерывного профессионального и педагогического образования (А.М.Новиков, Ю.А.Кустов, Г.В.Мухаметзянова, Е.М.Ибрагимова и др.), концепции проектного (Г.Л.Ильин), контекстного (А.А.Вербицкий), концентрированного (Г.И.Ибрагимов), проблемно-модульного (М.А.Чошанов) обучения. Автор также опирался на теоретические подходы к обучению одаренной молодежи, формированию творческой деятельности (В.И.Андреев, В.Ф.Габдулхаков и др.), концепции педагогического проектирования целей и процесса обучения в высшей школе (В.И.Загвязинский, В.П.Беспалько, О.С.Гребенюк, А.М.Новиков и др.).

Таковы основные положения нашего исследования, посвященного проблеме реализации потенциала проблемного обучения в развитии исследовательских компетенций студентов высшей школы.

Литература

1. Габдулхаков В.Ф. Тьюторинг творческой деятельности: компоненты педагогической технологии. М.: МПСИ; Казань: КФУ, 2013. 250 с.
2. Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М., Андрианова Т.М. Теория обучения. Учебное пособие для вузов. М.: Владос, 2011. 383 с.
3. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975. 368 с.
4. Махмутов М.И., Ибрагимов Г.И., Чошанов М.А. Педагогические технологии развития мышления учащихся. Казань, 1993. 88 с.
5. Чошанов М.А. Дидактика и инженерия. М.: Бином. Лаборатория знаний, 2011. 248 с.

УДК 372.881.1:378.1

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Е.В.Дорофеева

Аннотация

Самостоятельная работа на факультативных занятиях является одной из важнейших форм организации учебной деятельности студентов и направлена на развитие их творческого потенциала, развитие знаний, умений и навыков в области конкретных дисциплин, на развитие их личностных качеств, познавательных процессов, познавательных способностей, черт характера. Основными видами самостоятельной работы на факультативных занятиях являются аудиторная и внеаудиторная самостоятельная работа, которые, в свою очередь, могут быть фронтальными, индивидуальными, групповыми, коллективными, а также репродуктивными, научно-исследовательскими и творческими. Большое значение в ходе выполнения студентами самостоятельных работ уделяется самоконтролю студентов и контролю со стороны преподавателя. Самостоятельная работа требует усилий, большой затраты и времени студентов. В ходе такой работы и происходит формирование навыков, умений, вкуса к творческому подходу в учебной, научной и практической работе студентов путём личных поисков и активного интереса к приобретению знаний.

Ключевые слова: самостоятельная работа, факультативные занятия, творческий потенциал, виды самостоятельной работы, развитие навыков и умений, творческий подход, формы, методы, научная и практическая работа, контроль, самоконтроль. self-study

Abstract

Self-study (individual work) in optional classes is one of the most important forms to arrange learning activities aimed at the development of students' creative potential, development of knowledge, ability and skills in the field of specific subjects, development of their personal qualities, informative processes, informative abilities as well as traits of character. The main types of Self-study (individual work) in optional classes are classroom and out-of-class individual work which, in turn, can be head-on, individual, group, collective and also reproductive, research and creative. The great value during self-study by students is given to students' self-check and teacher's control. This study demands efforts, heavy expenses and time of students. During such work there is also formation of skills, abilities, tastes to the creative approach in educational, scientific and practical work of students by personal search and active and strong interest in acquisition of knowledge.

Keywords: self-study (individual work), optional classes, creativity (creative potential), types of self-study, development of skills and abilities, creative approach, forms, methods, scientific and practical work, control, self-control.

Среди многообразия форм и методов, применяемых на факультативных занятиях, ведущее и, пожалуй, главное место занимает *самостоятельная работа*, которая наибольшим образом способствует развитию творческого потенциала студентов, их мышления, овладению студентами определёнными логическими приёмами и способами умственной деятельности, стимулирует поиск новых, оригинальных решений, даёт возможность проявить инициативу, позволяет уделить больше внимания интересующим вопросам и обойти второстепенные, создаёт благоприятные условия для взаимообучения, взаимоконтроля, взаимопомощи. В процессе выполнения самостоятельной работы студенты овладевают теоретическими знаниями, интеллектуальными умениями и навыками, умениями самостоятельного изучения учебной и научной литературы, тренируют свою память, развивают способности свободно говорить и понимать прочитанное, формулировать свои мысли, учатся думать и действовать последовательно, что способствует формированию у студентов культуры умственного труда, а главное, содействует развитию их творческого потенциала.

У студентов, таким образом, вырабатывается внутренняя потребность в постоянном накоплении и совершенствовании знаний. Известно, что знания, добытые самостоятельно, на более длительное

время остаются в памяти, чем знания, полученные в готовом виде, при этом самостоятельная работа даёт студентам больше морального удовлетворения, чем восприятие готовой информации.

Самостоятельная работа – форма организации учебной деятельности студентов, осуществляемой по заданию преподавателя, организуемой и контролируемой им, но преимущественно или полностью самостоятельно выполняемой студентами без его непосредственной и постоянной помощи в специально отведённое для её выполнения время [2, с.192].

При этом *целью* самостоятельной работы является развитие знаний, умений, навыков студентов в области конкретных дисциплин, а также их личностных качеств, а именно, познавательных процессов (ощущения, восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения); познавательных способностей (наблюдательности, целеустремлённости, пылливости); черт характера (самокритичности, настойчивости, аккуратности, выдержки) и др.

При организации самостоятельной работы необходимо учитывать весь предшествующий опыт студентов, уровень их предшествующей подготовки.

На факультативных спецкурсах для организации самостоятельной работы на занятиях целесообразно использовать такие *средства обучения*, как:

дидактические средства, которые могут быть источниками самостоятельного приобретения знаний (первоисточники, документы, журналы, газеты и т.д.); технические средства, при помощи которых предъявляется учебная информация (учебные фильмы, видеозаписи и др.); средства, которые используются нами для руководства самостоятельной деятельностью студентов (общие инструктивно-методические указания для студентов к выполнению отдельных видов работ, карточки с дифференцированными заданиями для организации индивидуальной и групповой работы на занятиях и т.д.).

Для того чтобы самостоятельная работа на факультативах проходила успешно, необходимо соблюдение ряда условий. К таковым условиям эффективности можно отнести: постепенность введения разных по степени сложности и стимулированию умственной активности видов самостоятельной работы; обязательность подготовки студентов к выполнению заданий; разнообразие видов самостоятельной работы; подбор заданий, способствующих пробуждению интереса к их выполнению, содержащих посильные трудности; ознакомление студентов с источниками получения необходимой для выполнения задания информации; оказание преподавателем в случае необходимости помощи в работе; обучение студентов приемам самоконтроля при выполнении работы; обязательность проверки преподавателем самостоятельной работы студентов, а также создание для успешной самостоятельной работы доброжелательной, непринужденной, раскованной рабочей атмосферы, базирующейся на сознательной самодисциплине и организованности, в которой настроенность студента связана с положительными эмоциями; обучение методам и приемам работы самостоятельно.

Важным является тот факт, что в познавательной самостоятельности в единстве выступают мотивационная и операционная стороны учения (хотеть, стремиться, уметь, быть способным осуществить). В этом ценном для личности студента качестве происходит взаимное обогащение мотивов учения – потребностей, интересов, стремлений и способов самостоятельного отыскания истины [1, с.117].

Развитие проявлений самостоятельности студентов на факультативных спецкурсах выражается в самоорганизованности, самодисциплине, самообразовании, самовоспитании. Развитие самостоятельности приобретения знаний, умений, навыков – это, прежде всего, формирование у обучаемых умений и навыков самостоятельной умственной деятельности, что выражается в умении самостоятельно воспринимать, усваивать и осмысливать изучаемый материал и избирательно использовать его в решении новых задач.

В дидактической и методической литературе существуют многочисленные классификации типов и

видов самостоятельной работы обучаемых по различным основаниям и критериям.

Внимательно изучив и проанализировав особенности различных классификаций, типов и видов самостоятельной работы, для простоты и удобства всю самостоятельную работу, применяемую на факультативных занятиях, можно поделить на *аудиторную* и *внеаудиторную* и внутри данных видов использовать фронтальные, коллективные, групповые, индивидуальные самостоятельные работы, а также репродуктивные, научно-исследовательские и творческие. Такое сочетание различных видов самостоятельной работы помогает вырабатывать у студентов различные приемы практической деятельности, формировать у них творческое мышление.

Аудиторная самостоятельная работа студентов – это, прежде всего, систематическая, планомерная, целенаправленная работа студентов, осуществляемая ими в процессе учебных занятий, направленная на усвоение новых знаний, формирование у студентов навыков самостоятельно применять эти знания на практике. Этот вид работы выполняется в присутствии преподавателя, под его непосредственным руководством. *Примерами* такой самостоятельной работы на факультативных спецкурсах служат: работа с учебной литературой, с дидактическими материалами, решение задач, выполнение упражнений и заданий, работа со всевозможными карточками-заданиями. Во время лекции – активное слушание и конспектирование лекции, слушание объяснений и рассказов преподавателя; во время семинаров, конференций, защиты проектов – выступление с докладами, сообщениями, ведение обсуждения, беседы, а также активная мыслительная работа во время беседы, задавание вопросов и ответы на них, самостоятельное конспектирование наиболее важных моментов; во время конкурсов, например, самостоятельное использование раздаточного, наглядного материала, разгадывание кроссвордов, загадок, вопросов шуток; во время ролевых игр – это выступление с сообщениями, ведение спонтанной беседы, обсуждение; во время просмотра видеofilmа – самостоятельный просмотр; во время тестового контроля – работа с компьютером и др.

Но главное внимание на факультативном спецкурсе отводится *внеаудиторной* самостоятельной работе, включающей в себя планомерную подготовку к последующим занятиям без непосредственного руководства преподавателя, но с помощью его консультаций и необходимой помощи. Такую работу рассматривают весьма важной, поскольку она позволяет привести работу студентов в соответствие с их индивидуальными возможностями, а также освободить аудиторские занятия от тех видов работы, которые можно выполнить без руководства со стороны преподавателя. Кроме этого, она имеет большое воспитательное значение, помогая воспитанию у студентов трудолюбия, способствуя формирова-

нию самоконтроля и самостоятельного получения новых знаний (самообучение) и их использованию.

К *внеаудиторной* самостоятельной работе можно отнести: при домашнем прочтении лекции – самостоятельную работу над предложенной литературой в контексте лекции; при подготовке к семинарам, конференциям, защите проектов – самостоятельную работу с предложенной преподавателем учебной литературой по теме, с первоисточниками, самостоятельное нахождение и конспектирование дополнительных источников, подготовку и написание докладов, сообщений, выступлений, оформление результатов своей работы (например, проекта), выполнение творческих заданий.

Самостоятельно студент может работать один, вместе с небольшой группой студентов, с кем-нибудь одним из товарищей или же принимать участие в общей работе всей группы, посещающей факультатив. В зависимости от того, каким образом организована деятельность студентов как аудиторная, так и внеаудиторная самостоятельная работа может быть на факультативах *фронтальной, индивидуальной, групповой* или *коллективной*.

Аудиторная работа на занятиях факультатива предусматривает организацию познавательной деятельности одновременно со всеми студентами. Для этих целей используют фронтальную беседу или самостоятельную работу, выполняемую на занятии под непосредственным наблюдением и руководством преподавателя, где все студенты выполняют общее для всех задание (задания), преподаватель даёт общий инструктаж к выполнению задания, используются общие приёмы организации и руководства действиями студентов, например, самостоятельное прочтение текста и выделение главной мысли или прослушивание рассказа преподавателя с целью понятия сказанного и др. Главное преимущество фронтальных работ заключается в том, что здесь возможны коллективные устремления к общей цели, решение единых задач, побуждающих студентов к сотрудничеству, а при обсуждении результатов такой работы быстрее вырабатывается общее мнение, единая позиция по отношению к изучаемому материалу, что создаёт основу для коллективных переживаний, для формирования взглядов и убеждений студентов.

Коллективная форма самостоятельной работы увеличивает также успешность обучения за счёт объединения интеллектуальных возможностей студентов и имеет не только обучающее, но и воспитательное воздействие, так как возникает личная ответственность каждого за успех коллектива, расширяется мотивационная сфера учебной деятельности студентов. Примерами коллективной самостоятельной работы служат на факультативе совместная подготовка и оформление проекта, газеты, драматизация сказки и др.

Кроме коллективной самостоятельной работы на факультативных занятиях используют ещё и *групповую* работу. Наиболее простая и доступная на занятии форма сотрудничества студентов в группе – работа в парах, которая всегда побуждает к активному сотрудничеству с соседом и повышает ответственность обучаемых. *Примером* групповой работы является также разделение группы на подгруппы, в которые могут оказаться вовлечёнными студенты с разным уровнем знаний (они неоднородны по составу), где быстрее достигаются взаимопонимание, взаимодействие, взаимная поддержка и ответственность.

Несмотря на то, что студенты получают общее задание, общий инструктаж, каждый работает самостоятельно, индивидуально, стремится достигнуть цели, прежде всего, собственными усилиями. Таким образом, на факультативных занятиях достигается сочетание коллективной и *индивидуальной* работы, в которую вовлекаются не отдельные обучаемые, а все студенты.

Индивидуальная работа требует настойчивости, усидчивости, упорства в преодолении трудностей. Она привлекает студентов, так как даёт им реальную возможность проявить свою индивидуальность: независимость суждений, своё видение явлений, своё решение проблемы, т.е. является средством самовыражения личности. Кроме того, индивидуальная работа открывает возможность сотрудничества студента с преподавателем. Если эта потребность возникает, то чаще всего она наблюдается при выполнении трудоёмких заданий (подготовка докладов, сообщений, выступлений и т.д.).

На факультативных занятиях, как уже говорилось ранее, необходимо сочетать фронтальную, коллективную, групповую и индивидуальную формы самостоятельной работы, что способствует эффективности обучения.

Помимо перечисленных выше видов самостоятельной работы, нельзя обойтись на факультативных занятиях и без *репродуктивных, научно-исследовательских* и *творческих* работ.

Репродуктивные самостоятельные работы предполагают воспроизведение или повторение ранее созданных приёмов действия. Примерами репродуктивной самостоятельной работы могут служить: конспектирование и слушание лекции, повторы в драматизации и др.

В процессе *творческих* самостоятельных работ у студентов успешно развиваются воображение, фантазия, как основа формирования умения и потребности творчески мыслить. Выполняя самостоятельные работы творческого вида, студенты, как правило, испытывают потребность в самостоятельной деятельности, так как на основе высокого развития самостоятельности и активности у них утверждаются устойчивые интересы к предметам. Они по своей инициативе выходят за пределы программных

требований, дополнительно читают, работают со справочной литературой. Для них характерны настойчивость в достижении целей, организованность, стремление к взаимопомощи, взаимовыручке или к подготовке и проверке самостоятельных знаний.

На факультативных занятиях эффективно сочетать репродуктивные и творческие самостоятельные работы для повышения активности и самостоятельности студентов. В таком сочетании они учат их мыслить и наиболее эффективно приобретать знания, умения и навыки.

К творческим самостоятельным работам относят подготовку и выступление с докладами, сообщениями, подготовку и защиту проектов, оформление газеты, инсценировку, озвучивание видеофильмов, подготовку и участие в концертах, переводы стихов с иностранного языка и наоборот и др.

В основе выполнения самостоятельной работы лежит научно-исследовательский поиск, она служит активизации резервных возможностей студентов, приобщает их к научно-исследовательской деятельности средствами отдельных дисциплин, прививает им такие важнейшие умения, как информационный поиск, выделение главного, оценка изложенного.

Очень важно стимулировать научный поиск студентов. Стимулами к научной работе являются не только то удовлетворение, которое получают студенты от творческой работы мысли, но и различные формы морального поощрения: награждение сертификатами, дипломами за лучшую работу, вручение небольших памятных призов (книг, альбомов) и др.

Большое значение в ходе выполнения студентами самостоятельных работ уделяют самоконтролю студентов и контролю со стороны преподавателя.

Самоконтроль при самостоятельной работе является её компонентом, средством регулирования, коррекции, усовершенствования способов её выполнения, и поэтому целесообразно привлекать самих студентов (с помощью консультаций с преподавателем, одноклассниками) к процессу контроля, осуществляя, в свою очередь, систематический, непрерывный контроль за ходом и результатом са-

мостоятельной работы, поскольку самостоятельно выполненные задания, как и любой вид работы, должны быть проверены и оценены преподавателем. Контроль, как и моральное поощрение, является стимулом для студентов, повышает их заинтересованность в выполнении заданий, позволяет достичь желаемых результатов при изучении предметов факультативного цикла. Поэтому с целью непрерывной обратной связи, постоянного контроля самостоятельной работы необходимо стараться включать студентов в деятельность самоконтроля и взаимоконтроля.

На факультативных занятиях нужно использовать самостоятельную работу как можно чаще. Она особенно важна не только потому, что готовит студентов к самостоятельному доучиванию предметов после обязательного курса обучения, но и по причине своих мотивационных потенциалов: ничто не вселяет уверенности в себе, как сознание того, что студент сам сделал работу, без помощи других [3, с.107].

Таким образом, можно сказать, что процесс развития творческого потенциала студентов невозможен без чётко организованной самостоятельной работы, как в аудитории, так и вне её. Она требует усилий, большой затраты и времени студентов. В ходе такой работы происходит формирование навыков, умений, вкуса к творческому подходу в учебной, научной и практической работе студентов путём личных поисков и активного интереса к приобретению знаний.

Литература

1. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1979. 160 с.
2. Дорофеева Е.В. Дидактические условия и критерии развития творческого потенциала студентов на факультативных занятиях по предметам гуманитарного цикла: Дис. ... канд. пед. наук / Е.В.Дорофеева; Казан. гос. ун-т. Казань, 2006. 312 с.
3. Пассов Е.И. Книга для учителя к факультативному курсу по немецкому языку для 7-8-х классов средней школы / Е.И.Пассов, В.Б.Царькова. М.: Просвещение, 1991. 119 с.

УДК [378.14+372.851]

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В АКТИВИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Л.Н.Зайнуллина

Аннотация

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена необходимостью в поиске новых средств и приемов для активизации самостоятельной работы студентов. Электронные образовательные ресурсы позволяют активизировать и расширить диапазон самостоятельной работы студентов, а также повысить качество их учебной деятельности. Эффективность сочетания электронного образования и традиционных форм обучения обосновывается на анализе семестровой успеваемости студентов и результатах экзамена по дисциплине «Математический анализ». Для преподавателей материалы

статьи могут послужить основанием для принятия решения в пользу использования электронных образовательных ресурсов в своей педагогической деятельности.

Ключевые слова: активизация самостоятельной работы студента, электронный образовательный ресурс, математический анализ, эффективность учебной деятельности.

Abstract

The urgency of the problem under investigation is due to the need to find new means and methods to enhance the students' independent work. Electronic educational resources allow to intensify and expand the range of students' independent work as well as to improve the quality of their educational activities. The effectiveness of the combination of e-learning and traditional forms of learning is justified by the analysis of the semester students' progress and the results of the exam on the subject "Mathematical Analysis". For teachers the materials of the article can be the basis for making decision in favor of using electronic educational resources in their teaching activities.

Keywords: activation of independent work of student, electronic educational resource, mathematical analysis, the effectiveness of learning activities.

В настоящее время одной из основных задач высшего профессионального образования заключается в подготовке специалиста, стремящегося к постоянному самообразованию и саморазвитию. Решение данной задачи заключается не только в передаче от преподавателя студентам готовых знаний и умений, но и в развитии у них готовности к постоянному самообразованию, умения к самостоятельному поиску и применению полученной информации. Поэтому самостоятельная работа студентов является необходимой основой образовательного процесса.

При изучении математических дисциплин большая часть самостоятельной работы отводится на решение задач по каждой теме для закрепления полученных знаний и умений. Ясно, что систематическая самостоятельная работа студента способна оказать влияние на качество его учебной деятельности. Для проверки повышения эффективности учебной деятельности студентов при активизации их самостоятельной работы на базе бывшего Института Экономики и Финансов К(П)ФУ (ныне Институт Управления, Экономики и Финансов К(П)ФУ) прово-

дился формирующий эксперимент. Экспериментальную базу составили 152 студента (76 студентов из трех экспериментальных групп и 76 студентов из трех контрольных групп) первого курса общеэкономического отделения, обучающиеся на контрактной основе.

Было проведено несколько проверочных работ примерно одинаковой сложности после прохождения определенных тем по изучаемой дисциплине. Первая проверочная работа была проведена на следующем занятии, но студентам не задавалось на дом решать подобные задачи самостоятельно. Вторая проверочная работа проводилась через две недели, но студентам было задано самостоятельно решить аналогичные задания.

Полученные данные свидетельствовали о том, что изначально студенты контрольных и экспериментальных групп имели примерно одинаковый показатель усвоения теоретических знаний и навыков решения математических задач. Результаты проверки аудиторных работ № 1 и № 2 приведены в таблице 1.

Таблица 1.

Результаты проверочных работ № 1 и № 2 студентов контрольных и экспериментальных групп

Оценка	Количество студентов в %			
	Проверочная работа № 1		Проверочная работа № 2	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
«отлично»	11,84	10,52	18,42	17,11
«хорошо»	18,42	18,42	32,89	31,58
«удовлетворительно»	36,84	35,53	35,53	36,84
«неудовлетворительно»	32,89	35,53	13,16	14,47

По результатам проверки проверочной работы № 1 оценки «хорошо» и «отлично» получили 22 студента экспериментальных групп и 23 студента контрольных групп. Таким образом, качественный показатель усвоения темы без самостоятельного ее повторения составляет 28,94% и 30,26%. При самостоятельном повторении во внеаудиторное время качественный показатель усвоения данной темы вырос до 48,69% для экспериментальных и до 51,31% для контрольных групп.

Педагогический опыт показывает, что самостоятельная работа студентов с учебниками затруднена из-за сухости языка изложения, отсутствия контроля усвоения полученных знаний и неумения работать с литературой. Поэтому необходимо найти дополнительные формы обучения призванные вывести самостоятельную работу студентов на новый качественный уровень развития.

Одной из такой форм обучения является электронное образование. Основой электронного образования являются электронные образовательные

ресурсы (ЭОР). Под электронным образовательным ресурсом понимают образовательный ресурс, разработанный и реализуемый на базе компьютерных технологий.

Существует огромное количество изданий и сайтов, посвященных классификации электронных образовательных ресурсов, содержащих рекомендации по их созданию и практическому внедрению [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7]. Отдельно следует отметить книги А.В.Осина, чьи идеи и решения получили свое воплощение в рамках федеральных программ развития образования [6, 7]. На наш взгляд, это наиболее полное издание теоретического и практического характера об электронных образовательных ресурсах. Автором описана вся структура, основные принципы создания и применения образовательных ресурсов увязаны с задачами подготовки профессиональных и непрофильных разработчиков. Анализируются международные достижения и тенденции развития электронных образовательных систем.

Целью внедрения электронного образования является повышение качества и эффективности учебной деятельности студентов. О роли электронных образовательных ресурсов в образовательном процессе отмечается в исследованиях А.В.Осина, Т.В.Дорофеевой, Л.М.Осадчей, Г.А.Бордовского, И.Б.Готской [6, 7, 8, 9, 10]. Проблема использования электронных образовательных систем близка и зарубежным авторам. Так De La Varre C, Keane, J., Irvin, M.J. Исследуют необходимость усиления дистанционного обучения в небольших сельских американских школах [11]. Существует ряд исследований со сравнительным анализом эффективности двух видов обучения (традиционного и виртуального) в вузе [12,13]. В научных работах зарубежных коллег можно ознакомиться с новыми техническими возможностями, открывающимися при электронном обучении, такими как удаленные лаборатории и удаленные эксперименты [14,15].

В настоящее время время одной из наиболее распространенных форм электронного обучения является система управления обучением LMS Moodle. Это свободно распространяемое веб-приложение, позволяющее создавать электронные курсы по учебным предметам.

Каждый преподаватель может создать свой электронный курс на основании данной системы и управлять через него процессом обучения. Особенностью применения ЭОР является то, что за счет предоставляемых дополнительных возможностей он позволяет активизировать и расширить диапазон самостоятельной работы студентов.

Кроме того, все студенты обладают разным уровнем подготовленности и работоспособности. В свою очередь ЭОР позволяют преподавателю создавать авторские учебные курсы, где становится возможным изменять вид и структуру материала и

тем самым индивидуализировать образовательные траектории студентов.

Студенты, особенно первокурсники, в большинстве не владеют навыками самоорганизации в процессе обучения, не всегда могут систематически и напряженно учиться в течение семестра. Удаленный контроль над систематическим выполнением поставленных задач, возможность напоминания об их выполнении посредством электронной почты, чатов постепенно приучает студента к самоорганизации и систематическому выполнению учебной программы.

Рассматривая достоинства применения ЭОР в учебной деятельности студентов, нас заинтересовал вопрос: насколько оно способно активизировать самостоятельную работу студентов. И, как следствие, изменения оценочного показателя качества и эффективности учебной деятельности студентов.

В контрольных группах учебная деятельность, за исключением одного месяца, осуществлялась по традиционной форме «лекция-практическое занятие». В экспериментальных группах традиционные формы обучения активно сочетались с электронным образованием.

Согласно учебному плану, в первом семестре на первом курсе студентами общеэкономического отделения изучается дисциплина «Математический анализ». В этой связи был создан одноименный электронный курс «Математический анализ». Данный электронный курс разбит на учебные модули, представляющие собой законченный интерактивный мультимедиапродукт, нацеленный на усвоение определенной учебной темы. Электронный курс содержит в каждом модуле все необходимые обучающие, вспомогательные и контролирующие материалы, а также методические инструкции (для обучающихся и для преподавателя).

Согласно учебной программе, студентам на изучение дисциплины «Математический анализ» отводится 252 часа. Из них 62 часа на лекции, 64 часа - на практические занятия и 126 часов на самостоятельную работу. Лекционные и практические занятия проводятся два раза в неделю. После каждой пройденной темы, студентам контрольной группы задавалось самостоятельно прочитать лекцию и решить в тетради заданные номера из книги. Студентам экспериментальной группы, кроме перечисленного, необходимо было на образовательном ресурсе решить контрольные задания и пройти тесты по данной теме. На образовательном ресурсе студенты могли еще раз просмотреть материалы лекции, ознакомиться с разобранными примерами, обсудить на форуме решения заданий, задать вопрос преподавателю.

В контрольных группах проверка усвоения материала студентами проводилась в виде опросов, решений примеров у доски и редких проверочных и контрольных работ. В экспериментальных группах

оценивались и учитывались в текущем рейтинге учебной успеваемости результаты работ, выполненных на ЭОР. В текущий рейтинг проставлялись оценки за наиболее сложные контрольные работы, у остальных работ учитывалось только наличие, и если задание не было решено за определенный период, то в рейтинге проставлялась оценка ноль. Для стимулирования студентов к активному применению электронных курсов домашние контрольные задания и задания проверочных классных работ были однотипны.

Проводился мониторинг частоты и длительности нахождения на сайте студентов, количество производимых ими действий, онлайн контроль выполнения домашнего задания посредством чатов и форумов. И если первое время приходилось напоминать некоторым студентам о домашнем задании, то к началу третьего месяца необходимость в этом отпала. В целом первокурсника в первые месяцы учебы отличает боязнь отчисления из вуза и аккуратность в выполнении домашних заданий. Но свободное посещение занятий и отсутствие систематического контроля самостоятельной работы студентов может послужить причиной их неуспеваемости со всеми вытекающими последствиями. Возможности электронного обучения позволяют преподавателю держать самостоятельную работу студента под контролем и не позволять им расслабляться в учебе.

Кроме обучения систематическому труду, студентов экспериментальной группы ориентировали на стремление к достижению цели. Так полностью неверно выполненное задание требовалось переделать вновь и решить подобный вариант, для лучшего результата по тестам разрешалось повторно тестироваться с вычетом штрафных баллов. Следует отметить, что большая часть выполняемых студентами работ на ЭОРе, в том числе повторно, проверяется системой автоматически, что экономит временные и физические ресурсы преподавателя.

Противники электронного обучения могут возразить, что преподаватель не имеет возможности проверить, насколько самостоятельно выполняются задания на ЭОР студентом. Возможности создания на ЭОР уникального набора задач для каждого студента и необходимость систематического выполнения их студентом постепенно исключает помощь

посторонних лиц. Результаты проводимых аудиторных проверочных и контрольных работ позволяют сделать вывод о самостоятельности выполнения подобных домашних заданий и при необходимости скорректировать оценки.

Через месяц после второй проверочной работы была проведена третья экспериментальная проверочная работа. Студенты контрольных групп готовились к ней по учебнику, по материалам лекционных и практических занятий, а студенты экспериментальных групп плюс к этому активно дополняли полученные знания информацией из электронного курса.

По результатам проверки проверочной работы №3 оценки «хорошо» и «отлично» получили 40 студентов контрольных групп и 50 студентов экспериментальных групп. Таким образом, качественный показатель усвоения темы при самостоятельном ее повторении только по учебнику и лекциям составляет 52,64% и 65,79% - при комплексном использовании материалов учебника, лекций и заданий на электронном образовательном ресурсе. При сравнении с результатами проверочной работы № 2 видно, что качественный показатель усвоения темы у студентов контрольных групп остался примерно тем же - 51,31% и 52,64% , а для студентов экспериментальных групп вырос с 48,69% до 65,79%.

За месяц до проведения заключительной экспериментальной проверочной работы студенты контрольных групп были допущены к изучению материалов на ЭОР. По результатам проверки проверочной работы № 4 оценки «хорошо» и «отлично» получили 52 студента экспериментальных групп и 46 студентов контрольных групп. Таким образом, качественный показатель усвоения темы при самостоятельном ее повторении по учебнику и лекциям и материалов ЭОР составляет 68,42% для экспериментальных групп и 60,52% для студентов контрольных групп. При сравнении с результатами проверочной работы № 3 видно, что количество студентов контрольных групп, получивших оценки «хорошо» и «отлично», увеличилось с 52,64% до 60,52%. Данные по проверочным работам № 3 и № 4 для студентов контрольных и экспериментальных групп приведены в таблице 2.

Таблица 2.

Результаты проверочных работ № 3 и № 4 студентов контрольных и экспериментальных групп

Оценка	Количество студентов в %			
	Проверочная работа № 3		Проверочная работа № 4	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
«отлично»	17,11	21,05	21,05	22,37
«хорошо»	35,53	44,74	39,47	46,05
«удовлетворительно»	35,53	28,95	31,58	30,26
«неудовлетворительно»	11,84	5,26	6,58	1,32

Систематичность самостоятельной учебной деятельности студентов экспериментальных групп, ориентация их на достижение поставленной отразилась на итоговых рейтинговых баллах по курсу дисциплины «Математический анализ». В контрольных группах общая средневзвешанная оценка составила $M(x)=3,5$, в экспериментальных группах – $M(x)=3,85$. По результатам зимней экзаменационной сессии по дисциплине «Математический анализ» контрольных группах средневзвешанная оценка составила $M(x)=3,47$, в экспериментальных группах значение $M(x)=3,8$. Несмотря на небольшую разницу в средних экзаменационных оценках, качественные показатели усвоения материала по курсу «Математический анализ» для студентов контрольных и экспериментальных групп имеют существенное отличие. В контрольных группах 10 студентов получили на экзамене оценку «отлично» и 25 студентов — оценку «хорошо», что составляет 46% от их общего количества. В экспериментальных группах соответственно 15 человек получили на экзамене оценку «отлично» и 34 - «хорошо», что составляет 64,5% от их общего количества.

В высшей школе большой акцент сделан на самостоятельную работу, но первокурсники пока не владеют навыками самоорганизации и управления своим временем. Поэтому организация самостоятельной работы первокурсников эффективна только при систематическом контроле со стороны преподавателя. И возможности электронного обучения позволяют это реализовать. Целенаправленный характер заданий с организованной системой контроля и самоконтроля знаний, возможность выстраивания индивидуальных образовательных траекторий студентов, ориентация студента на достижение конечного положительного результата позволяют активизировать самостоятельную работу студентов и повысить качество и эффективность учебной деятельности. Последнее подтверждено результатами успеваемости за семестр и результатами зимней экзаменационной сессии по дисциплине «Математический анализ».

Литература

- Ильин В.А. Электронные образовательные ресурсы. Виды, структура, технологии. // Программные продукты, системы. Электронный научный журнал. 2014, № 2. Постоянная ссылка - <http://swsys-web.ru/electronic-educational-resources.html>
- Якушина Е.В. Электронно-образовательные ресурсы: актуальные вопросы и ответы. Сайт ВАО. Постоянная ссылка - http://vio.uchim.info/Vio_97/cd_site/articles/art_3_2.htm.
- Электронный образовательный ресурс. Сайт национального фонда подготовки кадров, 2011. Постоянная ссылка – <http://eor-np.ru/node/91>
- Методические рекомендации по практическому внедрению и использованию электронных образовательных ресурсов в общеобразовательных учреждениях субъектов Российской Федерации. Сайт МБОУ «Пафнатовская основная школа». Постоянная ссылка – <http://pafnatschool.edusite.ru/p7aa1.html>
- Хмелев В., Васильев Ю. Основы разработки электронных образовательных ресурсов. Лекция 2. Виды электронных ресурсов. // Национальный открытый университет ИНТУИТ, 2013. Постоянная ссылка – <http://www.intuit.ru/studies/courses/4103/1165/lecture/19307>
- Осин А.В. Открытые образовательные модульные мультимедиа системы. М.: Агентство "Издательский сервис", 2010. 328 с.
- Осин А.В. Мультимедиа в образовании: контекст информатизации PDF. Монография. М.: Агентство "Издательский сервис", 2005, 320 с.
- Дорофеева Т.В. Роль электронных образовательных ресурсов в процессе преподавания гуманитарных дисциплин в вузе экономического профиля. // Журнал Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 1 (129). С. 62-65.
- Осадчая Л.М. Применение электронных образовательных ресурсов на уроках производственного обучения. // Материалы доклада на научно-практической конференции 2013 г. Постоянная ссылка – www.gigabaza.ru/doc/38074.html
- Бордовский Г.А., Готская И.Б., Ильина С.П., Снегурова В.И. Использование электронных образовательных ресурсов нового поколения в учебном процессе: Научно-методические материалы. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2007. 31 с.
- De La Varre C, Keane, J., Irvin, M.J. Enhancing online distance education in small rural US schools: A hybrid, learner-centred model. // British Journal of Educational Technology. Volume 18, Issue 3, November 2010, Pages 193-205.
- Krämer, B.J, Neugebauer, J., Magenheimer, J., Huppertz, H. New ways of learning: Comparing the effectiveness of interactive online media in distance educational with the European textbook tradition. // British Journal of Educational Technology. Volume 46, Issue 5, 1 September 2015, Pages 965-971.
- Moazami, F., Bahrampour, E., Azar, M.R., Jahedi, F., Moattari, M. Comparing two methods of education (virtual versus traditional) on learning of Iranian dental students: A post-test only design study. // BMC Medical Education. Volume 14, Issue 1, 5 March 2014, Article number 45.
- Tho, S.W., Yeung, Y.Y Remote laboratory system for technology-enhanced science learning: The design and pilot implementation in undergraduate courses. // 22nd International Conference on Computers in Education, ICCE 2014; Nara Prefectural New Public Hall Nara; Pages 740-749.
- Costa, R., Alves, G., Zenha-Rela, M. Contextual analysis of remote experimentation using the actor-network theory. // 9th European Conference on eLearning 2010, ECEL 2010; Porto; Portugal; Pages 329-332.

УДК 378.147

О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПОТЕНЦИАЛЕ РЕКЛАМНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

В.В.Закурдаев, Ю.Н.Семи́н

Аннотация

В статье рассматривается вопрос о целесообразности проектирования рекламы с позитивным педагогическим воздействием. Приведены результаты анализа защищенных за последние 20 лет диссертаций, объектом исследования которых являлась реклама. Установлено, что вопрос о педагогическом воздействии рекламы на личность и о формировании профессиональной компетентности в области позитивного педагогического воздействия рекламы у студентов – будущих рекламистов остается вне поля проводящихся исследований. Анализируются отличия социальной рекламы и рекламы с позитивным педагогическим воздействием.

Ключевые слова: реклама, позитивное педагогическое воздействие, воспитание, просвещение.

Abstract

This article deals with feasibility of advertising with positive educational effect and includes results of an analysis of theses defended in the past 20 years, which viewed advertising as their key research topic. It is clear enough that the matter of educational effect of advertising on personality and specialist competencies relating to positive educational effect of advertising in students – future advertising specialists is left out in surveys. Social advertising and positive educational effect advertising are compared and their differences are analyzed.

Keywords: advertising, the positive pedagogical effect, education, enlightenment.

За четверть века, истекшие со дня распада СССР, реклама и рекламный бизнес прочно завоевали место в средствах массовой информации на всем постсоветском пространстве. Телевидение, Интернет, радио, печатная продукция, баннеры на улицах городов и на обочинах автотрасс, транспортные средства – все это несет рекламную продукцию в массы.

Потоки коммерческой рекламы, постоянно обрушивающиеся на людей, несут с собой не только информацию о товарах и услугах, но и навязывают определенный образ жизнедеятельности, внушают стереотипы поведения. При этом, наиболее психологически уязвимыми и внушаемыми, вследствие недостаточного жизненного опыта и не вполне сформировавшейся системы ценностей, являются дети, подростки и молодые люди. Картины обеспеченной и гламурной жизни, демонстрируемые рекламой, формируют у молодежи обманчивое представление о том, что все блага можно получить без особого труда, полагаясь лишь на удачу и везение.

Учитывая неблагоприятное морально-нравственное состояние российского общества и, принимая во внимание значительные возможности психологического воздействия рекламы на сознание людей, актуализируется проблема гуманизации выпускаемой рекламной продукции и обращения всей мощи рекламной индустрии на благородную цель воспитания подрастающего поколения и снижения социальной напряженности в обществе. В интересах общества необходимо изменить направленность коммерческой рекламы: от манипуляции сознанием людей – к вовлечению их в социально значимые дела, от демонстрации образчиков «красивой» жизни – к пропаганде честного труда на благо своей семьи и общества, от примата материальных ценностей – к ценностям духовным, от аполитичности и

нигилизма – к патриотизму и любви к своему Отечеству, от глобальной вестернизации – к сокровищам национальной культуры.

Негативное воздействие рекламы на психику человека вызывает протест у взрослой образованной части населения. В этой связи приобретает особую актуальность проблема преобразования традиционной рекламной продукции в рекламу, оказывающую позитивное воздействие на психику человека.

Значительные возможности в реализации подобной трансформации рекламной продукции несет в себе, как нам представляется, педагогический подход к проектированию рекламы.

Рассмотрим, в какой мере указанный подход к созданию рекламы нашел отражение в педагогических исследованиях, а также в трудах ученых, изучающих рекламную сферу.

Работа М.А.Басова [1] посвящена процессу выявления и создания педагогических условий воздействия социальной рекламы на позиционирование деятельности учреждений культуры в молодежной среде. В данной работе рассматривается понятие «педагогический потенциал», но по отношению к указанным выше педагогическим условиям.

В работе Н.П.Бубловой [2] исследуется проблема формирования готовности будущих специалистов по рекламе к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности.

Предметом исследования в диссертации С.Н.Заплетиной [6] является формирование эстетической компетентности специалистов по рекламе на основе профессиографической модели.

Формированию содержания среднего профессионального образования специалистов по рекламе на основе деятельностного, личностно-ориентированного и компетентностного подходов посвящена

работа Е.В.Максимовой [7]. В работе отмечается, что «совестливо преуспевающим может быть только тот рекламист, который обладает гуманистическими знаниями, адаптированными к рекламной деятельности и переведенными на язык соответствующих технологий» [7, с. 6].

В работе И.В.Соколова [11] реклама рассматривается как педагогическое средство художественного воспитания школьников-подростков в социокультурной среде современного мегаполиса. Автор данной работы утверждает, что «реклама, как один из наиболее мощных рычагов массовой культуры, не должна игнорироваться педагогической наукой» [11, с. 7] и выделяет следующие характеристики рекламы, соответствующие задачам художественного воспитания школьников-подростков: педагогическая целесообразность, воспитательная направленность, художественная ценность, эмоциональная привлекательность и образность.

В работе Н.Н.Суворовой [12] исследуется процесс формирования профессиональной компетентности будущих специалистов по рекламе в области рекламного дискурса, понимаемого как совокупность тематически систематизированных рекламных текстов, функционирующих в пределах одной и той же рекламной сферы.

В докторской диссертации Н.Г.Чаган [14] исследуются социокультурные основания рекламы. Реклама рассматривается с одной стороны как социокультурный феномен, а с другой – как вид социокультурной деятельности. Автор отмечает, что «сложность изучения данного феномена наблюдается в том, что исследования по рекламе ведутся вне общего интегрирующего контекста и дают изолированные положительные результаты, которые чрезвычайно трудно «склеиваются» друг с другом». Исследователь предлагает основанный на междисциплинарном подходе теоретико-технологический механизм проектирования рекламы, технологические решения и условия реализации технологического процесса (традиции ярмарочного фольклора и народной педагогики в рекламе, знаково-выразительные средства, культурные традиции символической наглядности, формирование визуальной культуры рекламы), раскрывающие исходные глубинные социально-педагогические факторы повышения роли рекламы в формировании духовной культуры личности.

Диссертация Е.В.Шершуковой [15] посвящена исследованию проблемы профессиональной подготовки в вузе специалистов по рекламе с помощью аудиовизуальных средств. Автор отмечает, что «современная система подготовки специалистов по рекламе нуждается в совершенствовании, соответствии новым требованиям времени». С этой целью в рассматриваемой диссертации разработан и апробирован курс «Социальная реклама», сформулированы рекомендации по оптимальному использова-

нию его в образовательном процессе; автором рекомендуется более широкое использование аудиовизуальных средств, способствующих развитию познавательной активности, в первую очередь, развития логического мышления, а также осуществление субъект-субъектного характера учебного процесса. В работе рассматривается также вопрос о педагогическом потенциале рекламы, который трактуется автором как средство реализации требований дидактической, воспитательной и развивающей целей обучения в вузе будущих рекламистов.

В диссертационных работах А.М.Герасимовой [3], Е.Е.Дымовой [4], Е.В.Подкаменной [9], В.В.Саушкиной [10] и др. рассматриваются различные вопросы методики обучения в вузе студентов направления подготовки «Реклама и связи с общественностью» (преимущественно обучения иностранным языкам).

Таким образом, можно констатировать, что начиная с середины 2000-х гг. реклама становится объектом педагогических исследований. Однако вопрос о педагогическом воздействии рекламы на личность и о формировании профессиональной компетентности в области педагогического воздействия рекламы у студентов-будущих рекламистов остается вне поля проводящихся исследований.

В нашем исследовании под педагогическим потенциалом рекламы мы понимаем ее возможности в области воспитания, просвещения и образования человека.

Известно, что наряду с коммерческой (товарной) существует такая разновидность рекламы как социальная реклама [8]. Эти два вида рекламы принципиально отличаются друг от друга своими целями. Если коммерческая реклама своей целью имеет увеличение продаж товаров и услуг, то целью социальной рекламы является привлечение внимания к социальному явлению (формирование общественного мнения, привлечение внимания к актуальным проблемам общественной жизни). Очевидно, что имеет место «пересечение» целей социальной рекламы и рекламы с позитивным педагогическим воздействием. Это «пересечение» целей естественно, поскольку воспитание, просвещение и образование так же направлены на социализацию человека. Тем не менее, между социальной рекламой и рекламой с позитивным педагогическим воздействием имеются, на наш взгляд, определенные различия. Согласно ст. 18 Закона РФ «О рекламе», «социальная реклама представляет общественные и государственные интересы и направлена на достижение благотворительных целей» [13]. По тематике первое место в рейтинге социальной рекламы традиционно занимают дети. Далее следуют: семья, голод в странах третьего мира, беженцы, животные, СПИД. Пропагандируются крепкие семейные отношения, здоровый образ жизни, бережное отношение к животным, милосердие. Реклама с позитивным педагогическим воздействием в значительно большей степе-

ни ориентирована на цели воспитания, просвещения и образования подрастающих поколений в долгосрочной перспективе. Возможные тематические линии такой рекламы: нравственность, духовность, человечность, культура, патриотизм, отношение к труду, творчество, образование, искусство, политика, уважение к историческому прошлому, семейные ценности.

Для проектирования и продвижения рекламы с позитивным педагогическим воздействием необходима новая генерация рекламистов, разделяющих ценности такой рекламы и владеющих технологией ее создания. Вопросы формирования у студентов – будущих рекламистов компетентности в области позитивного воздействия рекламы рассмотрены в работе [5].

Возникает вопрос о заказчиках, финансирующих подобную рекламу. В качестве заказчиков могут выступать профильные министерства: образования и науки, культуры, связи и массовых коммуникаций, спорта, труда и социальной защиты. Кроме того, если коммерческую рекламу комбинировать с рекламой, оказывающей позитивное педагогическое воздействие, заказчиками такой рекламы могут стать бизнес-структуры при условии предоставления им налоговых льгот.

Литература

1. Басов М.А. Педагогические условия воздействия социальной рекламы на позиционирование деятельности учреждений культуры в молодежной среде): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 26 с.
2. Бублова Н.П. Формирование профессиональной готовности будущих специалистов по рекламе): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2006. 23 с.
3. Герасимова А.М. Методика обучения креативному письму бакалавров на основе рекламных текстов (французский язык): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. 23 с.
4. Дымова Е.Е. Проектная деятельность в формировании профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов направления «Реклама и связи с общественностью»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2011. 23 с.
5. Закурдаев В.В. Модель формирования компетентности в области педагогического воздействия рекламы у студентов направления «Реклама и связи с общественностью» // Вестник ИжГТУ [Текст]: период. науч.-теор. журн. Вестник ИжГТУ. 2014. № 2(62). С. 195-197.
6. Заплетина С.Н. Формирование этико-эстетической компетентности в профессиональной подготовке специалистов по рекламе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2008. 24 с.
7. Максимова Е.В. Формирование содержания профессионального образования специалистов по рекламе): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 23 с.
8. Николашвили Г. Социальная реклама: теория и практика. / Г.Николашвили. М.: Виртуальная галерея, 2006. 200 с.
9. Подкаменная Е.В. Методика обучения студентов неязыковых вузов написанию PR-текстов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2011. 23 с.
10. Саушкина В.В. Методика обучения иностранному языку студентов специальности "Реклама" в контексте межкультурной коммуникации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2011. 23 с.
11. Соколов И.В. Реклама как педагогическое средство художественного воспитания школьников-подростков в социокультурной среде современного мегаполиса: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 25 с.
12. Суворова Н.Н. Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов по рекламе и связям с общественностью в области рекламного дискурса: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новосибирск, 2012. 23 с.
13. Федеральный Закон Российской Федерации № 108-ФЗ от 18.07.95 «О рекламе». Статья 18.
14. Чаган Н.Г. Социокультурные основания рекламы (Теоретический и технологический аспекты): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1998. 39 с.
15. Шершукова Е.В. Педагогические условия профессиональной подготовки специалистов по рекламе аудиовизуальными средствами в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 23 с.

УДК 378.01(075.8)

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАНИЯ

Н.Н.Комлева

Аннотация

Студент должен быть активным участником современного образовательного процесса. Этого можно достичь внедряя в учебный процесс активные формы обучения. Статья посвящена одной из таких форм – учебно-исследовательской работе студентов, а именно использованию лабораторных работ с элементами научных исследований при проведении практикума по аналитической химии. В статье имеются методические рекомендации по выполнению лабораторных работ по аналитической химии с элементами научных исследований. Доказано, что такая форма обучения способствует активизации познавательной и аналитико-синтетической деятельности, повышению качества подготовки специалистов, воспитанию у будущего выпускника творческого мышления, самостоятельности.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, активизация познавательной деятельности, лабораторная работа с элементами научных исследований.

Abstract

A student has to be an active participant of modern educational process. It can be achieved by introducing active forms of education in educational process. The article is devoted to one of such forms – to educational and research work of students, namely use of laboratory works with elements of scientific researches when carrying out a workshop on analytical chemistry. In the article there are methodical recommendations about performance of laboratory works on analytical chemistry with elements of scientific researches. It is proved that such form of education promotes activation of cognitive and analytical-synthetic activity, improvement of quality of specialists training, developing creative thinking and independence in future graduate.

Keywords: research activity, activation of cognitive activity, laboratory work with elements of scientific researches.

Модернизация системы высшего образования повлекла за собой коренную переработку учебных планов, УМК и учебно-методической литературы. Развитие инновационных технологий, внедрение в повседневную жизнь новых принципов и методов, способов и средств профессиональных задач поставила людей большинства экономически развитых стран перед необходимостью постоянно повышать свою профессиональную квалификацию, осваивать новые профессии и др. [1]. В связи с этим современный выпускник вуза должен владеть не только фундаментальными и специальными знаниями но и определенными навыками творческого решения каких либо практических задач, постоянно повышать свою квалификацию, быстро приспосабливаться к изменяющимся условиям [2]. Все эти качества нужно прививать студентам в вузе. Формируются они через активное участие студентов в исследовательской работе [3].

Важной формой исследовательской деятельности студентов, выполняемой в учебное время, является введение элементов научных исследований в лабораторные работы. При выполнении таких лабораторных работ по аналитической химии студенты приобретают практические навыки проведения анализа; кроме того, развиваются творческая самостоятельность при решении конкретных задач, умение работать с литературными источниками [4].

Лабораторные работы с элементами научных исследований обеспечиваются методическими указаниями, в которых четко формулируется цель, дающая общий план, этапы выполнения анализа, приводятся рекомендации, на какие моменты следует обратить внимание при работе над литературой, и предлагается список литературы применительно к конкретному заданию.

Работа с элементами научных исследований включает следующие этапы:

1. Постановку задачи.
2. Изучение и реферирование литературы по теме исследования.
3. Выбор и проверку методик определения.
4. Составление рабочей прописи.
5. Выполнение анализа.
6. Обработку результатов анализа.
7. Оформление отчета о проделанной работе.

При выполнении таких лабораторных работ студент приобретает навыки реферирования, обобщая материал, содержащийся в рекомендованной литературе. Проводя эксперимент по выбранной

методике, студент обрабатывает полученные данные методом математической статистики, критически оценивает полученный им результат анализа, формулирует выводы [5].

Чтобы научить студентов оценивать результат определения с точки зрения воспроизводимости и правильности, необходимо познакомить их с основами математической обработки результатов определения, способами оценки воспроизводимости и правильности. В лаборатории этот материал может быть закреплён при выполнении работ по методам кислотно-основного и окислительно-восстановительного титрования.

В ходе выполнения лабораторной работы «Определение содержания карбоната натрия в растворе методом кислотно-основного титрования» каждый студент определяет концентрацию Na_2CO_3 в одной пробе раствора и на основе 4-6 титрований проводит математическую обработку результатов определения. Затем группа обрабатывает свои результаты, исходя из 12-14 проб, и оценивает воспроизводимость результата определения в зависимости от числа степеней свободы. Правильность определения устанавливается на основе расчета абсолютной и систематической ошибки по действительному значению концентрации раствора [6].

При выполнении лабораторной работы «Определение содержания дихромата калия методами перманганатометрии и йодометрии» каждый студент определяет концентрацию $\text{K}_2\text{Cr}_2\text{O}_7$ в одной пробе двумя независимыми методами и проводит математическую обработку результатов. На основе расчета критериев Фишера и Стьюдента оцениваются воспроизводимость и правильность результатов определения.

Навыки учебно-исследовательской работы студенты могут получать и при изучении влияния отдельных факторов на титрование путем расчета кривых титрования в различных условиях. Целесообразно первоначально провести расчет одной кривой в конкретных заданных условиях. Для оценки влияния различных факторов (концентрации, констант равновесия и др.) студент рассчитывает серию кривых титрования с использованием имеющихся компьютерных программ.

При изучении физико-химических методов анализа целесообразно лабораторные работы проводить по индивидуальным заданиям. Задание должно включать составление литературного обзора, проведение исследований по выбору условий опре-

деления с целью получения правильных и воспроизводимых результатов, сопоставление результатов, полученных независимыми методами [8].

Например, можно предложить студентам задания по анализу сточных вод гальванических производств на предмет определения в них металлов. Студент должен определить содержание одного или нескольких компонентов с использованием трех физических и физико-химических методов. Один метод является основным. На модельном растворе выбираются условия определения одного компонента. После этого проводится анализ пробы сточной воды. Два других метода используются для определения того же самого или других компонентов сточной воды. После математической обработки результатов определения тремя методами проводится их сопоставление [9, 10].

Задания по одной и той же теме могут быть выданы группе студентов от 2 до 6 человек. Содержание каждого задания является строго индивидуальным. Студенты могут использовать различные физические и физико-химические методы; для выбора условий определения каким-либо методом может быть предложено исследование влияния различных факторов на правильность и воспроизводимость определения. В процессе анализа пробы сточной воды студенты могут использовать результаты определений, выполненных их товарищами.

Важным этапом в учебно-исследовательском процессе является составление отчета и защита результатов в группе. Студенты, работающие по одной теме, согласовывают содержание своих сообщений, которые заканчиваются общими выводами. Лучшие лабораторные работы с элементами научных исследований рекомендуются в виде докладов на студенческие научно-технические конференции.

Таким способом активизируется учебная деятельность студентов; формируется чувство ответственности и умение анализировать полученные результаты, делать соответствующие выводы; развиваются познавательные способности, которые спо-

собствуют всестороннему формированию и развитию творческой, социально активной, профессионально мобильной личности [11, 12].

Учебный процесс при этом обретает индивидуальный характер, так как обучение на поисково-исследовательской основе немислимо без учета подготовленности и личных качеств каждого студента.

Литература

1. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования. Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23-29.
2. Аكوпова М.А. Высшее профессиональное в России: проблемы и перспективы. Вопросы преподавания в вузе. Вып. 5. СПб ГПУ. СПб., 2003. С. 3-7.
3. Зеленецкая Т.А. О формировании компетентностей. Высшее образование в России. 2005. № 36. С. 108-111.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М: МПСИ, МОДЭК, 2010. 448 с.
5. Подласый И.П. Педагогика. В 3 книгах. Книга 2. Теория и технологии обучения. М: Владос, 2007. 576 с.
6. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество. М.: Академия, 2002. 159 с.
7. Смолкин А.М. Методы активного обучения. Науч.-метод. пособие. М.: Высшая школа. 2004. 176 с.
8. Байденко В.И. Концепции в профессиональном образовании. Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 124-129.
9. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 512 с.
10. Зимняя И.А. Компетентностный подход в образовании (методологический аспект) // Проблемы качества образования: Материалы XIV Всероссийского совещания. Кн. 2. М., 2004.
11. Гильманшина С.И., Камасина А.Р. Формирование у студентов ценностно-смысловой компетенции на основе проектного обучения химии // Alma mater (Вестник высшей школы). 2013. № 1. С. 78-81.
12. Камасина А.Р., Гильманшина С.И. Формирование ценностно-смысловых компетенций в процессе естественнонаучного образования // Фундаментальные исследования. 2011. № 12-3. С. 480-484.

УДК 372.8:82.09

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭССЕ КАК ФОРМЫ ИТОГОВОГО КОНТРОЛЯ В РАБОТЕ С МАГИСТРАНТАМИ

С.В.Несына

Аннотация

Актуальность исследования обусловлена развитием магистерских программ в университетах России, что требует изменения содержания и методов образования. Цель данной работы – представить опыт апробации эссе как формы экзамена магистрантов. Для сбора эмпирической информации был использован метод незаконченных предложений. Результаты показали, что подготовка эссе способствует обобщению и осмыслению проблемной информации, активизирует когнитивные и метакогнитивные процессы; такая форма итогового контроля является психологически комфортной, создает ощущение успеха, способствует актуализации источников внутренней мотивации, являющейся основой субъект-

ности и стремления к саморазвитию. Материалы исследования могут быть полезны для преподавателей и студентов высших учебных заведений.

Ключевые слова: эссе, экзамен, внутренняя мотивация, субъектность, саморазвитие

Abstract

Relevance of the research is determined by development of Master's Degree Programs in Russian universities, it requires profound changes in educational content and methods. This work is aimed at presentation of experience in approbation of essay as a form of exam in education of 20 students of Master Program "Preschool education". The incomplete sentences technique as a data-gathering tool was applied after the exam. According to the results, creating an essay contributes to generalization and understanding, comprehension of the problem information, makes cognitive and metacognitive processes more active. This form of final control gives psychological comfort, creates a situation of success. It strengthens needs for autonomy, competence, relatedness, which are sources of internal motivation as the basis of subjectness and self-development tendency. The material could be useful for university lecturers.

Keywords: essay, exam, internal motivation, subjectness, self-development

Введение

В эпоху глобальных трансформаций, связанных с переходом к информационному обществу [16], возрастает значение образования в жизни отдельного человека и общества в целом. Ускоряются темпы накопления знаний, усложняются требования к профессиональной деятельности, изменяются приоритеты и смыслы образования, особую роль играет развитие непрерывного образования. Приоритетной задачей высших учебных заведений России является развитие магистратуры [6]. Выпускнику магистерской программы необходимо не только овладеть необходимым объемом знаний и умений, технологиями и стратегиями познавательной и практической деятельности, отвечающей современным требованиям, но и активизировать «потенциал самообразования» [15]. «Только такое образование можно считать образованием гарантированного качества, которое переходит в самообразование» [1, с. 262]. Перед высшей школой стоят задачи изменения содержания образования и методов работы. В условиях глобализации выпускникам магистерских программ важно: уметь обнаруживать проблемы, вырабатывать способы их решения, критически оценивать результат; формировать собственную аргументированную позицию по различным вопросам общественной жизни [2]. В статье представлен опыт апробации эссе как формы итогового контроля в работе с магистрантами. Мы предположили, что использование эссе позволит уменьшить негативные последствия традиционных форм контроля и активизировать саморазвития магистрантов. В исследовании применялась техника незаконченных предложений.

Методологическая база

В переводе с французского языка эссе означает «опыт», «попытка», «проба». Основателем жанра «эссе» считается Монтень. «Эссе», в понимании Монтеня, представляет собой литературные пробы («наброски», «эскизы», «очерки»), тем самым автор подчеркивает неоконченность, некатегоричность, субъективный характер работы. «Les Essais» Монтеня появляется на исходе Средневековья, при зарождении новой эпохи и отражает «чувство абсолютной внутренней свободы, каковое и есть

истинный нерв того жанра, который с легкой руки Монтеня был назван «эссе»» [8, с. 165]. Через некоторое время этот термин используется в английском языке Ф. Бэконом; во второй половине XIX века термин появляется в немецком языке благодаря Г.Гримму. В России «эссе» входит в «Большую советскую энциклопедия» в 1934 году [5].

В образовании эссе представляет собой форму научно-исследовательской работы в виде сочинения-рассуждения относительно небольшого объема со свободной композицией, выражающее индивидуальные впечатления, соображения по конкретному вопросу, проблеме и заведомо не претендующее на полноту и исчерпывающую трактовку предмета. Эссе предполагает выражение автором своей точки зрения, личной субъективной оценки предмета рассуждения, дает возможность нестандартного, оригинального освещения поднимаемой научной проблемы [10, 18].

Популярность заданий в жанре эссе в высшей школе растет. Проведенный анализ литературы позволил выделить ряд факторов, способствующих росту такой популярности. В современной ситуации подходы к организации учебного процесса в высших учебных заведениях меняются. Во-первых, уменьшается количество аудиторных часов, дающих возможность «живого общения» преподавателя и студента, на смену приходят дистанционные формы работы. Во-вторых, основной упор делается на самостоятельную работу студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности. В-третьих, возникает необходимость в использовании новых форм и технологий, повышающих интерес к предмету и способствующих развитию продуктивного, критического мышления. В-четвертых, приобретает особую важность создание определенного эмоционального фона для осмысления учебного и научного материала [10, 14]. Благодаря выделенным особенностям, жанр эссе прочно утвердил свои права не только в гуманитарном знании, но и в обучении студентов.

С появлением магистратуры в вузах России изменился состав студентов: появилось больше взрослых людей с определенным жизненным и про-

фессиональным опытом. Психологическая природа обучения взрослых представляет собой процесс соединения собственного индивидуального опыта, накапливаемого в практической деятельности, с коллективным опытом других людей, обобщенным в науке и культуре, то есть с социальным опытом. В обучении взрослых большое значение имеют метакогнитивные процессы. Предметное содержание выстраивается проблемно. В обучении взрослых целесообразно использовать совместную и групповую работу, основанную на общении и взаимодействии; постоянный диалог; опору на технологично организованную преподавателем самостоятельную работу; высокий уровень трудности и быстрый темп изучения учебного материала [11]. Роль преподавателя становится более интерактивной [4]. Взрослые люди воспринимают обучение как логичное, естественное явление, когда происходят инновации в их профессиональной деятельности и стремятся актуализировать результаты обучения, применить их в ближайшем будущем [9].

В работе с магистрантами необходимо учитывать два вида трудностей, с которыми сталкивается взрослый в обучении. В первую группу входят трудности внешнего характера: сложность профессиональной деятельности, обремененность обязательствами в быту, недостаток времени и т.д. Вторую группу составляют трудности внутреннего (психологического) характера: стремление к позитивным изменениям в жизни и страх перед взятой на себя ответственностью; желание перемен и страх перемен в стабильном образе жизни; сомнения в своих способностях к обучению, страх демонстрации неумения работать с современными технологиями. Большое количество взрослых людей находятся под влиянием мифа о возрастных ограничениях способности учиться в зрелых возрастах [11]. Создание оптимальных психологических условий – важное условие эффективного обучения взрослых.

Развитие взрослого человека представляет собой процесс саморазвития. По данным исследования Е.Паппас и Дж.Паппас, выделяются три группы барьеров на пути саморазвития познавательного потенциала, эффективного мышления и поведения современных студентов: 1) чрезмерная электронная стимуляция; 2) дисфункциональные отношения со временем; 3) трудности в принятии намеренных решений [17]. Важная дидактическая цель высшего образования – «запуск мотивационно-потребностного механизма «самости» личности студента» [1, с. 260], создание условий для творческого саморазвития. В работе с магистрантами большое значение имеет актуализация внутренней мотивации деятельности как основы субъектной позиции в обучении и стремления к саморазвитию. Источником внутренней мотивации с позиции теории самодетерминации является удовлетворенность потребностей в автономии, компетентности и в том, чтобы быть связан-

ым с другими людьми. Потребность в автономии означает стремление чувствовать выбор и собственную детерминацию своего поведения. Потребность в компетентности – стремление чувствовать себя успешным, компетентным деятелем, справляющимся с задачами выполняемой деятельности. Под потребностью быть связанным с другими понимается стремление иметь надежную связь, быть понятым и принятым [3].

В организации работы с магистрантами необходимо учитывать тенденцию последних лет, которую В.Н.Косырев назвал «отчуждением учебного труда студентов». Это такое отношение студента к учению, при котором продукты его деятельности, он сам, а также преподаватели, администрация, другие студенты и социальные группы, как носители норм, установок и ценностей учебной деятельности, выступают для него как нечто чуждое его самости [7]. Если продукты учебно-профессиональной деятельности студентов используются только для выставления преподавателем оценок, то они, по большому счету, оказываются бесполезными. Необходимо сделать результаты труда магистрантов значимыми для всей группы.

Таким образом, основой для выбора эссе как формы проведения итогового контроля стали: во-первых, психологические особенности обучения взрослых; во-вторых, актуализация внутренней мотивации, источниками которой являются потребность в автономии, компетентности, связанности с другими, в том числе через признание значимости вклада каждого в итоговый результат. В своей работе мы предположили, что использование эссе позволит уменьшить негативные последствия традиционных форм контроля и активизировать саморазвития магистрантов.

Материалы и методы

В Высшей школе педагогики Балтийского федерального университета им. И.Канта реализуется магистерская программа «Дошкольное образование». Магистранты второго года обучения в первом семестре имеют возможность изучать дисциплину по выбору «Социокультурные условия развития современных детей дошкольного возраста». Эта дисциплина входит в вариативную часть магистерской программы и завершается экзаменом. Цель освоения дисциплины – уметь анализировать и учитывать в профессиональной деятельности социокультурные условия развития современных дошкольников.

Дисциплину «Социокультурные условия развития современных детей дошкольного возраста» изучали 20 человек: в 2013-2014 учебном году – 12 магистрантов, в 2014-2015 учебном году – 8 магистрантов. Опыт первой апробации эссе представлен в другой нашей работе [12, 13].

Изучение учебной дисциплины включало несколько этапов. Первый этап содержал вводный лекционный блок и практические занятия с обсужде-

нием различных социокультурных условий и факторов развития современных дошкольников. Второй этап начинался с «мозгового штурма» по определению наиболее значимых условий развития дошкольника в современном мире. По итогам этой работы магистранты выбирали индивидуальные творческие задания. Результаты индивидуальной работы становились предметом изучения всей группы. В 2013-2014 учебном году совместный «мозговой штурм» не проводился, участники осуществляли индивидуальный выбор проблемных вопросов. На завершающем этапе магистранты получили задание подготовить эссе «Социокультурные условия развития современных дошкольников» на основе материалов лекций, практических занятий, результатов индивидуальных творческих проблемных заданий каждого участника группы и собственного профессионального опыта, так как подавляющее большинство магистрантов – работники системы дошкольного образования. Для всех магистрантов это был новый вид работы. В процессе подготовки к экзамену магистранты имели возможность прислать эссе на предвари-

тельную проверку и, получив обратную связь от преподавателя, улучшить результат. Этой возможностью воспользовались 50% магистрантов в 2013-2014 учебном году и 100% - в 2014-2015 учебном году. Экзамен проводился в форме защиты эссе, после чего группа обобщала представленные материалы и формулировала заключительные выводы по курсу.

После экзамена магистрантам было предложено завершить незаконченные предложения в письменной форме: отметить положительные и отрицательные стороны эссе как формы итогового контроля по учебной дисциплине. Также участникам был задан вопрос о вкладе изученной дисциплины в их развитие.

Результаты

Было получено 85 высказываний, из них 88,24% высказываний о положительных сторонах эссе и 11,76% – об отрицательных. Обратимся к анализу положительных сторон эссе как формы итогового контроля. В ходе контент-анализа были выделены следующие категории (таблица 1).

Таблица 1.

Положительные стороны эссе как формы итогового контроля

№	Категории	Частота(%)
1.	«Возможность обобщения, осмысления материала»	21.33
2.	«Развивающий потенциал» «Возможность высказать свою точку зрения»	17.33 17.33
3.	«Структурирование материала» «Стимулирование самостоятельной работы»	9.33 9.33
4.	«Психологический комфорт» «Творческий характер» «Влияние на профессиональную деятельность»	5.33 5.33 5.33
5.	«Общая положительная оценка»	4.00
6.	«Возможность выступления» «Уникальность работы каждого»	2.68 2.68

Наибольшее количество высказываний о положительных сторонах относится к категории «Возможность обобщения, осмысления материала» - 21,33%. К этой категории были отнесены следующие высказывания: «помогает осознать материал», «появляется глубина понимания проблем», «помогает осмыслить информацию», «заставляет задуматься о происходящем вокруг», «выяснение значимого» и т.д. Второе место занимают две категории: «Развивающий потенциал» («учит аргументировать», «можно поспорить с собой», «развивает мышление» и т.д.) и «Возможность высказать свою точку зрения» («можно высказать свои мысли», «высказываешь свой взгляд на происходящее» и т.д.) - по 17,33%. На третьем месте - категории «Структурирование материала» («информация логично выстраивается», «можно собрать мысли в кучу» и т.д.) и «Стимулирование самостоятельной работы» («самостоятельный вклад», «сам анализируешь большое количество информации» и т.д.)

- по 9,33%. Четвертое место занимают категории: «Психологический комфорт» («удобный вид работы», «на экзамене чувствуешь себя уверенно» и т.д.), «Творческий характер» («творческий поиск», «творческая работа» и т.д.), «Влияние на профессиональную деятельность» («могу применить материалы курса в работе», «связь с практикой», «меняется отношение к работе», «появляются новые идеи для работы» и т.д.) - по 5,33%. Наиболее редкие оказались категории «Общая положительная оценка», «Возможность выступления» и «Уникальность работы каждого» - по 2,68%.

Высказываний об отрицательных сторонах эссе значительно меньше - в 7,5 раз. Преобладает категория «Трудоемкость» (40%): указывается на сложность этой работы, большое количество времени, затраченное на нее. Около трети высказываний относится к «Ограничению объема» (30%), в них содержится мысли о том, что сложно в сжатой форме изложить основные идеи. Единичные высказывания

о вероятности плагиата, об отсутствии опыта выполнения подобных заданий.

Обсуждения

Работа над эссе на завершающем этапе изучения дисциплины способствует лучшему обобщению и осмыслению проблемного содержания курса. Включение элементов проблемности в задание для итогового контроля способствует возникновению интеллектуального напряжения, связанного с наличием препятствия для привычного хода действия и мысли. Для преодоления этого состояния нужно предпринять усилия в поиске новых способов действия, в процессе чего активизируется познавательная деятельность, возникает необходимость самостоятельной работы с информационными источниками. Магистрантам необходимо принять намеренное и аргументированное решение относительно наиболее значимых условий развития современного дошкольника и выразить это решение в тексте работы. Это актуализирует проявление креативности и субъектности.

Ситуация выбора актуализирует потребность в автономии. Ситуация успеха дает возможность магистранту удовлетворить потребность в компетентности. Представление результатов работы группе, подготовка материалов для рассылки другим участникам, осознание того, что индивидуальный результат каждого вносит вклад в итоговое задание, способствует реализации потребности в связанности с другими.

Категория «Влияние на профессиональную деятельность» в материалах незаконченных предложений встречается редко, но влияние выполненной магистрантами работы выражено в ответе на вопрос о вкладе учебной дисциплины «Социокультурные условия развития современных детей дошкольного возраста» в развитие участников. Приведем некоторые ответы: «Я могу по-новому, глубже взглянуть на свою профессиональную деятельность»; «Помогает мне почувствовать себя важным звеном в этой цепочке (социокультурной деятельности)»; «Повышается уровень профессионального образования, это помогает в практической деятельности, позволяет посмотреть на свою работу под другим углом»; «Изучение дисциплины помогло более глубоко понять современного ребенка и учесть его особенности в работе с ним, его родителями, педагогами»; «Я теперь по-другому буду работать с семьей»; «Я смогла глубже изучить проблемы наших дней, теперь знаю, на какие вещи стоит обращать внимание в работе»; «Я поняла, на что нужно обращать особое внимание в воспитании современных детей, я обязательно буду это использовать».

Заключение

Эссе как форма итогового контроля может быть логично встроено в структуру учебной дисциплины при условии проблемно выстроенного предметного

содержания высокого уровня трудности. В таком случае введение элементов проблемности в итоговое задание воспринимается участниками как естественное продолжение работы над материалами учебной дисциплины. Подготовка итогового эссе предполагает высокую интеллектуальную активность и использование метакогнитивных процессов, в результате чего магистрант соединяет свой профессиональный и личный опыт с достижениями современной науки.

Проведение экзамена в форме защиты эссе нивелирует многие трудности психологического характера в обучении магистрантов: способствует ощущению большего психологического комфорта, безопасности; поддерживает ощущение компетентности; создает ситуацию успешности; позволяет более разумно распределить временные ресурсы. Это способствует актуализации потребностей (в автономии, компетентности и связанности с другими), которые являются источниками внутренней мотивации как основы субъектности и стремления к саморазвитию.

Таким образом, эссе является психологически и педагогически целесообразной формой итогового контроля, который способствует внедрению результатов обучения в профессиональную деятельность взрослых людей, обучающихся по магистерским программам.

Рекомендации

Материалы, изложенные в статье представляют ценность для преподавателей высших учебных заведений, работающих по образовательным программам магистратуры, а также студентам, обучающимся в магистратуре.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс. Казань, 2013.
2. Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. Санкт-Петербург, 2013.
3. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 35-45.
4. Горшкова В.В. Онтологизация непрерывного образования // Педагогика. 2014. № 8. С. 53-56.
5. Жолковский А. (2008). Эссе // Иностранная литература. 2008. № 12. С. 233-236.
6. Константинова, Л.В. (2013) Проблема развития магистратуры в условиях реформирования высшего образования // Высшее образование в России. 2013. № 7. С. 30-36.
7. Косырев В.Н. (2009). Отчуждение учебного труда студента // Высшее образование в России. 2009. № 11. С. 138-143.
8. Люблинский А. На перекрестке. Санкт-Петербург, 2007.
9. Макаровская И.В. Обучение взрослых: методическое и психологическое обеспечение: учебно-методические материалы. Петрозаводск, 2008.

10. Михайленко О.И. Педагогика и психология высшей школы. Нальчик, 2012.
11. Михайлова О.Б. Когнитивное развитие и особенности процесса обучения в период ранней и средней зрелости // Психологическая наука и образование. 2007. № 2. С. 34-40.
12. Несына С.В. (2014) К вопросу о формах контроля в подготовке магистров // Россия в изменяющемся мире. Калининград, 2014. С. 128-132.
13. Nesyna S Essay as a form of final control (exam)for Master's Degree students // Society. Integration. Education. – Rezekne, 2015. P. 283-292.
14. Олещенко Л.М. (2010) Эссе в процессе преподавания социологии // Инновационное образование и экономика. 2010. № 6. С. 37-39.
15. Попков В.А., Коржув А.В. Теория и практика высшего профессионального образования. М., 2010.
16. Фельдштейн Д.И. Глубинный изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. – 2011. № 4. С. 3-13.
17. Щукина М.А. Направления исследований саморазвития личности в современной зарубежной психологии // Вопросы психологии. 2014. № 4. С. 94-106.
18. Шохин А.Н., Кузьминов Я.И., Ясин Е.Г. Методические рекомендации по написанию эссе. Государственный Университет «Высшая Школа Экономики», Санкт-Петербургский филиал, 2005. [дата доступа 11.11.2013]. Адрес ссылки: <http://www.hse.spb.ru/edu/recommendations/essay-2005.phtml>

УДК 378.147:544

СЕРИЙНЫЙ ПОДХОД В СОЗДАНИИ ПРАКТИКУМА ПО ФИЗКОЛЛОИДНОЙ ХИМИИ: ЛИТЕРАТУРНЫЕ, ТВ-КУЛЬТУРНЫЕ ИСТОКИ

Т.В.Хекало

Аннотация

В работе проанализированы причины появления серийного подхода, его преимущества и недостатки в таких областях культурной деятельности как создание литературного произведения, книгоиздания, телевизионная культура. Рассмотрен пример серийного подхода в методике преподавания физколлоидной химии в вузе, при создании лабораторного практикума. В основу лабораторного практикума автор положил технологические подходы, уже выработанные в литературной и ТВ-культурной областях. Доказано, что серийный подход как технология имеет преимущества перед ранее применявшимися подходами и перспективен для использования в учебно-методических целях.

Ключевые слова: серийность как подход, преимущества, недостатки серийности в литературе, телевизионной культуре, методика преподавания физколлоидной химии, лабораторный практикум.

Abstract

The paper discusses the reasons for the appearance of serial approach, its advantages and disadvantages of cultural activity including realization of literary works, book publishing and TV culture. The features using serial approach as a concept and as a technology in these areas. The author shows how the main provisions of seriality, already developed in the cultural spheres of human activity, can be transferred to the methodology of teaching physical and colloid chemistry. The features using serial approach as a new concept and as a new technological approach for educational purposes and for the development of research students can be useful.

Keywords: serial as a concept, advantages, disadvantages of seriality in literature, TV culture, teaching methodology, physical and colloid chemistry, laboratory course.

Задачу модернизации высшего медицинского и фармацевтического образования невозможно решить без усовершенствования преподавания естественных дисциплин, в особенности такой дисциплины, как физическая и коллоидная химия (ФКХ). ФКХ – это фундаментальная наука, она считается теоретической базой всех химических дисциплин. ФКХ – самая многогранная и сложная наука в химическом образовании, она приближает химию к точным наукам, к физике и математике, и поэтому очень трудна как для преподавания, так и для изучения. ФКХ – это экспериментальная наука, поэтому в преподавании этой дисциплины очень важна роль лабораторных занятий, лабораторного практикума. В настоящее время актуальной является задача создания нового лабораторного практикума по ФКХ,

отвечающего требованиям современности, а именно: включающего в себя элементы, характерные для постмодернизма.

Постмодернизм – основное направление современной философии, искусства и науки. Постмодернизм объективно является новым этапом в развитии общества, культуры и форм научного познания. Постмодернизм отражает изменение психологической организации и потребностей современного человека, в особенности молодого человека, то есть студента. В любом педагогическом исследовании обязательно следует учитывать психологические характеристики объекта психологических воздействий – студента. Ввиду этого, педагогика высшей школы, в общем, и методика преподавания ФКХ, в частности, должна отразить ведущие тенденции

развития постмодернистского общества. Эта задача предполагает новые направления, новые способы и формы педагогической деятельности.

Как известно, для постмодернистского состояния характерны следующие черты [1, с. 441-442]: принципы нонселекции, коллаж, отсутствие бинарных оппозиций, логоцентризм, серийность (сериальность) и т.д. Данная работа посвящена изучению феномена серийности.

Как известно, феномен серийности характерен для многих областей современной техники и культуры.

Понятие «серия» и производные от него (серийность, сериализм, сериальность) очень распространены. Рассмотрим, как трактуются эти понятия в различных областях человеческой деятельности согласно словарям и энциклопедиям. Так, серийное производство – тип производства, характеризующийся ограниченной номенклатурой изделий, изготавливаемых периодически повторяющимися партиями, и сравнительно большим объемом выпуска. Серийное производство является основным типом современного производства [2]. Серийность выпуска деталей удешевляет продукцию [3]. Согласно «Толковому словарю» Ефремовой [4], «серийный означает изготавливаемый сериями по определенному образцу, а также относящийся к изготовлению чего-либо сериями по определенному стандарту [5]. Определение понятия «серия» в «Толковом словаре иностранных слов» [6, с. 856]: это последовательный ряд чего-нибудь, что обладает общим признаком, объединено общим назначением, составляет одну группу (серия опытов, серия популярных брошюр).

Понятие «серия» широко используется в научной работе: эксперименты в естественных науках проводят, как правило, в виде серий из нескольких повторений одного и того же измерения (в химии так называемые параллельные опыты), так как, в общем, чем больше повторений, тем более достоверен результат эксперимента. Но в искусстве, литературе, музыке принцип серийности и само понятие «серия» имеют несколько иное значение, отличающееся от значений «серия» в науке и производстве.

Серия, серийность как феномены хорошо разработаны, прежде всего, в области культурной деятельности, в музыке, в литературе, книгоиздательстве, производстве телефильмов и телепроектов, в области архитектуры, изобразительного искусства. В каждой из этих, внешне совершенно разных видов человеческой деятельности, использование явлений серия и сериальность, наряду с общими чертами, имеет так же свои особенности, специфические черты. Далее рассмотрим причины появления серийного подхода, общее и особенное, достоинства и недостатки использования принципа серийности в некоторых областях деятельности, явно не связанных с наукой и производством. Возможно, что опыт использования принципа серийности в этих творческих

областях, на первый взгляд далеких от вопросов теории и методики преподавания химии, обогатит и пополнит опыт методики преподавания такой фундаментальной науки, как физическая и коллоидная химия.

Серийность в литературе

Согласно Умберто Эко, серийность прежде всего соотносится с культурой, с литературой [7]. Рассмотрим использование принципа серийности отдельно в каждой области, связанной с литературной деятельностью, такими, как создание текста художественного произведения (деятельность писателя-автора), создание книжных серий (деятельность редактора) и создание издательских серий (деятельность книгоиздателя)

Принцип повтора (повторения) и сериальности вообще очень характерен для художественного творчества: «объединение произведения в ряды, последовательности, группы, серии, ансамбли было характерно для искусства изначально или, другими словами всегда являлась органичной чертой существования искусства» [8, с.170]

Согласно Е.М.Тюленевой, рассмотревшей в своей работе [9] явление серийности на примере романной прозы: «Понятие серии в постмодернизме представляет собой некую двусмысленность.

С одной стороны, серийность с ее бесконечными возможностями продолжения и дублирования оборачивается механистичностью, подобность как необходимое условие – неиндивидуальностью, а копирование – неискренностью. С другой стороны, длительность, способность к продолжению обещает отсутствие конца, – бессмертие; наличие множества родственных элементов – взаимосвязанность и взаимообусловленность; отсутствие строгой причинно-следственной зависимости – движение не только поступательное, вперед, но всегда возможно – назад, причем не только к предыдущему, но и через него, к любому объекту до и после. Очевидно одно: ряды сходятся к идее бесконечности ... Отсюда принципиальная невозможность завершения судьбы, сюжета, произведения» В той же работе [9] указаны существующие в теории литературоведения варианты серий: расходящиеся серии, цепочки серий, вытеснение одной серии другой, свертывание серии в кольцо (возвращение к началу).

Принцип сериальности используется не только в так называемой «серьезной» или высокой художественной литературе, но и в так называемой «развлекательной», или паралитературе (комиксы, детективы, женские романы и т.д.). Так, Е.В.Козлов [10] доказал, что феномен серийности является важнейшей характерной чертой развлекательного нарратива (паралитературы). Причем серийные образования, выработанные в рамках паралитературы, затем были взяты на вооружение визуальными масс-медиа. Согласно Е.В.Козлову [10], серийность в па-

ралитературе имеет ряд преимуществ, достоинств (иначе она не имела бы массового потребителя):

1) серийность выражает потребности и желания человека из массы, т.е. большинства;

2) серийность означает воспроизводимость, способность порождать нескончаемые продолжения, это гарантия встречи с полюбившимися персонажами, тематикой;

3) для автора серии серийность означает рентабельный способ производства нарративной продукции. Стандартизация, унификация, повторяемость, естественно, удешевляет производство. Работать по заданной схеме намного проще, чем всякий раз придумывать что-то новое;

4) для читателя (потребителя продукции) серийность гарантирует повторяемость приятных ощущений. Эта повторяемость ощущений достаточна близка к тому, что психоанализ рассматривает как регрессивные психические состояния.

Недостатки принципа серийности в литературной деятельности – это [11]:

1) повторение «того же самого» с точки зрения художественной эстетики означает отсутствие уникальности, неповторимости авторского письма;

2) повторение, следование некоторому ограниченному количеству упрощенных образов у части читателей может вызывать отторжение. Впрочем, массовая паралитература на этих читателей и не рассчитывает.

Книжная серия является специфическим книгоиздательским феноменом, особенности ее использования рассмотрены в работах [12-14]. Серия – один из классических способов организации печатной продукции. С точки зрения редакторов и книгоиздателей, серийность имеет следующие преимущества:

1) это способ удешевления, в рамках серии тексты продаются лучше;

2) книгоиздание успешно освоило серии самых разных направлений: авторских, тематических, жанровых. В серии объединяются произведения художественной литературы, паралитературы, научные тексты, научно-популярные издания и т.д.;

3) серийность – это способ стандартизации и унификации;

4) серия часто становится экономическим инструментом, направленным на управление читательскими интересами. Например, статья В.А. Орловой так и называется «Серийность современной массовой литературы как фактор «формовки читателя»» [13];

5) существует психологическое явление «усталость от информационной новизны» [10] или «информационное сопротивление». Серийность предлагает читателю то, что уже усвоено при знакомстве с предыдущими частями серии, сюжетные коллизии относительно предсказуемы;

6) интересно, что создатели серий учитывают желания потребителей (опросы, рейтинги, электронная почта), то есть существует механизм обратной связи. Таким образом, в механизме порождения серий присутствует пластичность, способность к изменениям;

7) серийная форма удобна читателю, она помогает ему ориентироваться в многообразии книжного рынка;

8) сама идея серии вносит в хаос жизни определенную систему, упорядоченность, может быть и эфемерную, но тем не менее привлекательную и даже желаемую [12];

9) в книгоиздании понятие «серия» равносильно маркетинговому понятию «бренд». Известно, что любой бренд гарантирует читателю-потребителю получение того впечатления, удовольствия, информации, на которое читатель рассчитывает;

10) серия экономит силы читателя и время читателя, создавая поведенческий потребительский стереотип [12].

Существуют определенные критерии, согласно которым книжную продукцию следует отнести именно к серии [12]:

1) создание серии всегда связано с наличием основной идеи, общего замысла, которому подчинены и внешние, и внутренние компоненты серии;

2) издатель серии должен очень хорошо представлять себе своего читателя;

3) феномен серийности должен проявляться не только на уровне автора – создателя произведения (использования текстовых повторов, не просто задающих интонацию, ритм в тексте, но и организующих концептуальный уровень произведения [15]; использование внутренних рифм, повторяемость отдельного компонента заглавий серии произведений), но и на уровне редакционно-издательском (серия должна быть оформлена единообразно: единство (повторяемость) наблюдаются в обложке книг, графическом оформлении, стиле предисловия (аннотации) и т.д.

Серийность в телевизионной культуре

Серийность в телесериалах, в теле-шоу, теле-новостях отражает феномен современного сознания и феномен массовой культуры [16]. Анализу роли и специфики феномена серийности в теле-культуре посвящены многие научные работы [17-20]. Причинами появления феномена серийности в художественной телекультуре оказываются: подход к созданию фильма (телешоу, теленовостей) как к продукту, ориентация производства на массовое потребление [17]. Это приводит к тому, что преимущества (недостатки) использования принципа серийности в телекультуре оказываются теми же, что и в некоторых других областях творческой деятельности, например, в литературе. Однако, существуют и особенности проявления принципа серийности в ТВ-культуре:

1) явление телевизионной серийности характеризуется принципиальной незавершенностью и вариативностью – таким образом, подчеркивается установка на бесконечность телевизионного повествования, на бесконечность серий;

2) актуальность серийности в ТВ-культуре связана прежде всего с технической стороной ТВ-производства, например, поток телевидения, как известно, непрерывен, поэтому новостные выпуски, телепрограммы, сериалы воспроизводятся по аналогии с природой человеческой жизни, которая непрерывна, циклична и серийна. «Кроме того, для техногенных видов искусства (фото-, кино-, медиа-) характерна прежде всего в массовом масштабе тиражность, копирование, когда снимается различие между копией и оригиналом. Поэтому в техногенном искусстве ценным становится не точное копирование образца, а вариация, интерпретация, контекст» [17].

Итак, ценной становится вариация, но имеется в виду не вариация в микромасштабе, а вариация идейная, такая, которая не надоедает. Возьмем, например, серийность в рекламе – это фактически нанизывание новых сюжетов на одну и ту же рекламную идею. Повторяемая идея каждый раз приобретает новый смысл, благодаря чему реклама не надоедает. Серийность в рекламе предполагает повторение без назойливости – повторение с вариациями.

Другой пример – создание аниме – этот термин появился сравнительно недавно, раньше использовался термин «кино-комиксы». Аниме также построен на принципе серийности, поэтому создатели аниме не склонны к техническим экспериментам (новым техническим решениям-это дорого), зато уделяют много внимания разработке образов персонажей и сюжета – это намного дешевле. Дело здесь не в деньгах, а в идеях. Дизайнеры в аниме важнее аниматоров.

Учитывая сказанное выше, можно заключить, что серийный формат (серийность, сериальность) отличает подавляющее большинство художественных произведений массового искусства.

В серийной парадигме функционируют массовые марки одежды, телешоу, современные литературные издания и т.д. Серийность коррелирует с такими генеральными общественными процессами, как глобализация и быстрое потребление [13], поэтому серийность-это объективная тенденция современной жизни.

По мнению Ю.В.Доманского, «сегодня серийность – это знак общего языка людей всего мира» [7]. Причем тон здесь задает англоязычная культура, но, как считает Ю.В.Доманский, это совершенно непринципиально, просто на сегодняшний день она ведущая и лучшая в мире. Так, США ввели мировую моду на так называемые ситкомы (корневые проекты), например, «Моя прекрасная няня». Технология

создания ситкома заключается в том, что берется общий сюжет, а потом он подгоняется под заданную национальную почву, и получает «национальную окраску». Другой серийный проект – это фастфуд «Макдональдс» – тоже глобальный серийный проект, который не стал национально-идентичным, а остался принципиально глобальным. То есть не всем национальным серийным проектам можно дать «национальную окраску», хотя это много раз пытались сделать.

Еще один пример особого серийного проекта – это проекты с серийностью полиавторского свойства: например «Властелин колец», «Звездные войны». Эти проекты сформировали целые культы книг, и фильмов. Эти проекты создаются целыми группами в сети интернет, и вне её, фактически, проекты имеют множество авторов. И хотя проект завершен, книги написаны, сериал снят, но проект продолжается в разном рода школах, мастер-классах и прочих элементах современного серийного мышления [7].

Итак, рассмотрим, какие особенности серийности, серийного подхода как технологии, выработанные в литературе, ТВ-культуре, можно использовать в методических целях в ФКХ, а конкретно в целях создания лабораторного практикума по дисциплине (курсу) ФКХ. Курс предназначен для студентов младших курсов фармацевтического факультета медуниверситета. Рассмотрим отдельно особенности серийности для автора (преподавателя, занимающегося учебно-методической работой) и для потребителя (студента, выполняющего серии лабораторных работ).

Особенности серийности в лабораторном практикуме по физколлоидной химии

Судя по результату анализа научных работ, посвященных феномену серийности, главная особенность серийности это рентабельность, экономия средств, удешевление продукции. Как известно, химия – наука затратная, проведение лабораторного практикума по ФКХ очень дорого.

Актуальным является создание лабораторного практикума более дешевого, чем существующие практикумы. Предположим, что в стоимость лабораторного практикума будет включена: стоимость измерительных и демонстрационных приборов (электрических и стеклянных), химической посуды, химических реактивов. В эту стоимость не входит оплата труда инженера (лаборанта), готовящего практикум. Тогда оказывается, что будущая серия лабораторных работ должна быть основана на самых дешевых химических реактивах и самой дешевой химической посуде. Так как измерительные приборы, их обязательная поверка, их ремонт, запчасти к ним вносят наибольший вклад в стоимость лабораторных работ, желательно, чтобы в будущей серии приборы не использовались вообще.

Приборы в ФКХ используются для различных целей, например, для демонстрации явления. На-

пример, прибор кондуктометр демонстрирует электропроводимость растворов, служит для её измерения. Если цель лабораторного практикума – демонстрация электропроводимости как явления и измерение именно этой физической величины, тут без именно этого прибора не обойтись, других вариантов нет! Если же прибор используется только для косвенного измерения концентрации растворенного вещества, то возникают варианты, так как многие физические свойства раствора зависят от концентрации (окраска, мутность, электропроводимость и т.д.). Поэтому для измерения концентрации можно использовать и фотоэлектроколориметр (для измерения окраски), и нефелометр (для измерения мутности), и кондуктометр (для измерения электропроводимости). Если же не ставить цель измерить концентрацию с высокой точностью, то можно использовать и визуальный, или колориметрический метод, в котором измерительный прибор вообще не используется. Точность стоит дорого, приблизительность обходится дешевле.

Без сомнения, для учебно-методических целей можно пожертвовать точностью измерений и использовать колориметрический метод.

Сущность колориметрического метода заключается в том, что глаз человека способен сравнивать окраску растворов одинаковой концентрации растворенного вещества. Тут возникает трудность психофизиологического свойства, дело в том, что, как хорошо известно химикам, человек может достаточно точно различать окраску, только нескольких растворенных в воде веществ, например, йода и перманганата калия. Оба этих вещества довольно распространены в лабораторных практикумах по химии и недорого. Колориметрический метод имеет еще и то преимущество, что он подразумевает использование самой дешевой химической посуды, фактически посуда нужна только для приготовления растворов. В данном случае это бюретка, цилиндр, мерные колбы.

Далее следует выбрать раздел ФКХ, в котором можно создать серию лабораторных работ, основанную на использовании в качестве реагентов йода или перманганата калия.

Если преподаватель ставит только учебно-методические цели, а не научные, то следует в качестве родоначальника серии использовать то вещество, поведение которого хорошо изучено, ведь придется сравнивать опытные данные, полученные студентами на лабораторных занятиях, с известными литературными данными. Изучение учебной и научной литературы показывает, что наиболее «изученным» с этой точки зрения, является перманганат калия.

Так, хорошо освещены в научной литературе реакции этого вещества со многими восстановителями, например, с органическими веществами (спир-

том, щавелевой кислотой). Хорошо изучена кинетика этих реакций.

Следовательно, преподавателю необходимо создать серию лабораторных работ по разделу ФКХ «кинетика и катализ», родоначальником серии выбран перманганат калия, метод измерения концентрации – самый дешевый колориметрический.

В данном технологическом подходе используется одно вещество, на основе которого создана серия из 11 лабораторных работ, и, фактически, одна реакция, назовем её «модельной реакцией» (перманганат калия реагирует с органикой: спиртом или щавелевой кислотой в кислой среде).

В серии этих лабораторных работ изучается одна модельная реакция, но зато изучается она всесторонне. Автор данной статьи продемонстрировал такой технологический серийный подход, в лабораторном практикуме по физической химии [21]. Благодаря серийному подходу студенты изучают множество кинетических аспектов модельной реакции:

1) определяется порядок реакции четырьмя методами:

- а) методом подстановки;
- б) графическим методом;
- в) методом определения времени полураспада;
- г) методом изоляции или избытка реагента.

2) определяется энергия активации;

3) изучается влияние кислотности среды на скорость реакции (определение порядка реакции по катиону водорода);

4) изучается влияние ионной силы раствора на скорость реакции;

5) определяется влияние диэлектрической проницаемости растворителя на скорость реакции;

6) изучается механизм реакции (сравниваются временной и концентрационный порядок реакции);

7) изучается влияние примесей (катализатор, ингибитор) на скорость реакции;

8) определяется энергия активации реакции с разными катализаторами;

9) изучается зависимость скорости реакции от количества катализатора.

Итак, благодаря использованию серийного технологического подхода к составлению лабораторного практикума по ФКХ, с точки зрения автора-преподавателя, были достигнуты следующие преимущества:

1) новая серия лабораторных работ – экономичная, дешевая, не требует затрат на приборы, химическую посуду, химические реактивы;

2) серия состоит из работ, рассчитанных на двух-часовое занятие. Ранее все лабораторные работы в известных до сих пор практикумах по ФКХ были рассчитаны на четырехчасовые и более лабораторные занятия;

3) лабораторные работы составлены серийным методом, поэтому они отвечают требованиям постмодернизма – духа времени;

4) стандартизация, унификация, удешевляющие производство – в ФКХ это одна «модельная реакция», одни и те же реактивы, одна и та же химическая посуда, один и тот же колориметрический метод;

5) серийный метод подразумевает открытость, незавершенность, это означает, что принципиально можно продолжить серию лабораторных работ, изучая, например, вместо кинетических характеристик «модельной реакции», другие характеристики, например, термодинамические и т.д.;

6) серию лабораторных работ, основанную на перманганатометрии, в принципе могут далее продолжать несколько авторов – таким образом, может проявляться явление полиавторства, хорошо известное в сериальных масс-медиа-проектах.

Серийный подход к созданию лабораторного практикума по ФКХ, рассмотренный в данной статье, продемонстрировал следующие преимущества с точки зрения потребителя- студента:

1) так как в серии используется один и тот же метод (перманганатометрия), следовательно, одни и те же реактивы, одна и та же химическая посуда, у студентов повторение одних и тех же операций становится автоматическим;

2) так как повторяется одна и та же методика, с небольшими вариантами, смысл происходящего, изучения сущности физико-химического явления «модельной реакции» – не затемняется долгими манипуляциями с разными реактивами, с разной химической посудой, разными приборами;

3) при выполнении серии лабораторных работ по ФКХ, студенты встречаются с серийностью, хорошо им знакомой по интернету, ТВ-продукции, книгам, фастфуду, рекламе и т.д.;

4) несмотря на то, что практикум состоит из серии лабораторных работ, можно начинать с выполнения любой работы, можно даже ограничиться одной работой, так как каждая работа является самодостаточной;

5) так как изучается только одна «модельная реакция», она изучается всесторонне, на ней демонстрируются все аспекты вузовского курса кинетики и катализа. Это, по мнению автора, формирует целостный взгляд на самое интересное явление – химическую реакцию.

Суммируя, можно сделать вывод, что использование серийного подхода как технологии создания лабораторного практикума по ФКХ имеет несомненные преимущества, как для автора-преподавателя-методиста, так и для потребителя-студента. На примере составленного автором практикума по ФКХ было продемонстрировано, как именно можно использовать в учебно-методических целях основные методы серийного подхода, выработанные в литературной и ТВ-культурных областях. Можно заключить, что серийный подход как технология, рассмотренный в данной статье, имеет несомненные пер-

спективы для использования в учебно-методических целях, как инновационный подход в создании лабораторных работ по ФКХ.

Литература

1. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова. 7-е изд., перераб и доп. М.: Республика, 2001. 719 с.
2. Википедия, 7.10.2014 <https://ru.wikipedia.org>
3. Толковый словарь Ушакова <http://ushakovdictionary.ru/>
4. Толковый словарь Ефремовой <http://www.efremova.info/>
5. Малый академический словарь <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/0encyc.htm>
6. Крысин Л.П. «Толковый словарь иноязычных слов». – 5-е изд., стереотип. М.: Рус. яз., 2003. 856 с.
7. Доманский Ю.В. Серийность в условиях глобализации: постановка проблемы. // Слово.ру: балтийский акцент. 2012, № 4. С. 25-28.
8. Яницкий Л. Циклизация как коммуникативная стратегия в современном мире // Критика и семиотика. Вып. 1-2, 2000. С. 170-174.
9. Тюленева Е.М. Серийность несобытия в постмодернистском тексте (Саша Соколов «Школа для дураков»). Вестник Ивановского гос. ун-та, серия «филология», 2004. Вып. 1. С. 35-42.
10. Козлов Е.В. Развлекательный нарратив в паралитературе: культурный статус и дискурсивные практики: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. СПб. гос. ун-т. СПб, 2009. 35 с.
11. Козлов Е.В. Коммуникативный повтор и повторяющийся акт развлекательного нарратива // Меняющаяся коммуникация в меняющемся мире: Сб. ст. Т. 1. Волгоград: ФГОУ ВПО «Волгоград. академия гос. службы», ЗАО «Региональная энергетическая служба». Волгоград: Изд-во ФГОУ ВПО ВАГС, 2008. 238 с.
12. Григорьянц Е.И. Книжная серия как инструмент стимулирования читательских интересов // Вестник СПбГУ-КИ, 2012. № 1(10). С. 75-79.
13. Орлова О.А. Серийность современной массовой литературы как фактор «формовки читателя» // Текст. Книга. Книгоиздание. 2013, № 1. С. 89-97.
14. Козлов Е.В. Серийность в паралитературе: интратекстуальные образования и издательские серии // Массовая культура на рубеже XX-XXI веков: Человек и его дискурс: сб. науч. тр. М., 2003. С. 201-211.
15. Пономарева Е.В. Циклизация и серийность малой прозы как явление литературного процесса XX-XXI вв. // Литературоведческий журнал, 2014, № 34. С. 100-118.
16. Зайцева С.А. Жанр телевизионного сериала как культурный текст: автореф. дис. ... канд. филос. наук. [Рос. ин-т. культурологии М-ва культуры РФ]. М., 2001. 25 с.
17. Даниленко Т.А. Принцип повторения как основа цикличности и серийности в экранной культуре // Веснік Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта культуры і мастацтва. 2010, № 2. С. 50-55.
18. Константюк В.А. YOUTUBE: желание в медиа и серийность // Международный журнал исследований культуры, 2012, № 3. С. 42-51.
19. Козлов Е.В. Развлечение сериалом // Развлечение и искусство. Сб. ст. под ред. Е.В. Дукова. СПб.: Алетейя, 2008. 624 с.
20. Кулахмедова Е.М. Феномен массового искусства: идентификация в современной художественной куль-

туре: автореф. дис. ... канд. филос. наук. [Моск. гос. ун-т культуры и искусств]. М.: 2008. 24 с.

21. Хекало Т.В. Элементарный практикум по физической химии. Учебное пособие. Хабаровск: Изд-во ГОУ ВПО ДВГМУ, 2007. 207 с.

УДК 004.4'273: 004.915: 372.862

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ТЕХНОЛОГИЯ ПОЛИГРАФИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ» ДОПЕЧАТНОЙ ПОДГОТОВКЕ

Э.А.Резванова, А.И.Ахметшина, Р.М.Гарипов

Аннотация

В статье предложен ряд лабораторных работ по допечатной подготовке оригинал-макетов печатных изданий, предназначенный для студентов, обучающихся по специальности «Технология полиграфических процессов». Курс состоит из блоков обработки текстовой информации в текстовых редакторах, обработки изобразительной информации в векторных и растровых графических редакторах, создания макетов изданий в специализированных настольных издательских системах.

Ключевые слова: допечатная подготовка, цветоделение, графические редакторы, верстка, настольные издательские системы.

Abstract

A series of laboratory works in prepress of original layouts of publications is proposed in this paper. Laboratory works intended for students of specialty "Technology of printing processes." The course contains blocks of text processing in text editors, image processing in vector and raster graphic editors, layouts creation in special desktop publishing systems.

Keywords: prepress, color separation, image editors, layout, desktop publishing systems.

Выпуск высококачественной полиграфической продукции предполагает использование компьютерных технологий на различных этапах допечатной подготовки (подготовка текста и иллюстраций, верстка, цветоделение).

Основными стадиями обработки текстовой и изобразительной информации являются: набор текста, формул и таблиц; редактирование изображений; макетирование и верстка. Для того чтобы создать макет и грамотно подготовить его к печати, потребуются знания определенных программ. В большинстве случаев дизайнеры не выполняют проект в какой-то одной программе, на практике оказывается, у разных программ есть свои сильные и слабые стороны [1], и поэтому разумно разделить комплекс по допечатной обработке на части, которые удобно по отдельности выполнять в разных редакторах. Для каждой стадии выпуска печатной продукции имеется ряд специализированных программ. Так, текстовые файлы с первоначальным форматированием набираются в текстовых процессорах MS Word, Open Office, Wordpad и т.д. Таблицы и формулы набирают как в текстовых процессорах, так и с помощью табличных процессоров и редакторов формул (например, MS Excel, Mathtype, ChemDraw). Для ввода и обработки изобразительной информации используются программы FreeHand, CorelDRAW, Adobe Photoshop, Adobe Illustrator, Gimp и т.д. Для макетирования и дизайна будущей полосы издания необходимы программы компьютерной верстки (Page Maker, QuarkXpress, Adobe Indesign). В них же про-

водится завершающее редактирование шрифтов, колонтитулов, абзацев, таблиц и формул. Таким образом, деятельность специалистов в области полиграфии связана с владением рядом современных программ обработки текстовой и графической информации, и обучение студентов компьютерным технологиям на стадии допечатной подготовки представляется актуальной задачей.

Изучение программ обработки цифровой информации студентами специальности «Технология полиграфических процессов» происходит в рамках следующих дисциплин «Программные средства обработки информации», «Информационные технологии», «Технология и оборудование допечатных процессов» «Основы обработки изобразительной информации».

По мнению М.В.Храмовой и О.А.Феоктистовой, при выборе программных продуктов преподаватель должен учитывать не только специфику обработки информации, гибкость и настраиваемость программного продукта, мобильность, но и его функциональную полноту, и законченность реализуемых функций [2].

Известно, что важным результатом учебной деятельности должно стать сформированное умение – способность получать удовлетворение от самого процесса обучения, от осознания своего собственного внутреннего роста [3]. Современные компьютерные среды позволяют использовать компьютер как инструмент для организации деятельности, иссле-

дования изучаемых процессов и объектов, конструирования, творчества.

Для реализации обучения в разделе допечатной подготовки возникает необходимость использовать технические и программные средства с использованием Интернет-технологий – веб-браузеров, высокоскоростной Интернет. В работе [4] говорится о том, что применение новых технологий создает условия, помогающие будущему специалистам, пока они находятся в стенах учебного заведения, формировать индивидуальный стиль профессиональной деятельности, развивать творческую инициативу, генерировать новые знания. Использование Интернет ресурсов в настоящее время является актуальной при высокой динамике развития общества и технологий.

При подготовке специалистов любых специальностей необходимо соответствовать требованиям, установленным государственными стандартами и требованиям работодателей. А значит, изучаемые программы должны быть полезны в дальнейшей профессиональной деятельности. Однако, существующие учебные пособия, как показала практика, не позволяют сформировать у студентов данной специальности целостного представления о технологии обработки цифровой информации.

В качестве программного обеспечения для обработки изображений и текста для студентов специальности «Технология полиграфических процессов» были выбраны программные продукты – текстовый редактор Word, программы обработки изображений Adobe Photoshop, CorelDRAW и программа верстки QuarkXPress. Также была поставлена задача выработать навыки по использованию Интернет-ресурсов, как возможность доступа к информации, необходимой при работе с вышеперечисленными программными продуктами.

На кафедре «Полиграфических процессов и кинофотоматериалов» ФГБОУ ВПО КНИТУ был разработан ряд лабораторных работ по текстовой обработке, растровой и векторной графике и верстке публикаций с использованием программ Word, Adobe Photoshop, CorelDRAW, QuarkXPress.

Одной из наиболее известных программ набора и форматирования текстовой информации является текстовый редактор Microsoft Word (MS Word). В данной программе осуществляется первичный ввод текста. MS Word представляет широкие возможности для выбора шрифтового оформления печатного издания, однако, для композиционного оформления и завершающего дизайна печатной продукции существуют более функциональные и удобные для пользователя настольные издательские системы. Вследствие этого, в большинстве случаев на полиграфических предприятиях данные операции проводятся с использованием настольных издательских систем.

В рамках данной дисциплины предусмотрено выполнение лабораторных работ с использованием MS Word по двум отдельным тематикам:

1) основные правила набора текстовой информации. Цель: Изучение правил набора текстов 1-4 групп сложности с различными видами усложнений (драматические произведения, ритмизованные произведения, словари, тексты с таблицами, выводами, математическими и химическими формулами).

2) основные правила верстки. Цель: Изучение методик макетирования и верстки на примере базовой книжной полосы, правил заверстки иллюстраций и дополнительного текста.

По завершении ряда лабораторных работ по MS Word, студенты научатся создавать и редактировать текстовые файлы со включением графической информации и таблиц, изучат основные правила текстового набора, макетирования и верстки печатных изданий.

Наряду с набором текстовой информации, немаловажную роль при создании полиграфической продукции играет качество изображений. Для обработки растровых и векторных изображений используется ряд программ, таких как Adobe Photoshop, CorelDRAW, Gimp и т.д.

Adobe Photoshop является профессиональным редактором растровой графики, сочетающим широчайшие возможности обработки изображений, высокую эффективность и скорость работы. Вместе с другими программами фирмы Adobe он может составить интегрированный пакет дизайнерских программ, способный удовлетворить самые требовательные запросы. Программа используется при создании коммерческого дизайна и художественных произведений. Программа представляет весь спектр возможностей для допечатного процесса – от сканирования до установки параметров цветоделения и растрования. Использование программы обеспечивает совместимость результатов и их правильную интерпретацию. Это особенно важно для полиграфии, т.е. процессов, ориентированных на удаленное устройство вывода, параметры которого не всегда известны точно [5].

Все вышеперечисленные достоинства программы Adobe Photoshop делают ее ценной для практического применения студентами, обучающимися по специальности «Технология полиграфических процессов».

Лабораторные работы по Photoshop ориентированы на аудиторию, начинающую работать с точечной графикой. На приведенных примерах можно освоить основные приемы и методы работы с данной программой. Элементарные возможности представлены в структуре конкретных практических примеров, выполнение которых должно помочь формированию уверенных начальных навыков или прояснить некоторые сложные моменты.

Задания по Adobe Photoshop состоят из 17 лабораторных работ, разбитых на соответствующие тематики. К каждой лабораторной работе изложен необходимый теоретический материал:

1) знакомство с программой Adobe Photoshop. Цель: изучение инструментальной среды программы: интерфейса программы, основных компонентов и их назначения горизонтального меню, панели инструментов; знакомство с основными палитрами и панелями данного продукта; формирование умений работы с документами: создание нового документа, упорядочивание окна документа, сохранение и закрытие документа Photoshop.

2) коррекция цвета. Цель: ознакомление с особенностями и областями применения различных цветовых моделей, отработка умений тоновой и цветовой коррекции изображений при помощи корректирующих слоев и тоновых кривых, тонирование и обесцвечивание изображений, корректировка тона изображения способом установки белой и черной точек, изучение гистограмм уровней яркости.

3) приемы выделения объектов. Цель: отработка навыков применения различных инструментов выделения в зависимости от сложности области выделения, использование альфа-каналов для выделения объектов и хранение выделенных областей, а так масок слоев для создания композиций.

4) применение фильтров. Цель: усвоение использования фильтров для портретной ретуши, методов коррекции формы объектов, художественных фильтров.

5) создание эффектов в программе Adobe Photoshop. Цель: формирование умения в оформлении изображений посредством специальных эффектов.

6) подготовка изображений к печати. Цель: усвоение действий в программе Adobe Photoshop для сохранения отредактированных изображений в различных форматах, а также сохранение в Web, и дальнейшей качественной печати изображений на устройствах вывода.

Знания, полученные при изучении возможностей программы Adobe Photoshop, позволят обучающемуся выполнять корректировку изображения, устранять мелкие дефекты, производить градационную и цветовую коррекцию, делать монтаж иллюстрации и производить цветоделение – разделять цветное изображение на четыре составляющие.

Навыки, приобретенные в ходе изучения программы Adobe Photoshop, позволяют облегчить дальнейшее знакомство с новым программным продуктом и сократить время, которое требуется на изучение программы компьютерной графики.

Вторая часть заданий состоит из 7 лабораторных работ, которые ориентированы на изучение векторной графики путем овладения основами работы средствами программы CorelDRAW.

CorelDRAW – признанный лидер среди редакторов векторных изображений. Редактор отлично справляется с такими задачами, как обработка и создание векторной и растровой графики, веб-дизайн, верстки, цветоделение, разработка новых шрифтов. Является наилучшей программой для полиграфии.

Лабораторные работы по CorelDRAW обеспечены всем необходимым для изучения главных приемов работы программы и базовых основ теории:

1) создание графических объектов. Цель: изучить элементы окна редактора и получить первоначальные навыки работы в CorelDRAW, освоить приемы создания простейших графических объектов.

2) особенности работы с текстом. Цель: изучить способы создания, форматирования текста, получить навыки преобразования текста (изменение формы текста, размещение текста вдоль разомкнутой кривой и его отделение от траектории).

3) редактирование объекта, контура и заливки. Цель: знакомство с основными возможностями по редактированию объектов, контура и заливки в графической системе CorelDRAW.

4) создание макета приглашения в программе CorelDRAW. Цель: задание параметров документа, обучение использования сетки, направляющих и измерительных линеек, рисование различных специфических объектов и размещение фигур на переднем плане страницы.

5) создание макета для печати визитных карточек. Цель: создание собственного макета или выбор шаблон макета с необходимыми параметрами и художественным оформлением.

6) использование векторных кистей в CorelDRAW. Цель: формирование навыков использования оригинальных художественных эффектов.

Для обработки векторной графики был выбран пакет CorelDRAW, который позволит студенту создавать графику и рисунки, полноцветные иллюстрации, макеты будущего издания, а знания, приобретенные в ходе выполнения лабораторных работ, дают возможность применять различные художественные эффекты для оформительских работ.

Важным этапом при создании полиграфической продукции является формирование готовых полос издания путем совмещения оцифрованной текстовой и изобразительной информации (верстка). Разработано значительное количество программ для верстки Adobe (PageMaker, InDesign), QuarkXPress, Corel Ventura Publisher, TeX. В данной статье рассмотрен курс лабораторных работ по QuarkXPress.

Настольная издательская система QuarkXPress необходима для предпечатной подготовки текстовой информации, обработки иллюстраций, управления цветом и создания графики [6, 7]. Программа QuarkXPress располагает набором инструментов для верстки и средствами для работы с графикой и по-

зволяет верстать как обычные, так и многоколонные страницы (с таблицами, с графикой). В программе реализована возможность выбора режимов обтекания текста, многоколоночной верстки, регулирования размеров полей. Для создания графики имеется ряд специализированных инструментов, в том числе кривые Безье. Также возможно создание текстовых вставок, применение спецэффектов при размещении текста, автоматическое генерирование оглавления, работа с документами-шаблонами. Курс работ по QuarkXPress составлен из следующих тематик:

1) возможности программы QuarkXPress. Цель: знакомство с интерфейсом и инструментарием программы QuarkXPress.

2) работа с текстовыми фреймами. Цель: создание текстовых фрагментов издания, редактирование шрифтов, абзацев, таблиц и колонок.

3) работа с графическими объектами. Цель: обучение основным приемам работы с графикой, редактирование графики, обтекание текстом.

4) создание стиля издания. Цель: формирование страниц-шаблонов для печатного издания с «фирменным» оформлением.

5) макетирование. Цель: создание и редактирование модульных сеток с помощью колонок и направляющих на примере рекламного буклета.

6) верстка книжных полос. Цель: изучение особенностей книжной верстки на примере создания двухстраничного документа с иллюстративным и табличным материалом, колонтитулами, колонцифрами, шрифтовыми и пробельными выделениями в тексте.

7) журнальная верстка. Цель: Освоение методик верстки журнальных полос на основе набранного в MS Word текста и подготовленных в растровом графическом редакторе изображений, создание оригинал-макета двухстраничного разворота журнала.

В результате выполнения лабораторных работ по программе QuarkXPress, обучающиеся получают основные навыки по созданию и применению стилей в документе, редактированию шрифтов, верстке простых и многостраничных публикаций, макетированию документов.

Таким образом, использование приемов работы рассмотренных выше в программных продуктах MS Word, CorelDRAW, Adobe Photoshop и QuarkXPress позволит студентам создавать полиграфическую продукцию с дизайном любого уровня сложности. Формирование навыков работы с данными программами в сочетании со знанием основ допечатной подготовки изданий являются одним из наиболее важных этапов при подготовке студентов специальности «Технология полиграфических процессов».

Литература

1. Артемов А., Завгородский В., Крапивной А., Полтьев А. Основы Adobe Photoshop. Урок 1. Введение. [Электронный ресурс] / А.Артемов, В.Завгородский, А.Крапивной, А.Полтьев. Электронные текстовые данные - Компьютерная Академия «Шаг». 2008-2011 г. – Режим доступа: http://www.itstep.org/files/PS1_Lesson_1.pdf, свободный
2. Храмова М.В. Феоктистова О.А. Изучение компьютерной графики на педагогических специальностях вузов / М.В.Храмова, О.А.Феоктистова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Естественные и технические науки. 2013. № 1(18). С. 245-246.
3. Власенко В.А. Познавательная мотивация учащихся в информационной среде учебного проекта по информатике / В.А.Власенко // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2013. № 1(25). С. 44-50.
4. Сироткин, А.Ю. Преимущества использования облачных технологий при подготовке специалистов в вузе / А.Ю.Сироткин // Вестник Тамбовского университета. Серия: Естественные и технические науки. 2013. № 1(18), С. 243-244.
5. Комолова Н.В. Яковлева, Е.С. Adobe Photoshop CS6 для всех / Н.В.Комолова, Е.С.Яковлева. СПб: БХВ-Петербург, 2013. 608 с.
6. Вейнманн Э., Лурекас П. Секреты компьютерной верстки в QuarkXPress для всех. / Э.Вейнманн, П.Лурекас. М.: ДМК Пресс, 2012. 608 с.
7. Маркина И.В. Основы издательских технологий: учебное пособие / И.В.Маркина. СПб: БХВ-Петербург, 2005. 368 с.

УДК 378.147:678.5.002.6

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА БУДУЩИМ СПЕЦИАЛИСТАМ-НЕФТЯНИКАМ

Г.Ф.Хасанова, А.Д.Каниева

Аннотация

Рассмотрены профессионально направленные англоязычные Интернет-ресурсы по теме «Нефтяное оборудование». Дается описание видов учебной деятельности будущих специалистов-нефтяников по использованию профессионально направленных англоязычных Интернет-ресурсов.

Ключевые слова: инфокоммуникационные технологии в преподавании английского языка, виды иноязычного профессионального общения, профессионально направленные англоязычные Интернет-ресурсы по теме «Нефтяное оборудо-

дование», виды учебной деятельности по использованию профессионально направленных англоязычных Интернет-ресурсов.

Abstract

Profession-oriented English learning Internet-resources for "The Oil Equipment" class have been presented. Types of students' activities on use of profession-oriented English learning Internet-resources have been specified.

Keywords: e-learning in teaching English as foreign language, modes of profession-oriented communication in English, profession-oriented English learning Internet-resources for "The Oil Equipment" class, students' activities on use of profession-oriented English learning Internet-resources.

Внедрение новых поколений государственных образовательных стандартов профессионального образования порождает социальный заказ современного российского общества на образовательный продукт по иностранному языку. В настоящее время наблюдается повышенный интерес к изучению иностранных языков, главным образом, английского языка. Знание иностранного языка сегодня рассматривается как неотъемлемый атрибут достижения профессионального и личностного успеха, результативности международных и академических контактов, эффективного получения внешнеэкономического и гуманитарного содействия.

Одной из ключевых отраслей, формирующей значительную часть доходов государственного бюджета России, является нефтегазовая отрасль. С каждым годом усиливается роль нефтегазовой отрасли как вектора, определяющего возможности отношений России с другими государствами. Таким образом, можно говорить не только об экономическом значении данной сферы, но и о ее растущем геополитическом потенциале. Кроме этого, глобализация мировой экономики способствует дальнейшей интеграции компаний нефтегазовой направленности и подталкивает их к новым инновационным способам добычи, транспортировки и переработки нефти и газа. Одной из составляющей этого процесса является технологический базис производства, который функционирует исключительно благодаря верным управленческим решениям. Таким образом, подготовка квалифицированных специалистов в области управления нефтегазовым производством становится ключевым вопросом, от решения которого зависит успешное функционирование отрасли в целом. В современных российских крупных нефтегазовых компаниях, такие как ОАО «Татнефть», «ОАО Лукойл», ОАО «Газпром», ОАО «Сургутнефтегаз» и др., востребованы специалисты, обладающие профессиональными знаниями иностранного языка, так как они выполняют ряд сервисных контрактов в зарубежных странах: Иран, Вьетнам, Оман, Саудовская Аравия и др., внедряют зарубежную технику и оборудование. Поэтому будущим специалистам данной отрасли в информационно насыщенном образовательном пространстве необходимо уметь свободно ориентироваться в иноязычной среде, в том числе в виртуальной реальности [1]. Для решения этой задачи необходимо развивать интерес студентов к чужой культуре, учить их диалогу культур,

критическому осмыслению картины мира. Поэтому современный процесс преподавания иностранных языков необходимо ориентировать на формирование у студентов неязыковых специальностей умений разных видов профессионального общения. Качество подготовки специалистов определяется их умением работать со специальной литературой (в том числе на иностранном языке), использовать информационные технологии в целях повышения профессиональной компетентности общей культуры.

В настоящее время существует недостаточная разработанность проблемы внедрения информационных технологий в образовательный процесс по иностранному языку в учреждениях профессионального образования неязыковых профилей.

Как свидетельствует практика, преподаватели испытывают ряд трудностей, вызванных объективными факторами, среди которых, недостаточно сформированное умение студентов пользоваться компьютером как средством работы с информацией и, соответственно, применять информационные технологии в процессе обучения иностранному языку в технических вузах. Большинство студентов используют глобальную сеть Internet либо для получения аутентичных материалов для рефератов, курсовых и дипломных работ, либо для общения в chat.

Отсутствие системы в использовании информационных технологий в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе приводит к тому, что студенты не в достаточной мере овладевают такими практическими умениями, как работа с электронными источниками информации в профессиональных целях. Вместе с тем анализ предъявляемых требований к обязательному минимуму владения иностранным языком показал, что перед преподавателями поставлена задача формирования умений, необходимых будущим специалистам для решения проблем, связанных с их профессиональной деятельностью. Согласно стандартам, к таким умениям относятся сбор, анализ, обработка и систематизация научно-технической информации по направлению профессиональной деятельности с использованием современных информационных технологий.

Современные информационные ресурсы сети Интернет содержат текстовый, аудио - и визуальный материал по различной тематике на разных языках. Для того чтобы учащиеся не «потерялись» в изобилии

лии информации разного содержания, и самое главное, разного качества, а также для её продуктивного использования для удовлетворения образовательных интересов и потребностей, появилась необходимость в разработке специальных учебных Интернет-материалов, направленных на обучение учащихся работать с ресурсами сети Интернет.

Перейдем непосредственно к видам Интернет-ресурсов, которые можно использовать в процессе преподавания английского языка будущим специалистам-нефтяникам при изучении темы «Oilequipment» («Нефтяное оборудование»).

На сегодняшний день выделяют следующие виды Интернет-ресурсов:

1. «Список по теме» (*hotlist*, «хотлист») – это достаточно простой вид работы, который предполагает составление учащимся списка ресурсов, имеющихся в Интернете по теме, представляемой им для проработки. При его составлении достаточно ввести в поисковую систему ключевое слово поиска, проанализировать ссылки и зафиксировать те, которые соответствуют теме и раскрывают ее.

Например, по теме «Oilequipment» («Нефтяное оборудование») можно использовать следующие сайты хотлиста:

http://www.ence.ch/eng/equipment_ngd.php

<http://www.oil-equipment.cn>

<http://www.ence.kz/eng/tech-4.php>

2. «Мультимедийный черновик» (*multimedia scrapbook*, «скрэпбук») – коллекция мультимедийных ресурсов по заданной теме. В скрэпбук включаются ссылки на сайты, фото- и видеоматериалы, графическую информацию, анимационные виртуальные туры. Назначение собранных файлов скрэпбука – собрание для скачивания информационных и демонстрационных материалов по изучаемой теме.

Например,

Видео:

<http://www.servicekingtool.com>

<http://www.energy4me.org/classroom-resources/classroom-media/>

Картинки:

<http://www.oilequipment.com/products>

<http://www.rushton.ca/products.html>

3. «Охота за сокровищами» (*treasurehunt*, «трэжехант»). Он аналогичен хотлисту. В нем также ссылки на сайты по изучаемой теме, но в отличие от хотлиста, каждая из ссылок отвечает на один из поисковых вопросов по теме, заранее поставленных преподавателем. В конце трэжеханта обучающимся задается один общий вопрос на целостное понимание темы. Развернутый ответ на него будет включать ответы на предшествующие более детальные вопросы по каждому из сайтов.

Например, Hunt for Oil equipment:

Introduction (Введение):

For this class you will need to learn about oil equipment: kinds, functions, parts. The Web allows you

to discover way more than you may have ever thought possible.

Below is a list of questions about the topic of the seminar. Surf the links on this page to find answers to the questions.

Questions (Вопросы):

What kind of oil equipment do you know?

What is OTP?

What are the features of the oil separator?

What are the functions of the turbine expanders?

What are the main parts of the drilling plant?

The Internet Resources (Интернет-ресурсы):

http://www.ence.ch/eng/equipment_ngd.php

<http://www.oil-equipment.cn>

<http://www.ence.kz/eng/tech-4.php>

<http://www.servicekingtool.com>

<http://www.energy4me.org/classroom-resources/classroom-media/>

<http://www.oilequipment.com/products>

<http://www.rushton.ca/products.html>

4. «Вики-словарь» (*wiktionary*) – коллективное создание профессиональной понятийно-терминологической сети, включающей связанные гиперссылками документы в текстовом формате, аудио- и видеофайлы. Система гиперссылок может отражать систему связей между тематически родственными понятиями в рамках темы, раздела или курса. Возможно также объединение гиперссылками понятий, относящихся к одному документу. Учащиеся могут создавать вики-словарь в режиме индивидуальной или групповой работы, могут редактировать и корректировать работу друг друга. Преподаватель же имеет возможность контролировать и оценивать вклад каждого участника в режиме удаленного доступа.

Так, в теме «Oilequipment» после знакомства с понятиями «blowoutpreventer» («противовыбросовая система»), «drillingbit» («буровая головка»), «drillingequipment» («буровая техника»), «drillpipelevator» («элеватор для буровой трубы»), «pipetong» («машинный трубный ключ»), «safetyclamp» («предохранительный хомут для труб»), «wellheadtool» («верхняя часть скважины») учащиеся в коллективном формате выполняют задание на заполнение пропусков в профессионально направленном тексте, используя изученные понятия. После закрепления лексики они дополняют вики-словарь подробной информацией и ссылками по каждому изученному понятию.

В данной статье мы рассмотрели такие виды учебных Интернет-материалов, как хотлист, мультимедийный скрэпбук, трэжехант и вики-словарь. Их внедрение в учебный процесс будет способствовать развитию коммуникативно-речевых умений будущих специалистов-нефтяников. Эффективность их использования в учебном процессе будет зависеть от ряда факторов, в том числе от соответствия содержания материалов учебным задачам по иностранному языку на конкретном этапе обучения.

Литература

1. Хасанова Г.Ф. Вестник Казанского технологического университета, 4, 389-394 (2013).
2. Зайцева О.Н. Вестник Казанского технологического университета, 5, 238-240 (2012).
3. Кудрявцева Л.В. Иностранные языки в школе, 4, 49-53 (2007).
4. Полат Е.С. Иностранные языки в школе, 2, 3 (2001).
5. Сафонова В.В., Сысоев П.В. Английский язык. Элективные курсы. Культуроведение Великобритании. Культуроведение США. 10-11 классы. АСТ/Астрель, М., 2007.
6. Сысоев П.В. Иностранные языки в школе, 2, 2-10 (2006).
7. Belz J.A., S.L. Thorne, Computer-mediated Intercultural Foreign Language Education. Heinle & Heinle, Boston, MA, 2006.
8. Thorne S.L., Black R., Annual Review of Applied Linguistics, 28(2008).

УДК 378.124:159.02

О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА (ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ)

И.А.Загайнов, М.Л.Блинова

Аннотация

Актуальность проблемы обусловлена современными критериями оценки профессиональной деятельности педагога. Цель статьи заключается в раскрытии особенностей профессиональной педагогической компетентности педагога с учетом гендерного аспекта. Ведущим подходом к исследованию данной проблемы является компетентностный и гендерный подходы. Материалы статьи могут быть полезными для педагогов, методистов, ученых и руководителей образовательных организаций.

Ключевые слова: профессионализм, компетентность, гендерный аспект, педагог

Abstract

The relevance of the problem is determined by the modern criteria of evaluation of the professional activity of a pedagogue. The aim of the article is to reveal the peculiarities of professional teacher-training competence of a pedagogue due to the gender-based aspect. The leading approach to the study of this problem is the competency-based approach and the gender-based approach. The article may be useful for teachers, teaching methodology experts, scientists and executives of educational establishments.

Keywords: professional competence, gender-based aspect, pedagogue.

Деятельность педагога обусловлена новыми оценочными критериями, которые приводят к некоторым изменениям профессиональных задач. Возникают сложности у педагогов при овладении новыми знаниями, касающимися современных методов, принципов обучения, способствующих полноценному всестороннему развитию обучающихся, эффективному регулированию своей собственной мыслительной деятельности при решении новых профессиональных задач.

Выделим основные функции, способствующие развитию у педагога профессионализма: прогностическая, диагностическая, прикладная; просветительская, экспертная, консультационная, профилактическая, организационная, управленческая; аналитическая, коммуникативная, социальная. Педагог овладевает профессионализмом высокого уровня в результате регулярной профессиональной деятельности, реализуя свои функции и развивая свою профессиональную компетентность [2; 3; 8].

Профессионализм педагога включает в себя профессиональную компетентность и готовность педагога к эффективному решению педагогических задач.

Компетентность лежит в основе профессиональной подготовки конкретного специалиста и, по мнению Л.В.Мардахаева, положена в основу компетентностного подхода. На основе компетентности центрируется понимание существа профессионализма, процесса его формирования и оценки качества. Данный подход включает усвоенное на уровне знаний и умений образование, характеризующее опыт педагога, развитые профессионально-важные качества, свидетельствующие о готовности и способности специалиста успешно решать профессиональные задачи [12].

Для профессиональной системы образования переход к компетентностному подходу позволяет:

- перейти от ориентации на воспроизведение знания к применению знания;
- положить в основание стратегию повышения гибкости в пользу расширения возможности трудоустройства и выполняемых задач;
- поставить в основание интегрированные требования к результату образовательного процесса;
- увязать более тесно цели с ситуациями применимости в профессиональной деятельности;

– ориентировать деятельность человека на разнообразие профессиональных и жизненных ситуаций [1].

При реализации компетентностного подхода, по мнению О.Ларионовой, следует говорить о результате присвоения компетентностей на трех уровнях [11]: формальное знание, деятельность, социальная зрелость. Первый уровень поддается контролю, второй и третий уровни проконтролировать сложнее, что является проблемой компетентностного подхода (кто, как, на каких этапах и какие качества специалиста должен оценивать).

Компетентностный подход является основой подготовки педагогов, которые эффективно работают в любых условиях, решая самые сложные профессиональные задачи.

Профессионализм раскрывает способности педагога, высокий уровень мастерства, профессионально личностные и значимые качества, творческий подход к организации профессиональной деятельности, способность к саморазвитию. Рассматривая структуру личности педагога-профессионала, ученые выделяют блоки: профессиональные и личностные качества (высокие нравственные качества, ответственность, патриотизм, гуманистическая направленность, интеллигентность, культура, трудолюбие, ориентация на педагогические ценности); педагогические способности; профессиональная компетентность; саморазвитие [5].

В нашем контексте важное значение имеет понятие «профессиональная компетентность», дадим ему характеристику. В.А.Сластенин дает общее понятие, считая, что это единство теоретической и практической готовности педагога к реализации профессиональной педагогической деятельности [14]. Исследователь указывает на обязательные педагогические умения педагога в рамках профессиональной компетентности: выявлять и анализировать взаимосвязи между факторами и компонентами обучения и воспитания, приводить их в действие; логически выстроить педагогическую систему; объективно оценивать результаты своей профессиональной деятельности.

О.А.Козырева [8] и Л.А.Муравьева [13] указывают на способности педагога объективно действовать в изменяющихся условиях профессиональной деятельности, самостоятельно решать задачи и быть готовым к саморазвитию. Далее авторы отмечают, что профессиональная педагогическая компетентность состоит из гуманной направленности педагога; ориентации в предметной деятельности; владения новыми образовательными технологиями.

Н.М.Борытко [4] тоже показывает нам на развитие, личностное и профессиональное, которое приводит педагога к достижению высоких педагогических результатов, к реализации системы правильных ценностных установок.

Мы считаем, что профессиональная компетентность педагога включает в себя систему профессиональных и личностных качеств, профессиональных способностей, комплекс ценностных ориентаций, потребность педагога в саморазвитии и самосовершенствовании.

Выделим показатели готовности педагога к профессиональной деятельности: понимание педагогом своей роли в обществе; наличие педагогического идеала; наличие чувства гордости за выбранную профессию; стремление к высокому уровню овладения педагогическими и психологическими знаниями, умениями и навыками; высокий уровень культуры общения; степень владения активными формами и видами образовательной и воспитательной деятельностью; потребность в профессиональном самообразовании, самовоспитании и саморазвитии [3; 6; 16].

Н.В.Кузьмина приводит соответствие между структурой профессиональной деятельности педагога и структурой его личности (коммуникативные, проектировочные, гностические, конструктивные, организаторские умения) [10].

Для высокого уровня профессионализма педагог должен соединять в себе любовь к предмету с любовью к обучающимся; понимать свою педагогическую цель; иметь высокую культуру и образованность, разносторонность своих способностей; иметь педагогический такт; постоянно стремиться к самосовершенствованию в решении профессиональных задач [9].

В.И.Загвязинский, изучая у педагога индивидуальный стиль педагогической деятельности, предлагает выделить типы индивидуальностей, которые зависят, как считает автор, от типа нервной системы, темперамента, от степени развития и характера сочетаний способностей, от направленности педагога на обучающегося [7]. Он рассматривает психические качества педагога в сочетании с личной характеристикой – направленностью. Как следствие выделяет следующие типы творческих педагогов: рационалист, интуитивист, энциклопедист, артист, фантазер.

В дополнение следует выделить профессиональные и личностные особенности педагога: понимание воспитанника, воздействие на него; владение педагогическим материалом по предмету; владение организаторскими способностями и творческими навыками; умение анализировать и принимать решение по психолого-педагогическим задачам; умение анализировать и синтезировать результаты педагогической деятельности.

Рассматривая модель формирования профессиональной педагогической компетентности педагога, следует акцентировать внимание на гендерном подходе.

Гендерный подход позволяет учитывать индивидуальные особенности обучающегося в соответ-

ствии с его половой принадлежностью, определять содержание, формы и методы обучения, воспитания, организацию комфортной образовательной среды, направленной на развитие личности в соответствии с ее природным потенциалом. В рамках данного подхода целесообразно говорить о гендерной компетентности. Она включает в себя систему усвоенных знаний о сущности гендера, методику и дидактику преподавания с учетом гендерного аспекта.

Гендерный аспект в формировании профессиональной педагогической компетентности педагога предполагает решение проблем, связанных с пологолевой социализацией личности, которая является определяющей для развития.

Выделяются качества педагога (в рамках гендера), которые в своей совокупности представляют набор взаимосвязанных положительных проявлений маскулинности (настойчивость, энергичность, стремление к достижению, организаторские способности, способность вести за собой) и феминности (сочувствие, душевность, эмоциональность, развитая речь) [15].

Анализ психологической и педагогической литературы и данные наших исследований позволяют объединить знания педагога, связанные с регулярным использованием гендерного аспекта в профессиональной деятельности, в три группы: методологические знания (понимание «пол» и «гендер», «гендерный подход»; общенаучные понятия; теория управления с использованием гендерного подхода; методология обучения с применением гендерного подхода); теоретические знания (новые направления применения гендерного подхода в образовательном процессе; применение гендерного подхода при диагностике и контроле; дидактические и методические технологии с использованием гендерного подхода; психолого-педагогические аспекты использования гендерного подхода в обучении и воспитании с учетом индивидуальных особенностей личности); технологические знания (осуществление обучения и воспитания с использованием гендерного подхода; технология решения конкретных профессионально-педагогических задач в условия использования гендерного подхода; организация учебного процесса с использованием гендерного подхода; методы и формы организации учебной и исследовательской деятельности обучающихся).

Для успешной реализации гендерного подхода в профессиональной деятельности педагога необходимо начинать работу с будущими учителями в высшей школе. Обучающиеся вуза должны быть готовы к пониманию сущности, задач и функций гендерного подхода, применения его возможностей в обучении и воспитании.

В своем исследовании мы определяли психологические и педагогические условия, которые обеспечивают результативное формирование гендерной

компетентности будущих специалистов. На этапе констатирующего исследования подтвердилось предположение, что в рамках традиционной системы профессиональной подготовки педагогов недостаточно эффективно происходит формирование определенных знаний, умений и навыков реализации гендерного подхода в профессиональной педагогической деятельности. Первоначальные диагностические данные позволили выявить: у большинства обучающихся (58%) отсутствует четкое представление о сущности гендерного подхода и условиях его применения в педагогической профессиональной деятельности.

На этапе формирования выявили основные направления содержания инвариантной и вариативной составляющей блока психологических и педагогических дисциплин, определена технологическая составляющая реализации гендерного подхода в практике подготовки педагога. В экспериментальной группе для обучающихся проведен авторский спецкурс «Основы гендерной педагогики и психологии» (52 академических часа): теоретические основы гендерной педагогики и психологии, развитие гендерной проблематики в педагогике и психологии, половая идентификация и гендерная социализация личности, психология половых различий, половая дифференциация и гендерные проблемы в процессе обучения, гендерный подход как фактор гуманизации воспитания, гендерная компетентность современного педагога. Проведенный спецкурс позволил сформировать у будущих педагогов представление о гендерной социализации детей разного пола, гендерных стереотипах, гендерных ролях, психологических и возрастных особенностях мальчиков и девочек, о сущности гендерного подхода в современной системе образования. Будущие педагоги овладели навыком диагностирования гендерной направленности, научились выстраивать взаимоотношения с учащимися с учетом особенностей гендерной социализации. Кроме того, у обучающихся сформировалась гендерная культура, выступающая как комплекс знаний и установок о необходимости учитывать пол и право на идентичность самого ученика, что позволяет использовать разнообразные стратегии в поведении, предоставляет возможность ученикам свободного выбора форм творческой самореализации на уровне своей индивидуальности.

Обобщая результаты эксперимента, мы пришли к выводу: количество обучающихся экспериментальной группы выросло с 14% до 34% (высокий уровень гендерной компетентности); количество обучающихся со средним уровнем повысилось с 27% до 50%. Произошли существенные изменения в положительную сторону по формированию профессиональной гендерной компетентности педагога. Учитывая гендерный аспект в системе образования, педагогу необходимо содействовать саморазвитию

личности ребенка, уметь активизировать ученика, вести его за собой.

Результат исследования показывают, что при формировании профессиональной педагогической компетентности педагога необходимо учитывать гендерный аспект в учебно-воспитательном процессе. Все участники образовательного процесса должны осознавать его значимость для улучшения результатов. Следует систематически использовать гендер в работе с будущими педагогами, особенно, когда они проходят психолого-педагогическую практику.

Следует учитывать развитие профессиональной компетентности учителя в условиях системы непрерывного педагогического образования. Оно связано с обеспечением принципа преемственности на вузовском и первоначальном послевузовском этапах с учетом главной составляющей в деятельности педагога – знание особенностей разграниченного педагогического воздействия на учеников с учетом их половой принадлежности.

Для того, чтобы сформировать профессиональную педагогическую компетентность в условиях гендерного подхода, следует соблюдать следующие педагогические условия: проведение оперативной диагностики сформированности профессиональной компетентности и гендерной компетентности у будущих педагогов и начинающих учителей; разработка и проведение программ курсовой подготовки будущих учителей и молодых педагогов на основе лично ориентированного, модульно-деятельностного и гендерного подходов (содержание модулей взаимосвязано с результатами диагностики сформированности профессиональной и гендерной компетентности); организация совместной деятельности образовательной организации, органов образования и образовательных учреждений различного уровня.

Литература

1. Байденко В.И. Болонский процесс: поиск общности Европейских систем высшего образования (проект TUNING) [Текст] / В.И.Байденко. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.inpro/msu/ru/PDF/tuningl.pdf>.
2. Блинова М.Л. Преемственность в непрерывном педагогическом образовании / М.Л.Блинова, И.А.Загайнов // Психологическое знание в контексте современности: теория и практика: сборник статей по материалам III Всероссийской научно-практической конференции 18 февраля 2013 года / Под общ. ред. Л.М.Попова, Н.М.Швецова. Йошкар-Ола: МОСИ – ООО «СТРИНГ», 2013. С. 43-47.
3. Блинова М.Л. Современные условия в образовании: информатизация процесса обучения / М.Л.Блинова, И.А.Загайнов // Психологическое сопровождение образования: теория и практика: сборник статей по материалам IV Международной научно-практической конференции 25-27 декабря 2013 года: в 2 ч. / под общ. ред. проф. Л.М.Попова, проф. Н.М.Швецова. Йошкар-Ола: МОСИ – ООО «СТРИНГ», 2014. Ч.1. С. 263-269.
4. Борытко Н.М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога // Интернет-журнал «Эйдос». 2007. 30 сентября. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm>].
5. Гребенкина Л.К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования: монография. Рязань: Ряз. гос. ун-т им. С.А.Есенина, 2006. 224 с.
6. Загайнов И.А. Гендерный подход как условие эффективности профессиональной подготовки будущего менеджера // Вестник Межрегионального открытого социального института. 2015. № 1. С. 99-104.
7. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 192 с.
8. Козырева О.А. Условия развития профессиональной компетентности педагога в процессе повышения квалификации: Дис. канд. пед. наук. Томск, 2004. 216 с.
9. Колесников Л.Ф. Резервы эффективности педагогического труда. Новосибирск, 1985. 264 с.
10. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда педагога и формирование его личности. Л.: ЛГУ, 1967. 183 с.
11. Ларионова О. Компетентность – основа контекстного обучения // Высшее образование в России. 2005. № 10. С. 118-122.
12. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика и социальная работа: перспективы повышения качества подготовки специалистов // Педагогическое образование и наука. 2008. № 4. С. 12-15.
13. Муравьева Л.А. Сущность понятия «профессиональная компетентность педагога – организатора детского движения» // Педагогическое образование и наука. 2008. № 6. С. 17-21.
14. Слостенин В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Педагогическое образование и наука. 2008. № 12. С.4-16.
15. Фугуелова Т.А. Полоролевое самосознание педагога как условие успешности его воспитательной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. М.: РГБ, 2003. С. 49-52.
16. Шкерина Л.В. Мониторинг качества профессионально-педагогической подготовки будущего учителя в педагогическом вузе: учебно-методическое пособие / Л.В.Шкерина, В.А.Адольф, Г.С.Саволайнен, М.Б.Шашкина, М.В.Литвинцева. Красноярск: РИО ГОУ ВПО КГПУ им. В.П.Астафьева, 2004. 244 с.

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 371.64.69

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ВУЗЕ

Л.А.Камалова

Аннотация

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена тем, что в системе воспитательной работы в современном высшем профессиональном образовании недостаточно учитываются объективные тенденции, происходящие в молодежной студенческой среде. Воспитательная работа приобретает сегодня особую важность как неотъемлемая составляющая подготовки специалиста в условиях современного вуза. Воспитание молодежи является одним из приоритетных направлений в сфере национальной безопасности, важнейшим фактором политического, экономического и духовного преобразования российского общества. Главной целью воспитательной работы является подготовка творчески мыслящих и гармонично развитых специалистов, обладающих глубокими научно-теоретическими знаниями, сформированными профессиональными компетенциями, высокими нравственными качествами. В статье дана аналитическая оценка качества и критериев воспитательной работы в вузах России, выявлены особенности воспитательной работы в высших учебных заведениях. В соответствии с проблематикой и характером исследования используются системно-структурный и сравнительный методы анализа. Описанный в статье опыт может быть использован в процессе совершенствования системы воспитательной работы студентов-бакалавров.

Ключевые слова: воспитательная работа, критерии, качество, профессиональная подготовка специалиста, совершенствование подготовки педагогических кадров.

Abstract

The urgency of the problem under investigation is due to the fact that in the system of educational work in the modern higher vocational education the objective tendencies in the youth students are insufficiently taken into account. Educational work today acquires special importance as an integral part of specialist training in a modern university. Educating young people is one of the priorities in the field of national security, the most important factor of political, economic and cultural transformation of Russian society. The main purpose of education is to produce creative thinking and harmonious development of professionals with deep scientific and theoretical knowledge, formed by professional competence, high moral character. The paper presents the analytical evaluation of the quality and criteria for educational work in the universities of Russia, the peculiarities of the educational work in higher educational institutions. In accordance with the problems and the nature of the studies systematic structural and comparative analysis methods are used. The described in the article experience can be used in the process of improving the system of educational work of undergraduate students.

Keywords: educational work, criteria, quality, professional training, improving teacher training.

Воспитание в широком смысле слова есть совокупность формирующих воздействий всех общественных институтов, обеспечивающих передачу из поколения в поколение накопленного социально-культурного опыта, нравственных норм и ценностей. В узком смысле слова — это специальная воспитательная деятельность, направленная на достижение конкретных воспитательных целей и решение конкретных задач воспитания.

Последние научные исследования в области педагогики посвящены анализу сущности воспитания в новых условиях, его целей, условий и специфики организации в современных условиях. В системе российского образования в настоящее время начала формироваться новая культура воспитания, особенностями которой являются плюрализм, вариативность воспитательных практик, увеличение самостоятельности всех субъектов учеб-

но-воспитательного процесса, личностно-деятельностная направленность образования, организация среды воспитания.

Многие исследования посвящены гуманизации и гуманитаризации образования, являющиеся сегодня основными стратегическими направлениями деятельности высшей школы (Ш.А.Амонашвили, Е.В.Бондаревская, М.А.Вейт, В.П.Зинченко, А.В.Кирьянова, В.А.Козырев, Л.Е.Сараскина, В.А.Сластенин, Е.Н.Шиянов).

Теоретическое обоснование критериев воспитательной деятельности вуза нашло должное отражение в работах И.А.Алехина, А.В.Барбанщикова, В.И.Вдовюка, В.П.Давыдова, П.Н.Городова, А.К.Быкова, И.А.Зимней, М.А.Лямзина, Д.П.Познанского и др.

В соответствии с международной практикой высшие учебные заведения в РФ проходят проце-

дуры внешней оценки (аккредитации и лицензирования), позволяющие поддерживать определенный уровень качества образования.

Так, для оценки качества воспитательной работы в вузах с 2005 г. применяется аккредитационный показатель «воспитательная деятельность образовательного учреждения».

Однако в настоящее время продолжается поиск более точных и конкретных критериев эффективности функционирования воспитательной системы вуза.

Как показал анализ проблемы, большинство научных исследований сосредоточено на изучении отдельных аспектов определения и обоснования критериев и оценки результатов воспитательного процесса в вузе. В современной справочной литературе понятие «критерий» определяется как «признак, на основе которого производится оценка, определение, классификация чего-либо» [11]. Он рассматривается как эталон, на основе которого осуществляется оценка, сравнение результатов. И.А.Маврина понятие «критерий» характеризует как средство, с помощью которого измеряются уровни, степени проявления того или иного явления, трактуется как мерило оценки суждений [4, с. 30-31]. Посредством применения критерия выделяется преимущество какого-либо выбора по сравнению с остальными; проверяется соответствие результата поставленной цели или дается оценка степени её реализации [4, с. 30-31].

Воспитательная работа с молодежью регламентирована Федеральным Законом от 29.12.2012 г. № 273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Постановлением Правительства Российской Федерации от 20 августа 2013 г. № 718 «О федеральной целевой программе «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014 – 2020 годы)», Постановлением Правительства Российской Федерации от 18 ноября 2011 г. № 945 «О порядке совершенствования стипендиального обеспечения обучающихся в федеральных государственных образовательных учреждениях профессионального образования» и другими законодательными актами, регулирующими воспитательную работу в образовательной сфере.

Воспитательная работа основывается на принципах системности, комплексности, преемственности, вариативности, событийности. Под воспитательной деятельностью понимается деятельность педагога, направленная на создание благоприятных условий для развития личности воспитанника. Она не ограничивается лишь его совместной с воспитанником деятельностью, а направлена также на других людей, контактирующих с ним, на среду его обитания, на микроклимат тех общностей, в которые он входит [1, с. 42-47].

Поэтому основополагающим направлением в деятельности всего профессорско-преподавательского коллектива вуза должно стать создание оптимально благоприятной воспитывающей среды. Воспитывающая среда — это совокупность окружающих студента обстоятельств, социально ценностных, влияющих на его личностное развитие и содействующих его вхождению в современную культуру. Учебным заведением должна осуществляться специальная работа по конструированию и развитию воспитывающей среды или воспитательного пространства.

Эффективность построения воспитательного пространства зависит от ряда дополняющих друг друга условий [9, с. 47-49]:

- 1) выработка и реализация целей и задач воспитательной системы субъектами воспитательного пространства;
- 2) наличие в вузе центра социально-психологической поддержки студентов, обеспечивающего организацию процесса адаптации студентов в воспитательном пространстве вуза, развитие коммуникативной культуры и организаторских способностей преподавателей и студентов;
- 3) ориентация цели, задач, принципов построения воспитательного пространства на субъекта;
- 4) профессиональная компетентность организаторов процесса построения воспитательного пространства (высокий уровень проектной культуры, организаторские и коммуникативные способности и т.д.);
- 5) осознанное внедрение и развитие механизмов студенческого самоуправления, формирование навыков проектной культуры студенческого актива;
- 6) психолого-педагогическая подготовка преподавателя вуза к построению воспитательного пространства.

В современной высшей школе воспитательная работа должна быть нацелена на «развитие таких необходимых современному специалисту с высшим профессиональным образованием качеств и способностей, как социальная активность, гуманность, порядочность, духовность, толерантность, чувство красоты и гармонии, совесть, честь, должно являться основой воспитательной работы и самовоспитания студентов» [7, с. 75-79].

В современных вузах России воспитательная работа строится по следующим основным направлениям:

1. Формирование современного научного мировоззрения и системы базовых ценностей:
 - формирование фундаментальных знаний в системах человек-человек; человек-общество; человек-техника; человек-природа;
 - формирование и развитие духовно-нравственных ценностей;

- создание условий для осознания и присвоения личностью сущности и значимости гражданско-патриотических ценностей;

- формирование системы правовых знаний;

- формирование системы эстетических и этических знаний и ценностей;

- формирование у студентов установок терпимости к поликультурным и многонациональным традициям, неприятию экстремизма;

- формирование у студентов потребности к труду как первой жизненной необходимости, высшей ценности и главному способу достижения жизненного успеха.

2. Духовно-нравственное воспитание:

- формирование и развитие системы духовно-нравственных знаний и ценностей;

- реализация знаний, связанных с нормами нравственности и профессиональной этики в учебной, производственной и общественной деятельности;

- формирование у студентов репродуктивного сознания и установок на создание семьи как основы возрождения традиционных национальных моральных ценностей.

3. Патриотическое воспитание:

- повышение социального статуса патриотического воспитания студенческой молодежи;

- проведение научно-обоснованной организаторской политики по патриотическому воспитанию;

- повышение уровня содержания, методов и технологий патриотического воспитания в вузе на основе реального взаимодействия учебно-воспитательных структур.

4. Формирование здоровьесберегающей среды и здорового образа жизни:

- организация широкой пропаганды физической культуры и спорта, здорового образа жизни, проведение всевозможных межфакультетских соревнований;

- пропаганда здорового образа жизни, профилактика курения, употребления алкоголя, наркозависимости и других вредных привычек.

5. Формирование конкурентоспособных качеств:

- повышение мотивации самосовершенствования студентов;

- формирование ориентации на успех, на лидерство и карьерное поведение;

- формирование качеств социально-активной личности;

- навыки самопрезентации, аргументации, принятия решений, организации общественно и лично значимых дел.

6. Психологическая поддержка:

- проведение мероприятий первичной психологической поддержки студентов;

- проведение психологических тренингов;

- проведение психологического тестирования студентов;

- повышение морально-психологической устойчивости обучающихся.

Воспитательная работа должна иметь свои количественные и качественные индикаторы и критерии, направленные на оценку ее результативности. Разработка критериев эффективности воспитания, которые можно рассматривать как разновидность образовательных стандартов – тонкая и сложная работа, представляющая самостоятельное направление научного обеспечения воспитательного процесса.

При обосновании системы критериев и показателей эффективности воспитательной системы вуза целесообразно исходить из учёта следующих положений: сущность воспитательной системы; системные, интегративные качества, присущие воспитательной системе, её специфика; состав, количественная и качественная характеристика отдельных частей; структура, взаимосвязь компонентов, их сочетание и взаимодействие; функции воспитательной системы; механизмы, обеспечивающие её целостность, взаимодействие, совершенствование и развитие; осуществление связи с внешней средой.

Содержание образования предполагает осуществление воспитательной деятельности на основе следующих принципов:

1. Принцип гуманистической направленности — гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности, воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье.

2. Принцип научности — методологической основой концепции выступает философия целостности личности, что предполагает не только профессиональное становление будущего специалиста, но и развитие его личностных качеств, формирование у него важнейших компонентов духовной культуры.

3. Принцип преемственности — воспитательная деятельность, осуществляемая на предшествующих уровнях непрерывного образования, с учетом изменившихся возрастных и социально-психологических особенностей студентов.

4. Принцип целенаправленности — управление развитием личности студента как целостным процессом с учетом региональных и национальных особенностей, профессиональной специфики.

5. Принцип приоритетности — личностный подход, признающий интересы личности студента и выражается в соответствии воспитательной деятельности с интересами общества и государства.

6. Принцип ответственности — компетентное использование педагогическим коллективом обоснованных психолого-педагогических теорий и практикой подходов, методов и приемов.

7. Принцип открытости — связь жизнедеятельности студентов с общественной практикой.

8. Принцип перспективности — воспитательная работа нацелена на достижение результата, значимого как для личности студента, так и для коллектива в целом.

Особое место в разработке концептуальных основ воспитательной системы принадлежит определению основных направлений развития воспитания. Принципы государственной политики в области образования дают возможность образовательному учреждению моделировать и осуществлять воспитательные системы, адекватные природе воспитанников, национальным и региональным культурным традициям.

1. Патриотическое — задачей высшей профессиональной школы становится формирование у студентов чувства патриотизма, сознания активного гражданина, обладающего политической культурой, критическим мышлением, способностью самостоятельно сделать политический выбор. Творческие, самостоятельные работы, уроки-экскурсии, уроки-путешествия, конкурсные задания, олимпиадные работы, диспуты, конференции, исторические вечера — эти и другие активные формы аудиторных и внеаудиторных занятий становятся средством воспитания, открывая путь к сердцу и душе студента.

2. Гражданско-правовое — степень усвоения важнейших понятий и законов, которые имеют определяющее значение для понимания сущности процессов, происходящих в природе, обществе, в развитии человека; устойчивое осознанное отношение к изучаемому материалу; готовность применить свои взгляды и убеждения в реальной практике, отстоять их в случае необходимости.

3. Нравственно-эстетическое. Человек юношеского возраста живет в обществе и не может быть свободным от требований этого общества. Эти требования касаются в первую очередь моральных, нравственных качеств поведения.

4. Валеологическое — приобщение студентов к проблеме сохранения своего здоровья — это, прежде всего, процесс социализации и воспитания. Это создание высокого уровня душевного комфорта, который закладывается на всю жизнь. Для формирования душевного комфорта необходимы знания о законах развития своего организма, какие социальные факторы могут влиять на здоровье.

5. Работа по адаптации студентов к требованиям, условиям образовательного процесса в учебном заведении.

6. Социальная защита. Студенты, как наиболее чувствительная к переменам группа населения, чутко реагирует на изменения в жизни общества. Резкое ухудшение социально-экономического положения в стране не создает достаточных гарантий для осуществления молодым поколением своих прав на

образование, охрану здоровья, отдых, гармоничное духовное, нравственное, физическое развитие. Особое положение занимают студенты из малообеспеченных и других социально-незащищенных категорий, число которых ежегодно растет. Вследствие этого повышаются темпы социального расслоения в студенческой среде. Опыт показывает, что в решении социальных студенческих проблем отсутствует комплексный подход. Доминирующий ситуативный подход, проявляющийся в принятии частных решений, не связанных единой социально-экономической программой, не дает должного эффекта. На сегодняшний день существует потребность в комплексном подходе к решению социальных проблем студентов, в поиске новых методов работы со студенческими проблемами.

7. Работа с родительским коллективом. Роль семьи в формировании личности является определяющей. Семья физически развивает ребенка, обеспечивает первичную специализацию, помогает стать компетентным человеком, нравственно развивает. В условиях демократизации образования семья выступает как социальный заказчик, как источник целеполагания в программах развития образования в целом и деятельности конкретного педагога. Поэтому необходимо осуществлять педагогическое, психологическое, социальное обследование семьи для выработки индивидуальной тактики взаимодействия с родителями в воспитательном процессе.

8. Профессиональное самоопределение. Профессиональное воспитание своим содержанием должно наполнить все компоненты учебно-воспитательного процесса. Профессиональное воспитание предполагает адаптацию социальных и психологических свойств личности, применительно к тем требованиям, которые предъявляет к ней профессиональный труд.

Для определения эффективности воспитательного воздействия, готовности субъекта воздействия к воспитательной деятельности нами была использована уровневая шкала, отражающая профессиональную подготовленность к воспитательной деятельности [5, с. 348-351]. В данную шкалу включены следующие уровни: пассивно-преобладающий, формально-адаптивный, репродуктивно-деятельностный, активно-поисковый, креативно-ориентированный. Показателями данных уровней выступают следующие положения:

1. Пассивно-преобладающий уровень характеризуется в большей степени пассивностью в воспитательной деятельности; преобладает неустойчивое отношение преподавателя к решению задач по воспитанию; индифферентное отношение к своим психолого-педагогическим знаниям; отсутствие системы знаний и мотивационной готовности к их использованию в повседневной воспитательной деятельности; технологическая готовность к воспитательной деятельности на самом низком уровне;

решение организационно-деятельностных задач в воспитании, как правило, осуществляется исходя из своего личного опыта; отсутствие творческого подхода в воспитательной деятельности; не проявляется интереса к теории и практике функционирования воспитательной системы вуза; отсутствует инициатива в воспитательной деятельности.

2. Формально-адаптивный уровень характеризуется неустойчивым отношением субъекта к воспитательной реальности. Система психолого-педагогических знаний и готовность к их использованию в необходимых педагогических ситуациях практически отсутствует. Технологическая готовность определяется в основном относительно успешным решением организационно-деятельностных задач практической направленности, как правило, воспроизводящим собственный опыт и опыт коллег.

3. Репродуктивно-деятельностный уровень характеризуется устойчивым ценностным отношением субъекта к воспитательной реальности: более ответственно оценивает роль психолого-педагогических знаний, проявляет стремление к установлению субъект-объектных отношений между участниками воспитательного процесса, отмечается более высокий индекс удовлетворенности воспитательной деятельностью; успешно решаются не только организационно-деятельностные, но и конструктивно-прогностические задачи воспитания, предполагающие целеполагание и планирование профессиональных действий, прогноз их последствий. Формируется педагогическая направленность потребностей, интересов, склонностей; в мышлении намечается переход от репродуктивных форм к поисковым.

4. Активно-поисковый уровень характеризуется в большей степени целенаправленностью, устойчивостью путей и способов профессиональной воспитательной деятельности. Имеет место профессиональная осознанность действий, направленность которых определяется общественно значимой мотивацией и общечеловеческими ценностями; ориентировочной основой действий являются преимущественно научно-методические знания и профессионально отработанные навыки; целесообразность действия определяется, как правило, нужным выбором целей и средств решения задач с учётом возрастных и индивидуальных особенностей воспитуемых, а также условий действий; имеет место своевременность, оперативность, точность. Воспитательная деятельность связана с готовностью к внедрению новых идей, проектов, технологий воспитания, а также к преобразованию опыта собственной деятельности; преобладает нацеленность на самосовершенствование.

5. Креативно-ориентированный уровень отличается высокой степенью результативности педагогической деятельности; мобильностью психолого-педагогических знаний, утверждением отношений

сотрудничества и сотворчества со студентами и коллегами. Положительно-эмоциональная направленность деятельности педагога стимулирует устойчиво преобразующую, активно созидательную и самосозидательную активность личности. Технологическая готовность к воспитанию находится на высоком уровне, особое значение приобретают аналитико-рефлексивные умения. В деятельности важное место занимают такие проявления творческой активности, как педагогическая импровизация, педагогическая интуиция, воображение, способствующие оригинальному продуктивному решению воспитательных задач. В структуре личности субъекта гармонично сочетаются научные и педагогические интересы и потребности; развитая педагогическая рефлексия и творческая самостоятельность создают условия для эффективной самореализации индивидуальных-психологических, интеллектуальных, нравственных возможностей личности, всего творческого потенциала в целом.

Анализ зарубежного опыта высшего образования показывает, что в странах мирового сообщества в рамках процедур внешней оценки деятельности вузов особое внимание уделяется трем основным направлениям: наличию условий для профессионального роста, поддержке академической активности и личностного развития студентов.

Существует определенная идентичность оцениваемых отдельных аспектов воспитательной деятельности вузов у нас в стране и за рубежом:

- 1) условия обеспечения практической занятости студентов;
- 2) уровень востребованности выпускников вуза, качество работы по их трудоустройству;
- 3) информационное сопровождение организации внеучебной работы;
- 4) наличие системы управления воспитательной деятельностью;
- 5) функционирование студенческих общественных организаций;
- 6) наличие психолого-консультационной службы, ведение профилактической работы;
- 7) создание системы поощрения студентов и др.

Существуют и такие направления работы, которые оцениваются как составляющие других видов деятельности вуза, например, организация научно-исследовательской работы со студентами. «Процент отчисленных студентов» определяется при расчете показателя «постоянство контингента обучающихся» и, как правило, используется во внутривузовских оценочных процедурах.

В дополнение к представленному оценочному механизму в ходе аккредитации образовательных учреждений в РФ проводится анкетирование студентов, в ходе которого им предлагается оценить качество воспитательной деятельности с потребитель-

ской точки зрения с помощью системы балльного шкалирования.

В дополнение к внешним процедурам оценки существуют определенные механизмы оценки воспитательной деятельности вуза в рамках оценки качества внутренних процессов. Например, в ходе самооценки деятельности образовательного учреждения может проводиться оценка качества воспитательной деятельности по критериям [5, с. 348-351]:

- 1) наличие плана (или раздела в плане деятельности вуза) по воспитательной и внеучебной деятельности;
- 2) уровень организации воспитательной и внеучебной деятельности;
- 3) наличие доступных для студентов источников информации о плане внутривузовских мероприятий в рамках воспитательной деятельности;
- 4) наличие внутренних локальных актов, регламентирующих воспитательную деятельность;
- 5) наличие органов студенческого самоуправления;
- 6) объем средств, выделяемых вузом, на организацию воспитательной деятельности;
- 7) доля студентов, принимающих участие во внеучебной и воспитательной работе;
- 8) наличие и уровень организации института кураторства;
- 9) наличие и уровень организации системы тьюторской поддержки;
- 10) удельный вес студентов, получающих материальную поддержку (кроме стипендии);
- 11) наличие утвержденной программы по профилактике наркотической, алкогольной, табакокурения и иных видов зависимости;
- 12) наличие зарегистрированных правонарушений, совершенных студентами и их количество;
- 13) доля студентов, совершивших правонарушения к общему числу студентов и др.

Качество воспитательной деятельности высшего учебного заведения в России оценивается как в ходе внешних процедур (аккредитации, лицензирования), так и внутренних (самооценки деятельности, оценки результативности и эффективности внутривузовской СМК и др.). Несмотря на то, что они преследуют разные цели, отличаются сроками и формами проведения, все они направлены на создание благоприятных условий для формирования всесторонне развитой и профессионально подготовленной личности с устойчивой гражданской позицией [9, с. 51].

Особенно важно сформировать у студентов умение адекватно оценивать себя, свои поступки, умение работать над собой, своими недостатками. Когда есть «движение к самоактуализации», тогда и происходит личностный рост человека [8, с.124]. Студент, будущий специалист только тогда будет успешным, когда будет стремиться быть само-

актуализированной личностью. В процессе внеаудиторной воспитательной работы в вузе у студентов постепенно формируется профессиональная компетентность специалиста [3, с. 91-97].

Таким образом, на современном этапе в воспитательной деятельности высшей школы России актуальными остаются следующие задачи:

1. Координация усилий всех субъектов воспитания, четкая функциональная согласованность их деятельности.
2. Профессиональный подход к осуществлению воспитательной работы.
3. Повышение качества работы кураторов академических групп.
4. Комплексное технологическое обеспечение воспитательного процесса.
5. Разработка критериев эффективности воспитательной работы.

Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

Воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства.

Литература

1. Баранова Н.А. Качество воспитательной деятельности в вузах: современный взгляд и критерии оценки / Н.А.Баранова, Н.Н.Беденко // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. II. Пермь: Меркурий, 2011. С. 42-45.
2. Гафурова Н.В. Воспитательный процесс в вузе как система / Н.В.Гафурова, Т.П.Бугаева // Высшее образование в России. 2009. № 6. С. 102-106.
3. Залюбовская Е.Г. Внеаудиторная воспитательная работа в вузе как средство формирования профессиональной компетентности специалиста // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена. 2009. № 94. С. 91-97.
4. Маврина И.А., Мотышева А.А. Проектирование системы критериальных оценок эффективности деятельности профессиональных объединений педагогов как субъектов развития образовательного учреждения // Прикладная психология и психоанализ. 2006. № 3. С. 30-31.
5. Макарова О.Ю. Критерии и показатели оценки эффективности функционирования воспитательной системы вуза // Фундаментальные исследования. 2013. № 1-2. С. 348-351.

6. Масленников В.А. Организация воспитательной работы / В.А.Масленников // Высшее образование в России. 2009. № 12. С. 75-79.
7. Maslow A.H., 1971. The farther reaches of human nature. N.Y.: Penguin Books, pp: 230.
8. Морова Н.С., Фролов И.В. Формирование готовности студентов гуманитарного вуза к самореализации в процессе гражданского воспитания: учебно-методическое пособие. Казань, 2010. 74 с.
9. Резниченко М.Г. Проектирование воспитательного пространства в практике высшей школы / М.Г.Резниченко // Высшее образование в России. 2009. № 8. С. 151-154.
10. Сидоркин А.М. К вопросу о развитии понятия воспитательная система школы / А.М.Сидоркин // Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается; под ред. Л.И.Новиковой, Р.Б.Вендровской, В.А.Караковского. М.: НИИ ТООП РАО, 1995. С. 28-34.
11. Философский энциклопедический словарь / Под ред. А.А. Ивина. М.. 2006. С. 584-585.

УДК 159.9: 316.3

ОБРАЗ СЕМЬИ В ВОСПРИЯТИИ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА

Ф.А.Ильдарханова

Аннотация

В статье рассматриваются проблемы современного состояния семьи в Республике Татарстан, ранние браки и крах семьи – разводы. Представлены результаты проведенного в рамках реализации проекта научного-исследовательского Центра семьи и демографии Академии наук Республики Татарстан «Институт семьи в контексте демографического развития Республики Татарстан» (этно-региональный аспект) исследования на тему «Взаимодействие семьи и школы как условие успешной социализации учащейся молодежи», связанного с выявлением основных направлений взаимодействия двух социальных институтов и определением способов эффективного диалога между семьей и школой. Исследование отношения молодежи к семье, семейным ценностям «Моя семья» показало, что проблема брака и семьи для молодых людей актуальна, в то же время они выстраивают некий идеальный образ. В целом молодежь относится к браку серьезно, понимая, что брачное состояние совершенно новый этап жизнедеятельности человека. Образ семьи для школьников - это образ семьи их родителей. Исследования показали, что школьники изъявляют желание иметь в школьном расписании такой предмет, как «Ведение семьи и хозяйства» для подготовки к семейной жизни.

Ключевые слова: семья, социальный институт, семейная политика, система общего образования, участники семейных отношений, нуклеарная семья, функции семьи, образ семьи, семейные ценности.

Abstract

The article covers problems of contemporary state of a family, early marriages and family breakdowns - divorces in the Republic of Tatarstan. The results of the survey held by Family and demography center of the Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan are presented in the paper. The scientific project 'Family institute in the context of demographic development of the Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan (ethno-regional aspect)' examines the topic 'Family and school interaction as a condition for successful socialization of pupils'. It reveals main directions of interaction of two social institutes and defines ways of effective dialogue between family and school. The research showed that the problem of marriage and family is urgent for young people, and they construct their own ideal image of it. Youth treats marriage quite seriously and understands that marriage is a totally new stage of life. Pupils' image of a family reflects the image of their parents' family. It was found out in the survey that pupils would like to have such a subject at school as 'Family management and housekeeping' in order to be ready for family life.

Keywords: family, social institute, family policy, general education system, family relations participants, nuclear family, family functions, image of a family, family values.

Введение

Семья как социальный институт характеризуется определенными социальными нормами, образцами поведения, правами и обязанностями, регулирующими отношения между супругами, родителями и их детьми. Нестабильность семьи порождает рост числа неполных семей, трудности социализации детей, разрыв между представлениями о браке и реальной семейной жизнью. Возросшие требования к качеству отношений в браке, противоречие между семейными и профессиональными ролями супругов нередко приводят семью к разводу и разрушению, а детей к психологической травме.

Государственная семейная политика представляет собой целостную систему принципов, задач и приоритетных мер, направленных на поддержку, укрепление и защиту семьи как фундаментальной основы российского общества, сохранение традиционных семейных ценностей, повышение роли семьи в жизни общества, повышение авторитета родительства в семье и обществе, профилактику и преодоление семейного неблагополучия, улучшение условий и повышение качества жизни семей [3].

Государством принимается большое количество мер для укрепления института семьи. Однако, степень подготовленности граждан молодого возраста к развитию древнейшей ячейки общества -

семьи, остается недостаточной для эффективности вводимых мер.

Цель работы: изучение представлений старшеклассников о семье и семейных ценностях.

Методы исследования: теоретический анализ педагогической литературы по проблеме исследования; изучение и обобщение передового педагогического опыта; анкетирование; наблюдение.

Результаты исследования

В настоящее время в системе общего образования Республики Татарстан отсутствует как специальный предмет, так и система междисциплинарных связей по данному направлению. Исключение составляют лишь несколько образовательных организаций г.Казани (общеобразовательная школа №129 и гимназии № 93 практикующие курс «Семьеведение») [12]. В планах внеклассной и внешкольной работы образовательных учреждений, запланированные мероприятия носят поверхностный характер и сводятся к использованию таких форм, как беседы о здоровом образе жизни, о вреде курения, о нормах поведения в общественных местах и т.п. Беседы на морально-этические темы используются реже, а беседы, включающие знания о семье, ее социальных функциях, условиях здорового рождения и воспитания детей практически отсутствуют. Выпускники школ имеют довольно слабую и теоретическую, и практическую подготовку к семейной жизни.

Физиологическое формирование современных школьников происходит в раннем возрасте и интерес к вопросам семьи и брака носит вполне осознанный характер. По данным Управления записи актов гражданского состояния Кабинета Министров Республики Татарстан (далее – УЗАГС КМ РТ), в 2014 году в республике было зарегистрировано 168 пар, вступивших в брак до достижения совершеннолетия, что составило 0,5% от общего числа зарегистрированных браков. Среди зарегистрированных в 2014 году пар, вступивших в брак до достижения возраста совершеннолетия, 156 девушек и 16 юношей [10]. Брачный возраст устанавливается в восемнадцать лет. При наличии уважительных причин органы местного самоуправления по месту жительства лиц, желающих вступить в брак, вправе по просьбе данных лиц разрешить вступить в брак лицам, достигшим возраста шестнадцати лет. В виде исключения при наличии особых обстоятельств может быть разрешено вступление в брак лицам, не достигшим возраста шестнадцати лет. Особыми обстоятельствами, дающими право на разрешение вступить в брак лицам, желающим вступить в брак и не достигшим возраста шестнадцати лет, являются беременность, рождение ребенка, непосредственная угроза жизни одной из сторон, иные обстоятельства, которые могут быть признаны особыми [5].

Практика показывает, что основной причиной вступления в брак в несовершеннолетнем возрасте является беременность невесты или рождение ре-

бенка. Неосознанное вступление в брак, неготовность молодых супругов к ведению семейного хозяйства, отсутствие финансовых возможностей в силу низкой квалификационной подготовленности становится большим испытанием не только для самих супругов, но и их родителей и родственников.

62% семей, чей развод зарегистрирован органами ЗАГС в 2014 году, распалось, не просуществовав и 10 лет. Наиболее кризисным периодом для молодой семьи являются первые 5 лет совместной жизни. Именно на этот период времени приходится около 36% всех случаев* расторжения брака. Отмечено, что эти цифры одинаковы как для районов, так и для городских округов республики. Более 10 тысяч детей ежегодно вместе с родителями переживают кризисные ситуации в семье, заканчивающиеся расторжением брака.

Объективных причин распада семьи много. Но одной из основных является отсутствие подготовки молодежи к семейной жизни в образовательном учреждении. Система образования практически не выходит на проблемы семьи, а семья не соприкасается в полной мере с системой образования.

Согласно Семейному кодексу Российской Федерации регулирование семейных отношений осуществляется в соответствии с принципами добровольности брачного союза мужчины и женщины, равенства прав супругов в семье, разрешения внутрисемейных вопросов по взаимному согласию, приоритета семейного воспитания детей, заботы об их благосостоянии и развитии, обеспечения приоритетной защиты прав и интересов несовершеннолетних и нетрудоспособных членов семьи [6].

Таким образом, участниками семейных отношений являются как кровные родственники (родители и дети), так и лица не связанные кровным родством друг с другом (муж и жена, родственники каждого из них). Однако все вместе они являются членами семьи и проявляют свою роль в том или ином качестве по отношению друг к другу. Семья -первичная ячейка общества, основанная на браке или кровном родстве малая группа, члены которой связаны общностью быта, взаимной помощью, моральной и правовой ответственностью [2].

В рамках реализации проекта научно-исследовательского Центра семьи и демографии Академии наук Республики Татарстан «Институт семьи в контексте демографического развития Республики Татарстан» (этно-региональный аспект) проведено исследование на тему «Взаимодействие семьи и школы как условие успешной социализации учащейся молодежи», связанное с выявлением основных направлений взаимодействия двух социальных институтов и определения способов эффективного диалога между семьей и школой.

Базовой площадкой исследования стало Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Лицей № 116» Вахитовского района города

Казани Республики Татарстан (далее – Лицей), который дает углубленную подготовку по отдельным предметам естественнонаучного цикла (химия, биология). Это востребованная образовательная организация, которая занимает прочное положение в городском образовательном пространстве города Казани, является участником программы «Школа Превосходства в Республике Татарстан».

В 2014/2015 учебном году в Лицее обучалось 735 учащихся, 30 классов-комплектов, из них 18 лицейских. Опрос проведен у 254 учащихся. Для опроса школьников использовалась анкета «Моя семья».

Среди опрошенных респондентов девочки составляли 65,5%, мальчики соответственно 34,5 %, возраст от 14 до 18 лет. По национальному признаку русские составляют 51,8%, татары 36,7%, чуваша 5,3%, указаны иные национальности, такие как украинец, курд, таджик, азербайджанец, узбек, киргиз, француз. Исследуемые респонденты

- дети представителей образованной интеллигенции. Их родители врачи (18,0%), бизнесмены (17,3 %), инженеры (11,2 %), учителя (9,4 %), менеджеры (6,1 %), а также представители иных профессий. Профессионально-должностной статус родителей во многом обуславливает такие явления, как материальный, культурный уровень семьи, ее образ жизни и духовную атмосферу.

Структура семьи определяется числом ее членов, своим составом, а также системой семейных взаимоотношений, различают семьи:

- полные (оба родителя) и неполные;

- родные и приемные;

- по наличию детей – бездетные, с одним ребенком, многодетные (три и более). Классифицируют семьи по составу:

1) «нуклеарная семья» состоит из мужа, жены и их детей;

2) «пополненная семья» - увеличенный по своему составу союз: супружеская пара и их дети, плюс родители других поколений, например бабушки, дедушки, дяди, тети, живущие все вместе или в тесной близости друг от друга и составляющие структуру семьи;

3) «смешанная семья» является «перестроенной» семьей, образовавшейся вследствие брака разведенных людей. Смешанная семья включает неродных родителей и неродных детей, так как дети от предыдущего брака вливаются в новую единицу семьи;

4) «семья родителя-одиночки» является хозяйством, которое ведется одним родителем (матерью или отцом) из-за развода, ухода или смерти супруга либо потому, что брак никогда и не был заключен [1].

В ходе проведения исследования выявлено, что большая часть респондентов проживают в «нуклеарной» семье с двумя и более детьми. «Нуклеарная семья» - обозначающая свой состав как папа,

мама и дети (58,4%), семья из двух (50,4 % респондентов) или трех и более детей (.17,7%). «Пополненная семья» – мама, папа, дети, бабушки, дедушки (17,3%), один родитель, дети, бабушки, дедушки (9,2%). «Семья родителя-одиночки» – один родитель и ребенок (2,6%), ребенок и мама, папа живет отдельно (или нет) (12,4%).

Значительное число респондентов считает, что старшим в семье является мужчина (34,1 %), старшим может быть тот, кто лучше знает, как поступить при решении проблем (29,2%) имеет место быть утверждение, что главы семьи вообще не должно быть (16,4%).

Несмотря на разницу в качественном составе, все дети указали значение семьи. У каждого свое понятие семьи. Ответы выбрали в следующем порядке: семья – это когда все помогают друг другу (мама, папа, дедушки, бабушки, дети)- 54,4%; семья - это когда живут все вместе (мама, папа, дедушки, бабушки, дети)- 15,9%; семья - мама, (папа) и я - 8,0%. Свой вариант ответа указали 29,7% респондентов:

семья – самое главное в жизни;

семья – это взаимопонимание и где ты не жой;

семья – где тебя любят;

семья – это хорошие взаимоотношения и доверие;

семья – это когда родные для тебя люди тебя никогда не бросят;

семья – это те, кто тебя всегда поддержит вне зависимости от ничего;

семья – это маленький мир взаимопомощи и взаимопонимания. Как видим из представленных определений, семья занимает важное место во внутреннем мире ребенка и является гарантом безопасности, защищенности от внешних факторов вне зависимости от ее состава.

Каждый ребенок имеет право жить и воспитываться в семье, насколько это возможно, право знать своих родителей, право на их заботу, право на совместное с ними проживание, за исключением случаев, когда это противоречит его интересам. Ребенок имеет право на воспитание своими родителями, обеспечение его интересов, всестороннее развитие, уважение его человеческого достоинства [7].

Равно как и у родителей имеется право и обязанность по воспитанию и образованию ребенка. Родители несут ответственность за воспитание и развитие своих детей. Они обязаны заботиться о здоровье, физическом, психическом, духовном и нравственном развитии своих детей. Родители имеют преимущественное право на обучение и воспитание своих детей перед всеми другими лицами» Родители обязаны обеспечить получение детьми общего образования» Родители: имеют право выбора образовательной организации, формы получения детьми образования и формы их обучения с учетом

мнения детей до получения ими основного общего образования [8].

Согласно опросу, участие родителей в образовательном процессе носит незначительный характер. Только 38,1% родителей помогают делать уроки детям. На вопрос «помогают ли тебе родители в учебе» 41,2% ответили, что не помогают, справляюсь сам. Всем школам республики предоставлено право фиксации результатов учебной деятельности учащихся в электронных журналах [4].

В сентябре 2012 года 95% школ республики приняли локальные акты: о переходе на ведение журнала в электронном виде. На СМС – рассылку об успеваемости детей подписалось 48% родителей учащихся (для родителей услуга бесплатная).

На вопрос «как часто ты рассказываешь родителям о школе» 38,5% респондентов ответили, что рассказывают самые интересные события, которые произошли в школе, 30,1% – иногда делятся с родителями школьными новостями, только 18,6% – рассказывают все, что происходит в школе ежедневно, 11,9% – не рассказывают родителям о школе.

В подростковом возрасте большое значение школьники придают общению со сверстниками. В ходе исследования выявлено, что 30,4% друзей, которым доверяют свои секреты, не являются одноклассниками, против 37,7% одноклассников. Круг общения ребенка расширяется, и родитель не всегда способен контролировать влияние извне. Лишь 13,8% респондентов указали своих родителей, а 17,7% указали, что «никому не доверяют», «хочу, чтобы такие люди были, но их нет».

С целью выявления степени доверия между подростками и членами семьи был задан вопрос «с кем ты советуешься, если нужно принять какое-то важное для тебя решение». Результаты показали, что члены семьи занимают следующие позиции: «мама» – 38,4%, «папа» – 14,6%, «бабушка» – 7,3%, «дедушка» – 3,4%, «другие родственники» – 6,3%.

Степень доверия друзьям (29,9%) выше, чем: отцу и другим членам семьи, т.е. друзья почти наравне с матерью имеют весомое мнение.

Если родители дают советы ребенку, преследуя его интересы, то друзья не всегда объективно способны дать совет в силу своего возраста, жизненного опыта и личных интересов.

Рассмотри далее представления современных школьников о своей будущей семье, о времени ее создания.

88% респондентов планируют создать семью, возраст вступления в брак указан в следующих соотношениях от 21 до 25 лет – 62,4%, от 26 до 30 лет – 25,6%, не определились – 6,0%.

Согласно данным УЗАГС КМ РТ, по возрасту вступивших в брак мужчин в 2014 году, отмечается тенденция к взрослению. Наиболее активным возрастным периодом вступления в брак среди мужчин является возраст от 25 до 34 лет, что по итогам 2014

года составило 53% от общего числа вступивших в брак мужчин (52% - в 2013 году). Число женихов от 18 до 24 лет составило 26,5% (29% - в 2013 году). По возрасту вступающих в брак женщин, второй год подряд отмечается тенденция к взрослению, наиболее активно вступающие в брак из года в год женщины в возрасте от 18 до 24 лет сравнялись с количеством невест в возрасте от 25-34 лет, количество которых по итогам 2014 г. составило по 42% [11].

Как видим, вступать в брак в раннем возрасте у современной молодежи не принято. Планируют встречаться до брака два и более лет 37,6%, один год 29,1% респондентов. При вступлении в брак респонденты планируют руководствоваться чувствами (42,7%), рассудком (38,5%). Значительная часть респондентов планирует руководствоваться личным мнением при выборе супруга (70,9%), мнение родителей при выборе супруга незначительно (17,1%). На вопрос «через какое время после вступления в брак стоит заводить детей» - 34,2% считают, что как получится, 24,8% в течение 3-х лет совместной жизни.

На вопрос «как ты относишься к браку» – 85,5% дали положительный ответ, 53,0% считают, что выйдя замуж (женившись) их жизнь изменится в лучшую сторону, 29,9% не смогли определиться с ответом.

Обоснованы причины для создания семьи: «чтобы был кто-то, с кем по-настоящему хорошо» - 72,6%, «чтобы был кто-то кому можно доверять» - 64,1%, «чтобы был(а) рядом тот(та), чим: мнением дорожу» – 59,0%, «чтобы был кто-то, кто не оставит в беде» – 58,1%. Семья воспринимается респондентами в первую очередь как зона личной безопасности, комфорта, спокойствия, лишь затем возможно проследить основные функции семьи [9], такие, как:

1. Хозяйственно-бытовая – «что бы было на кого опереться» - 65,8%, «чтобы был кто-то, кто будет решать проблемы» - 19,7%;

2. Духовного (культурного) общения – «чтобы было с кем посоветоваться» – 47,9%. «чтобы не расставаться с любимыми» – 49,6%, «чтобы был кто-то, кто разделяет такие же ценности» – 53,0%;

3. досуговая – «чтобы не быть одиноким» – 37,6%, «чтобы был кто-то с кем можно радоваться успехам» – 56,4%;

4. эмоциональная – «чтобы был (а) тот(та), кто уравнивал (а) бы мои слабости» – 26,5%, «чтобы быть кому-то нужным» – 48,7%;

5. сексуально-эротическую – «чтобы были дети, продолжался род» – 59,0%, «чтобы иметь постоянного сексуального партнера» – 39,9%.

Самым важным: в семейных отношениях для школьников является любовь – 65,0%; взаимопонимание и уважение – 37,6% (каждая: позиция); дети (22,2%) и общие интересы (20,5%) материальное положение занимает лишь четвертое место в рейтинге (15,4%).

Необходимо отметить, что около 70% исследуемых представляют себе образ своей будущей семьи и уверены, что он совпадет с реальным (60,7%). По мнению респондентов, для «идеальной» семьи необходимы, прежде всего, любовь и уважение, взаимное доверие, отсутствие измен, полная семья, где есть папа и мама, хорошо воспитанные дети и лишь в последнюю очередь достаток и обеспеченность

Заключение

Современные подростки в возрасте от 14 до 18 лет представляют себе создание семьи как огромное счастье, относятся к семье и браку мечтательно и романтично. В понятие «семья» вкладывают понятие безопасности личности, место, где можно надежно укрыться, где «им хорошо».

Позитивным моментом хотелось бы отметить желание современных школьников создать большую, полную семью с двумя или тремя детьми;

Семья является главной ценностью для подростков. Вместе с тем, молодежь не представляет себе, что такое межличностные отношения между мужем и женой; мужем, женой и детьми; насколько важное значение имеет материальная составляющая в семье; не задумываются, где будут жить и как будут жить. Поэтому предложения школьников о введении в образовательную программу дополнительного предмета для изучения «Ведение семьи и хозяйства» является актуальным.

Центром семьи и демографии Института татарской энциклопедии и регионоведения Академии наук Республики Татарстан разработан проект «Семья – основа нации: татарские просветители о ценностях семьи и воспитания». Подготовлены и изданы: работы Г.Бубн «Женщины», Р.Фахретдин «Семья», К.Насыри «О воспитании», а также комплекс учебно-методических материалов «Диалоги с татарскими просветителями о семье и воспитании» (под редакцией доктора педагогических наук, профессора Р.А.Валевой). Советы, данные татарскими просветителями, помогут родителям, старшеклассникам, молодежи в формировании своей семьи, а также могут быть использованы при проведении классных часов, родительских собраний, круглых столов.

Литература

1. Биктагирова Г.Ф. Семейная педагогика: краткий конспект лекций / Г.Ф.Биктагирова; Каз. федер. ун-т, Казань, 2014. 29 с.
2. Ильдарханова Ф.А. Терминология в системе семейного строительства: Словарь / Ф.А.Ильдарханова. Казань: Изд-во «Л-пресс», 2001. С. 44-45.
3. Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период 2025 года. Утверждена распоряжением: Правительства Российской Федерации от 25 августа 2014 №161 [Электронный ресурс], Режим доступа <http://base.cosultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=167897> (дата обращения 20.03.2015 г.)
4. Приказ МОиН РТ от 16 Л 2.2011 № 6546/11 «Об использовании в общеобразовательных учреждениях Республики Татарстан электронных журналов», зарегистрирован Министерством юстиции Республики Татарстан от 24.01.2012 № 1428 и внесен в реестр государственной регистрации. [Электронный ресурс]. Режим доступа http://mon.tatarstan.ru/io_iso.htm. (дата обращения: 20.03/2015г.)
5. Семейный кодекс Республики Татарстан от 13 января 2009 г. № 4-ЗРТ. Принят Гос. Советом РТ 15 декабря 2008 г. "Республика Татарстана N 8, 16.01.2009, ст. 10.
6. Семейный кодекс Российской Федерации от 29 декабря 1995 г. № 223-ФЗ// СЗ РФ. 1996. № 1, п.3, ст.1
7. Семейный кодекс Российской Федерации от 29 декабря 1995 г.№223»ФЗ// СЗ РФ.1996.№1,ст. 54
8. Семейный кодекс Российской Федерации от 29 декабря 1995 г.ЖШ-ФЗ // СЗ РФ.1996.№1,ст.63
9. Семьеведение: учебное пособие / Е.Ю.Гаранина, Н.А.Коногшева, С.Ф.Жарабанова. М.: Флинта: МПСИ, 2009. - 384 с.
10. Количество актов государственной регистрации заключения брака до достижения возраста совершеннолетия [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://zags.tatarstan.ru/> (дата обращения 16.03.2015 г.).
11. Возрастное распределение мужчин, женщин, заключивших брак в 2014 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://zags.tatarstan.ru/rus/file/pub/pub_292164.rptx (дата обращения 20.03.2015 г.).
12. Материалы научно-практической конференции «Преподавание курса «Семьеведение» в Татарстане [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://mon.tatar.ru/rus/file/pub/pub_234966.pdf - (дата обращения 16.03.2015 г.).

УДК 332.13

ИНФО-ПОВОД В АКТУАЛИЗАЦИИ ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В РЕГИОНЕ

Н.Ю.Майданкина

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы развития потенциала педагога дошкольной образовательной организации (ДОО). Раскрывается идея и специфика применения инфо-повода в актуализации потенциала педагога в условиях ДОО. Представлен опыт актуализации потенциала воспитателя ДОО с использованием инфо-повода на институциональном, муниципальном и региональном уровнях в системе дошкольного образования Ульяновской области.

Ключевые слова: потенциал педагога дошкольной образовательной организации, инфо-повод, дошкольное образование, регион.

Abstract

The article focuses on the questions of the potential actuality development of the kindergarten teacher. The author presents the idea, essence and the specifics using the info occasion in the potential actuality of the kindergarten teacher. The potential actuality of the kindergarten teacher experience is shown using the info occasion at the institutional, municipal and regional levels in the system of kindergarten education in Ulyanovsk region.

Keywords: potential of the kindergarten teacher, info occasion, kindergarten education, region.

В настоящее время становится все более очевидным, что поступательное развитие общества достигается обеспечением условий для непрерывного развития потенциала её граждан, отвечающего современным вызовам и способствующим реализации целей ускорения социально-экономического развития государства. Формирующаяся конкурентная среда в системе образования также требует от педагога движения в непрерывном саморазвитии и актуализации собственного потенциала.

Внедрение в системе образования Профессионального стандарта педагога [1] на центральное место выдвигает деятельность по созданию условий для непрерывного развития педагога, как важнейшего социального капитала общества. В свою очередь включение дошкольного образования в общую систему современного отечественного образования и необходимость реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) [2] поднимает проблему разработки эффективных технологий непрерывного развития педагога дошкольной образовательной организации (ДОО).

Полагаем, что именно поэтому в последнее время весьма популярными становятся понятия «потенциал педагога», «развитие потенциала педагога», «творческий потенциал ребенка-дошкольника» и др., а у педагогической общественности повышается интерес к исследованиям по проблеме потенциала педагога ДОО, разработке педагогических технологий, обеспечивающих актуализацию потенциала воспитателя в формате дополнительного профессионального образования.

Сегодня, по нашему мнению, акцент проблемы фокусируется на выявлении условий и проектировании системы деятельности по актуализации потенциала педагога ДОО в формате региональной системы дошкольного образования. Поскольку

именно в рамках региональной системы дошкольного образования у воспитателя ДОО формируются общие и специальные навыки и компетенции, характеризующие движение в развитии потенциала и влияющие на повышение качества системы дошкольного образования.

В системе дошкольного образования Ульяновской области трудятся около 5 тысяч педагогических работников ДОО. Эмпирические обобщения позволяют выделить три группы педагогических работников ДОО – педагоги, овладевшие небольшим опытом в профессии (до 5 лет), педагоги, имеющие достаточный опыт профессиональной деятельности (от 5 лет до 25 лет), и педагоги с большим опытом работы (от 25 лет). В основном в ДОО работают женщины, но в ряде муниципалитетов должности инструкторов по физическому воспитанию, музыкальных руководителей занимают и мужчины, однако, в целом, этот процент незначителен. В 24 муниципальных образованиях области кадровая ситуация в системе дошкольного образования имеет свои отличия, но, в целом, в ДОО трудятся педагоги с достаточным и большим опытом профессиональной деятельности. Учитывая специфику групп педагогических работников ДОО и особенности социальной ситуации развития, актуальной потребностью в настоящее время является разработка и применение технологий, обеспечивающих условия для непрерывного развития педагога. В данной статье попытаемся рассмотреть некоторые аспекты проблемы развития потенциала педагога ДОО и возможности её решения.

В научных источниках первоначально понятие «потенциал» (от лат. «potentia» возможность, внутренне присущая сила, способность к действию) стало применяться в экономике для оценивания уровня развития производительных сил и обозначало «скрытые возможности».

Сегодня понятие «потенциал» широко используется, как во многих областях научного знания, так и в повседневной жизни общества и ассоциируется со скрытыми возможностями, средствами, условиями, потенциальной энергией; и в целом, представляет совокупность ресурсов, которые в данный момент ещё не проявились и имеют тенденцию к раскрытию в будущем.

Учеными О.И.Байдаровой, А.М.Боднар, Т.Л.Божинской, Ю.Н.Кулюткиным, В.П.Бездуховым, Е.Н.Гусаровой, Р.Б.Дондоковой, О.О.Киселевой, А.А.Костылевой, О.Т.Катербарг, Г.А.Мелекесовым, Л.Л.Лашковой, О.Л.Никольской, Е.А.Пагнаевой, Г.Ф.Приваловой, Е.А.Реанович, И.Э.Ярмакеевым и др. рассматриваются различные аспекты проблемы развития потенциала педагога, его личностного, творческого, аксиологического, инновационного, профессионального, профессионально-педагогического, правового, коммуникативного наполнения. В целом же, вышеназванные авторы, трактуют потенциал педагога как совокупность интегральных личностных качеств, сочетающих гуманистическую и правовую направленность, обеспечивающих основу для эффективной профессиональной деятельности. В условиях дополнительного профессионального образования потенциал педагога имеет тенденцию к дальнейшему развитию и претерпевает изменения и дополнения. Не имея цель рассматривать в данной статье структуру потенциала, тем не менее отметим, что на этапе профессиональной деятельности в понимание потенциала современного педагога необходимо вкладывать такое личностное проявление, как готовность в изменяющихся условиях к непрерывному росту и инвестициям (материальным, духовным, культурным, профессиональным и др.) в собственное развитие для достижения позитивной динамики, как в личном развитии, так и профессиональной деятельности. Осознание единства двух процессов – необходимость непрерывного развития и готовности к инвестициям в свое развитие – является важнейшей характеристикой современного педагога.

В.В.Давыдов отмечает, что педагог, оставаясь лишь в пределах устоявшихся форм его деятельности и уже принятых систем обучения и воспитания, в полной мере не меняет свой потенциал и его качество [3]. В данной статье речь пойдет об инфоповоде, как факторе актуализации потенциала педагога ДОО. Предлагаемый авторами инфоповод, безусловно, является не единственным подходом в решении проблемы актуализации потенциала педагога ДОО. Однако подходы и опыт реализации инфоповода в актуализации потенциала педагога ДОО в формате региональной системы дошкольного образования, на наш взгляд, представляется весьма интересным.

Обратимся к общей характеристике инфоповода. Как научное понятие инфоповод (от англ. –

newsbreak, inject) успешно используется в маркетинге. Инфо-повод – некое событие, которое используется для формирования у целевой аудитории определенного отношения, мнения, позиции к предмету или явлению, а также его последующей коррекции.

Отметим, что ряд подходов с целью актуализации потенциала педагога, когда к решению данной проблемы подключается лишь административный ресурс («сделай так, как сказала»), в практике дают очевидные сбои, часто вызывают у педагогов неприятие, чреваты конфликтами, и в современных условиях срываются не столь эффективно как планировалось. Чаще всего причиной сбоя является отсутствие у педагога интереса к деятельности, мотивации в эффективном решении проблемы и, что особенно важно, потребности в обращении к собственным ресурсам (материальным, личностным, культурным, профессиональным, временным и др.) для достижения цели. Именно поэтому инфоповод мы рассматриваем, как способ мотивации педагога в обращении к своим ресурсам, осознания потребности в личностном росте и инвестициях в собственное развитие для повышения качества профессиональной деятельности и достижения более высокого качества личной жизни.

Идея инфоповода – заключается в побуждении педагога к активной профессиональной деятельности, направленной на самостоятельный поиск социокультурных, исторических, профессиональных знаний, ожидаемый эффект от которого проявляется в актуализации потенциала. В основе инфоповода лежит четко понимаемая цель – мотивация педагога в обращении и развитии собственных ресурсов для позитивного профессионального и личного движения.

Сущность инфоповода состоит в «вбрасывании» информации, мотивирующей педагога к поиску и реализации собственных внутренних ресурсов для продвижения новых направлений профессиональной деятельности, связанных с отбором содержания, форм и методов воспитания, включением новых субъектов отношений в образовательный процесс для достижения более высокого профессионального и личного результата.

Информативность. Основой инфоповода является содержательность. Содержание инфоповода основывается на значимых общественных и региональных культурно-исторических, природоведческих, географических событиях и фактах. Большинство инфоповодов формируются естественно во взаимосвязи с общественными событиями, усиливающими мотивацию педагога к использованию собственных скрытых резервов. В тоже время, содержание инфоповода может быть и не связано с конкретными общественными событиями, а создано искусственно с учетом актуальных задач региональной системы дошкольного образования.

Проблематика инфо-повода отражает актуальные направления – социокультурное, просветительное, оздоровительное и др. Содержание инфо-повода социальной направленности объединяет значимые общественные, исторические, культурные события. События из таких областей знания, как – естествознание, экология, гигиена, медицина – составляют основу просветительного инфо-повода. Информация по проблеме формирования культуры здоровья и основ здорового образа жизни может быть положена в основу инфо-повода оздоровительной направленности.

Величина и единое образовательное пространство. К важной характеристике инфо-повода относится величина. К масштабным инфо-поводам относят события, отражающие государственные историко-культурные даты, имеющие широкий общественный резонанс. Педагоги самостоятельно изучают материалы и адаптируют их в соответствии проблемой инфо-повода к условиям ДОО. Для реализации содержания масштабного инфо-повода предполагается создание открытого и единого образовательного пространства с постоянно обновляющимся активным событийным полем, включающим общественные и государственные структуры и организации, категории участников. Формой реализации масштабного инфо-повода служат социально-образовательные проекты и социально-педагогические акции.

К малым инфо-поводам относят события, касающиеся актуальных направлений современного образования и региональной воспитательной практики в ДОО. Задачей малых инфо-поводов также является создание образовательного пространства и сообщества участников, но более компактных по количеству и содержанию деятельности. Малый инфо-повод может быть представлен в форме фестиваля, мастер-класса, конкурса, агитпоезда и др.

Усилия и деятельность. Инфо-повод – это возможность скрытой и открытой концентрации усилий и деятельности педагога. Скрытая концентрация – это внутренние усилия педагога, работа с самим собой, а открытая – разновекторная интегрированная деятельность, направленная на поиск нового содержания, отбор оптимальных средств и способов, формирование и координация работы детских, взрослых, детско-взрослых, общественных сообществ, в том числе, Интернет-сообщества, сотрудничество со СМИ. Концентрация усилий и деятельность педагога в инфо-поводе способствует расширению мировоззрения, содействует в овладении новыми техниками и технологиями воспитания детей и взаимодействия со взрослыми, формирует новые профессиональные умения, и, в целом, аккумулирует личные и профессиональные ресурсы.

В процессе собственных усилий и использования деятельности проявляется активность педагога, его мотивированность к овладению новыми ви-

дами и формами деятельности, готовность к их применению в различных видах практики.

Длительность инфо-повода зависит от масштабы события и решения конкретных образовательных задач ДОО.

Участники. Инфо-повод предоставляет возможность участия разным по профессиональному опыту группам педагогов ДОО, и, в целом, сообществам.

Технология. Инфо-повод отличает практико-ориентированная направленность. Он включает два основных этапа: «запуск» информации-события и его реализация. Первый этап – «запуск» информации-события – направлен на мотивацию педагога к овладению новым содержанием, формами и методами деятельности. Особенно важно, чтобы идея инфо-повода была позитивно принята педагогом и стала для него лично значимой. Интерес к идее инфо-повода побуждает педагога обращаться к внутренним ресурсам в поиске новых видов и форм деятельности. Выполнение нового комплекса действий требует от педагога изучения дополнительной информации, в том числе профессиональной, усиления действий в создании активного событийного поля для привлечения единомышленников.

Деятельность на первом этапе направлена на мотивацию педагога к собственному активному поиску, изучению новых просветительских, исторических, образовательных материалов и осознание необходимости применения усилий по популяризации идеи инфо-повода среди участников. Запуск масштабного инфо-повода требует от педагога комплекса деятельности по повышению собственного культурного уровня, уровня психолого-педагогических знаний, совершенствованию качества практических умений в конструировании взаимодействия с родителями воспитанников, представителями социума и образовательной работе для детей.

Второй этап – создание условий реализации инфо-повода – предполагает применение интерактивных технологий, характеризуется индивидуально-дифференцированным подходом к разным субъектам деятельности и включает три уровня: институциональный, муниципальный, региональный.

Первый уровень – институциональный, включает работу на уровне ДОО и предполагает поддержку мотивации педагога и разработку комплекса деятельности по реализации целей инфо-повода.

Второй уровень – муниципальный, характеризуется подготовкой и проведением муниципальных и межмуниципальных обучающих семинаров, мастер-классов, стажировок, конкурсов, выставок, мини-проектов, направленных на усиление деятельности, отражающей цели инфо-повода в рамках муниципальных образований.

На третьем региональном уровне содержание инфо-повода конкретизируется в программах повышения квалификации воспитателей ДОО, областных

семинарах и конференциях, в которых разрабатываются серии заданий с учетом целей инфо-повода.

Итогом реализации инфо-повода служит проведение регионального мероприятия (акции) ДОО с подключением интернет-ресурсов, региональных медиа. Данная технология апробирована в формате инфо-повода «Солдатский треугольник» в Ульяновском регионе.

В чем мы видим эффект данного подхода?

Размышляя об эффекте инфо-повода отмечаем, во-первых, это реализация индивидуально-дифференцированного подхода. Инфо-повод создает условия каждому педагогу без ограничений опыта профессиональной деятельности не только принять в нем участие, но и получать своевременную помощь и поддержку в процессе его реализации, что обеспечивает профессиональное движение.

Во-вторых, и это более сложно проверяемый показатель – готовность к инвестициям в собственное развитие. Актуальность инфо-повода развивает у педагогов интерес к событию, стимулирует личную заинтересованность к самостоятельному овладению фактами и материалами. Формирующийся в рамках инфо-повода комплекс новой профессиональной деятельности – активные социальные и профессиональные действия, новые не характерные для традиционной ДОО виды деятельности для детей и взаимодействие со взрослыми – свидетельствует об актуализации скрытых внутренних ресурсов педагога.

В-третьих, рамках инфо-повода имеем возможность отследить и стандартный, количественный показатель, а именно, участие педагогических коллективов и педагогов ДОО, что представляет интерес для статистической обработки данных.

Полагаем, что использование инфо-повода, как одного из факторов актуализации потенциала педагога ДОО, способствует выявлению общих тенденций в понимании изучаемой проблемы и определении дальнейших перспектив деятельности. Наше исследование позволяет сделать вывод о том, что решение проблемы актуализации потенциала педагога ДОО в условиях дополнительного профессионального образования во многом сопряжено с поиском значимых инфо-поводов, обеспечивающих организацию широкого образовательного пространства, использование активных форм и методов работы, учитывающих специфику региона.

Литература

1. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс] echo.msk.ru/files/900540.doc
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. С. 544-545.
4. Майданкина, Н.Ю. Проект «Родники Сенгилеевского белогорья // Управление ДОУ. 2014. № 1. С. 112-120.

УДК 378.016:172 + 373.5.012

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ПРИНЦИП ПЕДАГОГИКИ ТУРИЗМА

К.Н.Пономарев

Аннотация

В условиях массовой коммуникации туризм становится значимым дидактическим средством саморазвития человека. Важной структурной составляющей процесса самообразования выступает познавательная самоактуализация личности. В статье делается попытка обоснования понятия «познавательная самоактуализация личности» как принципа педагогики туризма.

Ключевые слова: педагогика туризма, туризм, познавательная активность человека, самоактуализация личности.

Abstract

In the context of mass communication tourism is becoming an important means of self-development of a person. An important structural component of the process self-education is cognitive self-actualization of personality. The article is an attempt to justify the concept of "cognitive self-actualization of the individual" as a principle of tourism pedagogy.

Keywords: teaching of tourism, tourism, human cognitive activity, self-actualization.

Если вспомнить первоначальное толкование термина *туризм*, а это вид путешествий, совершаемый для отдыха и с образовательными целями, то станет очевидным, что главное назначение туризма как вида человеческой деятельности – это удовлетворение познавательных интересов человека активного трудового возраста. В этой связи, вста-

ет вопрос, какой смысл можно вложить в понятие «познавательный интерес человека активного трудового возраста».

Можно предполагать, что человек такого возраста, как правило, достигает высокого уровня познавательной самостоятельности, и он целенаправленно занимается самообразованием, что в педаго-

гике может характеризоваться как познавательная самоактуализация, но это понятие на современном этапе требует более глубокого дидактического обеспечения, другими словами, необходимо методологическое осмысление теории и практики туризма как образовательного института.

Потребность такого осмысления является насущной в педагогике туризма, которая переживает процесс становления в принципиально новых условиях, когда туризм открывает мир человеку не только как сферу активного отдыха, но и как познавательный объект.

Это обстоятельство сопровождается включением новых понятий, положений, парадигм, принципов, среди которых значимое место в педагогике туризма выступает категория познавательной самоактуализации личности.

Что же такое познавательная самоактуализация личности? Этот вопрос достаточно подробно и обоснованно рассмотрен в психологии, дидактике, философии, социологии. Познавательная самоактуализация личности – ведущий элемент в психологической структуре личности, характеризующий человека как субъекта познавательной деятельности. Она определяет воздействие психики человека на все виды его деятельности и на проявление его биологически обусловленных качеств – проявление характера, темперамента, расширение объема знаний, развития задатков. Анализ познавательной самоактуализации является необходимым условием исследования содержания социальной структуры личности как объекта и потребителя туристического продукта.

Самоактуализация личности рассматривается А.Х.Маслоу как потребность в осуществлении своих способностей и талантов, творческих потенций, реализации себя в жизни, но по Маслоу этого уровня достигает небольшой процент людей. В последующем Маслоу отказывается от жесткой иерархии такой модели и говорит о самоактуализации личности как об идеале развития любого человека [3].

Самоактуализация опорных знаний рассматривается В.Г.Каташевым как дидактическое понятие, которое характеризует готовность ученика к активной познавательной деятельности в рамках изучения программного материала.[2]

Как психолого-педагогическое понятие самоактуализация личности сопряжена с понятиями *самообразование, самооценка, саморазвитие* и др. В силу некоторой схожести, похожести они часто воспринимаются как синонимы, поэтому самоактуализация личности не имеет принятой, теоретически определенной категориальной интерпретации, особенно в педагогике туризма.

Проблема уточнения или выявления смысла тех или других понятий не нова, со временем, с изменением условий наступает естественное противоречие между традиционным пониманием педагогического явления и изменением его смысла в новых условиях.

Сходные противоречия возникают и в естественных и гуманитарных науках. Как правило, период теоретического осмысления существующего явления в новых условиях сопровождается прикладными исследованиями и практическим его использованием. Естественно, наступает момент, когда отсутствие понятного и принятого определения явления сдерживает развитие практики.

Стратегическая цель представляемой статьи в определенных рамках снять терминологическое противоречие в толковании понятия «познавательная самоактуализация личности» и представить его в качестве принципа в педагогике туризма.

Сложность разрешения обозначенного противоречия заключается в том, что необходимо выявить содержание и объем понятия, вычленив круг социальных и педагогических реалий, относящихся к данному принципу. Другой аспект подхода осложнен тем, что понятие охватывает различные по природе явления – профессиональные, социальные, психологические, педагогические вообще и педагогики туризма в частности. Сложность обоснования педагогического принципа проявляется и во вскрытии закономерных связей между элементами понятия, его структуры. Этому мешает и традиционное представление о самоактуализации личности, и самопереосмысление понятия на категориальном уровне как принципа педагогики туризма.

Сходство и различие понимания в педагогике таких понятий как законы, закономерности, принципы, парадигмы, отражающих различные стороны педагогических явлений сами по себе не находят аргументированного разрешения ни в дидактике, ни в педагогике вообще, что по сути требует обоснования «познавательной самоактуализации личности» именно как дидактического принципа в педагогике туризма.

Наиболее строгий педагогический словарь издательства АПН 1960 года определяет принципы дидактики как основные руководящие положения, определяющие характер обучения в соответствии с целями образования. [4] Почему в данном случае принцип предпочтительнее других категорий? Наверное, потому, что принцип как дидактическая категория, более демократичен, чем закономерности, парадигмы и др. Руководящее положение выступает как некий идеал, к которому должно стремиться, но который не так просто, и не так быстро достигается. Познавательная самоактуализация личности как психологическое состояние приходит к человеку, как правило, в период сформировавшегося профессионального, социального самосознания, но и в этом периоде потребность в познавательной самоактуализации можно воспитывать.

Исторический экскурс в развитие определений научных понятий педагогики показывает не мало примеров, когда смысл термина или понятия мог

значительно отличаться от первоначального, поскольку наполнялось новым или более емким содержанием. Так понимание «прочность усвоения знаний» учащимися эволюционировало от прочного запоминания знаний в 30-е годы до их осознания и применения в любой ситуации в 80-е прошлого столетия.

Понятие «познавательная самоактуализация личности» в педагогике тесно связано с процессом обучения и воспитания школьника и выступает как высшая степень познавательной деятельности, характеризующей ученика как активного субъекта обучения.

В интерпретацию этого понятия активно включается проблема декларативного пожелания чиновников от педагогики считать ученика субъектом учения, дидактика же ориентируется на положения психологии, где развитие человека достаточно жестко подчиняется закону количественных и качественных изменений в природе вообще, и в познавательной деятельности человека, в частности.

Другими словами, переход ученика из состояния объекта в состояние субъекта познавательной деятельности представляет собой процесс накопления усвоенных знаний и умственных действий, которые позволяют ему актуализировать необходимые из них для последующей познавательной деятельности.

Поэтому, в свое время Маслоу считал, что состояния самоактуализации достигает незначительное количество учащихся. Педагогическая практика не подтвердила такое предположение, но сложность и длительность перехода личности от состояния объекта к состоянию субъекта познавательной деятельности объективная реальность. Для такого перехода требуется высокая социальная мотивация, развитая сила воли, профессиональное самосознание, стремление к повышению своего интеллектуального статуса.

Наиболее очевидно познавательная самоактуализация проявляется в личности как потребителе туристического продукта. Типичный и массовый турист – это студент или молодой специалист с развитым самосознанием и он готов и мотивирован к познавательной самоактуализации, но часто он не обладает навыками туристской самоактуализации, он не понимает возможностей познания в туризме, часто ориентируется в познавательной деятельности только на уровне здравого смысла. Таким образом, потенциальный турист нуждается в некоторой дидактической подготовке и к формированию своих туристических интересов, и к познавательной самоактуализации в той области, которую может предоставить туризм как источник интересного содержания.

Из приведенного материала можно сделать вывод о том, что познавательная самоактуализация может рассматриваться не только как этап подготов-

ки личности к субъектной познавательной деятельности, но и как дидактический принцип педагогики туризма, поскольку он призван раскрывать содержание, определять границы его применимости, обозначать возможности регуляции и проявлять некоторую эвристическую функцию.

Итак, в основе толкования понятия «познавательная самоактуализация личности» лежит осмысление его социальной природы, ибо отражаемое им явление порождено не только личностными потребностями, но и социально-экономическими, политическими, общественными потребностями и целями.

Поэтому, в качестве понятия раскрывающего особенности одного из компонентов образования в целом должно обладать достаточно объективным и конкретным содержанием. Оно, с одной стороны, обуславливается содержанием реального социального бытия человека, его профессиональными и бытовыми отношениями, с другой, – находится во взаимосвязи со всеми сложными компонентами образования в целом и регулируется педагогическими, дидактическими принципами, положениями, закономерностями.

Синергия этих противоположных сторон и образует понятие «познавательная самоактуализация личности», а их содержание, способы взаимосвязи, элементы определяют структуру. В литературе встречаются трактовки обеих сторон понятия [3].

Предлагаемая трактовка не претендует на интерпретацию окончательного смысла понятия, но как этап его развития может быть вполне работоспособной.

Так, каково содержание социального бытия личности, которая может быть определена как социально зрелая? Это человек активного профессионального и социального возраста, для которого важно видеть логику взаимоотношений труда и капитала, человека и государства, своих прав и обязанностей, юридической защищенности или наоборот.

Он осознает, что все познается в сравнении и у него есть возможность посмотреть, а какова логика аналогичных взаимоотношений в странах, схожих по уровню развития экономик, политических и правовых систем. Насколько люди тех стран удовлетворены или наоборот своим бытием, какие социальные проблемы актуальны для них, как они могут влиять на желаемые изменения в своем социуме.

Это, по сути, содержание для познавательной деятельности человека, его же освоение может быть представлено в виде специально организованного целостного педагогического процесса, который необходимо рассматривать в двух аспектах:

- первый, это подготовка специалистов туристической индустрии в стенах учебного заведения;
- второй, это работа самих специалистов с потребителями туристического продукта.

Методологически обоснованный подход к пониманию познавательной самоактуализации лично-

сти обозначит приближение к понятию как различие всех его сторон.

Такая задача может быть решена совокупными средствами технологий формирования содержания туристического продукта, собственно средствами самой высшей туристической школы и методически отработанной системой работы с потребителями такого продукта.

Изложенное позволяет представлять определение познавательной самоактуализации как необходимое и достаточное и связать профессиональную подготовку менеджера туризма в целостной системе развития личности в активный социально профессиональный период.

Научно аргументированное раскрытие содержания и структуры понятия «познавательная самоактуализация личности», определение этапов развития личности представляют собой значимую педагогическую проблему. От характера диалектического подхода к социальным и профессиональным сторонам жизнедеятельности индивида зависит и качество его жизни и динамика развития социального и политически активной личности.

Выделенные элементы структуры понятия познавательной самоактуализации, являются важным параметром развития мировоззрения человека, а может ли само мировоззрение влиять на его социальный и профессиональный статус?

Ответы на этот вопрос могут быть диаметрально противоположны, но предложенное понимание содержания и структуры гражданского становления и развития личности образует креативные связи в общем процессе воспитания гражданской направленности человека.

Проблема структуризации содержания понятия «познавательная самоактуализация личности» необходима по ряду причин, одна из них заключена в многообразии конкретного, поскольку познание в каждом туре выступает оригинальным объектом по многим аспектам. Другой причиной необходимо назвать содержательные взаимосвязи между любыми турами, обозначенными как познавательные.

Такие связи имеют определенные специфические отношения, которые должны подчиняться общим диалектическим и дидактическим требованиям, а это связи, имеющие общие свойства, признаки, отношения и определенные условия, при которых эти связи реализуются.

Учитывая, в границах дидактики обозначенные условия понятие «познавательная самоактуализация» может претендовать на принцип.

Такой поворот логики предполагает характер и тип линии взаимосвязи между содержанием, общими проблемами развития личности, профессиональным и социальным статусом человека.

Данное понимание обозначенного принципа может приниматься как верное только в рамках дидактического осмысления и, естественно, не исчер-

пывает всего объема содержания понятия с позиций общего социального, политического подходов.

Итак, принцип познавательной самоактуализации личности и его функции:

- стратегическая проблема общей педагогики это развитие личности в процессе как минимум в период продуктивного профессионального возраста человека. Эта проблема порождена реальным, объективным, социальным и политическим противоречием в отношениях государства и общества.

- стремление государства привлечь как можно большее количество людей к самоуправлению районом, городом, государством в целом требует развитого гражданского самосознания людей, что может быть достигнуто высоким уровнем самоактуализации личности, а это результат непрерывного образования.

- государство, в лице правящей партии, хотело бы одобрения всех предлагаемых социальных и политических решений, что маловероятно при всеобщей социальной и политической грамотности.

Разрешение такого противоречия возможно при сближении векторов противоречий.

Таким образом, логический контур дидактического принципа познавательная самоактуализация личности предопределен социальными целями общества, исторической целью которого является формирование гражданского самосознания большинства членов общества.

С позиций дидактики можно предъявить требования и самого принципа к педагогике туризма, где ведущими представляются систематизация содержания, способствующего гражданскому становлению личности и структуризации способов познавательной деятельности потенциального туриста.

Другие требования находятся в плоскости развития потребности в самоактуализации человека активного гражданского возраста и выявление возможностей влияния педагогики туризма на формирование новых гражданских ценностей человека.

Обозначенные требования могут быть реализованы при некоторых условиях:

- развитие массового международного туризма, особенно в страны с развитым гражданским самосознанием населения;

- разработке содержание туров, возбуждающих интерес потенциального потребителя к самоидентификации в стране пребывания;

- акцентирования взаимосвязи профессиональной и гражданской идентификации как основы познавательной самоактуализации человека;

- включенность человека в активную гражданскую позицию на основе детерминированных взглядов на логику общественных отношений в государстве;

- необходимая и достаточная периодичность удовлетворения познавательных потребностей индивида.

Естественно, любой дидактический принцип имеет свои правила, в данном случае они могут быть определены так:

1. При разработке содержания тура показать на конкретных примерах его познавательную ценность.

2. Туристский маршрут предполагает посещение и тех объектов, где возможно общение с обитателем страны пребывания.

3. В процессе очередного тура перед туристами актуализировать последующие познавательные перспективы.

4. В ходе туров раскрывать личную и общественную значимость познавательных продуктов.

5. Познавательный интерес поддерживается историческими, литературными, языковыми материалами, подчеркивающими не только исторический, но и современный гражданский и политический статус страны.

6. Каждый тур направлен на развитие познавательных потребностей человека на фоне позитивных эмоций, интересов, склонностей, формирующих гражданские ценности человека.

В соответствии с представленной структурой принцип «познавательная самоактуализация личности» регулирует не только связи системы непрерывного образования взрослых средствами туризма, но и предъявляет требования к разработке оригинального содержания каждого тура.

Таким образом, важнейшим предназначением принципа является регулирование взаимосвязей всех сторон индустрии туризма, направленных на стимулирование познавательных потребностей потенциального туриста.

Литература

1. Каташев В.Г. Актуализация знаний учащихся в процессе обучения физике. / Учебное пособие. Казань, 1989. 147 с.
2. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М., 1999. 224 с.
3. Педагогический словарь. Издательство Академии педагогических наук. М., 1960.
4. Пономарев К.Н. Синергетическое прогнозирование политического становления личности средствами туристской педагогики. М.: Изд-во «Юниверсум», 2013. 176 с.

УДК 378.026.7(085)

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

А.Ф.Нафикова

Аннотация

Статья посвящена вопросам современного состояния вузовского учебника. Автором представлен сравнительный анализ электронного и печатного учебника. Рассмотрены пути оптимизации работы с учебником при самостоятельной работе, обозначены пути оптимизации посредством применения мультимедийных технологий и мультимедийных лекций.

Ключевые слова: организация самостоятельной работы, электронный учебник, самообучение, учебная литература, мультимедийные технологии

Abstract

The article is devoted to the current state of college textbooks. The author presents a comparative analysis of electronic and printed textbooks. We consider the ways of optimization of work with the textbook at independent work, the ways of optimization by the use of multimedia technologies and multimedia lectures.

Keywords: organization of independent work, electronic textbooks, organization of educational process, self-education, educational literature, multimedia technologies.

Коренные преобразования в российской науке и образовании обоснованы вхождением России в мировое информационное пространство, с ростом коммуникационных и информационных технологий, с внедрением новых технических средств, которые глубоко изменили вектор развития образования, привносят новшества в образовательную среду. На сегодняшний день остро стоит задача поиска механизмов интеграции традиционных и новейших способов организации средств информационного обеспечения образовательной практики. Непосредственно главной из узловых точек такой интеграции является современная учебная книга (учебник) [1, с. 146]

Проведя сравнительный анализ традиционного и электронного учебников, можно вычленить специфические отличительные признаки. Прежде всего в традиционном учебнике имеется необходимый справочный аппарат, помогающий в поиске необходимых сведений. Сюда входит оглавление, вспомогательные указатели, списки рекомендуемой литературы по той или иной теме, система выделения в тексте важной информации, система ссылок, комментарий и примечаний. Эти традиционные аспекты сигнификации и логического аппарата направлены, как представляется, не столько на управление вниманием, сколько на достижение рефлексивного,

вдумчивого характера работы с текстом. Традиционный книжный текст в этом качестве – помимо источника извлекаемой информации, является и особо смоделированным посредником мышления.

Наличие поисковой системы является обязательным моментом в электронном учебнике, так как благодаря ей и возможен анализ содержания книги, поиск нужных сведений по ключевому слову, система гиперссылок, переносящая пользователя за доли секунды в нужный отрывок текста. С этими моментами связано усиление активно-направляющего начала организации книжного материала по отношению к читателю-учащемуся. Преимущество электронного учебника заключается в его доступности и оперативности использования и режиме реального «тиражирования» информации. Традиционный учебник, при отсутствии его в личном пользовании, в магазине или библиотеке, можно получить только спустя длительное время, заказав его по межбиблиотечному абонементу в библиотеке или в книготорговой фирме. Электронный учебник можно засчитанные минуты заказать в интернет-магазине или «скачать» из электронной библиотеки. У электронного учебника нет тиража в традиционном смысле этого слова. Такое издание можно копировать неограниченное число раз и при необходимости распечатать при помощи принтера. В связи с этим вузы, делающие сегодня ставку на опережающую компьютеризацию, имеют возможность сразу же победить и в рейтинге обеспеченности литературой: в отношении электронных пособий он исчисляется умножением количества книг на количество персональных компьютеров [2, с. 13].

Электронный учебник имеет преимущество перед традиционным в том, что авторы (педагоги, ученые) могут практически сами, выполнив ряд регистрационных правил, издавать свои произведения и распространять их на свое усмотрение, тогда как издание учебника в традиционной форме – это достаточно сложный, трудоемкий и дорогостоящий процесс. Текст электронного учебника гораздо легче исправить и дополнить, чем заняться переизданием традиционного учебника.

Издательские расходы значительно сокращаются при создании электронного учебника, потому что не требуется бумаги, производство которой сопряжено с целым рядом экологических проблем; не используются печатные станки, не применяется дорогая и вредная краска и т.п. Все это отражается на цене электронного учебника. Главное преимущество и достоинство электронного учебника – его компактность. Учебники, занимающие в бумажном виде целую полку, можно записать на одном или нескольких дисках [3, с. 50].

Но, тем не менее, имея значительный ряд преимуществ, электронный учебник не лишен ряда недостатков, которые необходимо учитывать. Только владея компьютером, можно успешно работать с

электронным учебником, но это негативно влияет на здоровье; кроме того, при чтении с экрана, по ряду данных, снижается его скорость и эффективность.

Возможность использования электронного учебника во многом зависит от наличия сети Интернет и от подачи электричества. Проблемы возникают и при выборе форматов электронных книг. Для опубликования электронного издания требуется определенная программа и соответствующая подготовка текста с помощью собственных инструментов производителя для издания и распространения. Распечатка на принтере не уступает по стоимости традиционному учебнику и зачастую худшего качества, чем книга. Учебники, созданные с применением видеоматериалов и звуковым оформлением, невозможно «распечатать» на принтере [1, с. 3].

Основную смысловую нагрузку в традиционном учебнике несет сам текст, который сопровождается иллюстрациями (рисунками, схемами, таблицами и др.). Наиглавнейшее преимущество электронных книг заключается в сопровождении текста звуком и видеоматериалами. «Средства мультимедиа позволяют представить учебный материал в увлекательной, динамичной форме, а инженерные конструкции, устройства, элементы – как движущиеся трехмерные объекты, тем самым в полной мере раскрывая их конструкцию и принцип действия». При пользовании интернет-учебником возможно прямое общение обучающего и обучаемого, который может получить консультацию непосредственно у автора учебника. Студенту предоставляется возможность осуществлять быстрый контроль знаний, сделать необходимые пояснения, полученных в ходе самостоятельного изучения материала. Процесс слияния возможностей электронной книги и виртуальной медиа-среды в целом прогнозирует положительные перспективы – не только в плане трансформации всей системы образования плане расширения средств выразительности и интерактивности в трансляции учебного материала, но и – обретении ею нового технологического качества.

Есть вероятность возникновения дискомфорта при пользовании электронным учебником, так как человеческая психика более приспособлена к последовательному восприятию информации, без передвижений по гиперссылкам. Главный минус электронного учебника и в том, что электронные библиотеки и магазины на данный момент разработаны ненадежно, потому что никто не застрахован от риска отключения, порчи и взлома сервера, предоставляющего информацию в нужный читателю момент, в то время как с традиционным учебником не возникает подобных проблем.

Так что, все равно преимущество и удобство за традиционным учебником. Конечно же, с одной стороны, видеоматериалы, звук, анимация – прекрасные средства активизации внимания, с другой стороны, они, как свидетельствуют исследования пси-

хологов, ведут к снижению рефлексивного, обдумывающего характера восприятия, специфичного для культуры печатного слова как базового феномена, определившего тип цивилизации разума [4, с. 33].

При создании и пользовании электронным учебником возникает проблема защиты авторского права. Пиратская копия электронного продукта зачастую ничем не отличается от оригинала ни по качеству, ни по документации. Еще один момент касается аутентичности активности учащегося. В медиатизированной системе образования мера самостоятельности участия учащегося не может быть точно установлена. Реферлируемые и компилированные материалы трудно отличить от просто скопированных. Качество виртуальных тестирований и особенно их роль в плане аттестации учащегося сегодня практически повсеместно вызывают сомнения среди реально проводящих их преподавателей. Проблема пользования электронным учебником заключается и в быстром старении компьютерных технологий, она связана с необходимостью обновлять системы, лицензионные программы и сами машины, что носит в значительной мере коммерчески вынужденный характер.

Учитывая сказанное, надо признать, что для однозначно положительной оценки система медиатизированной образовательной среды, важнейшим компонентом которой сегодня является электронный учебник, требует принципиального совершенствования.

Для работы с электронными учебными изданиями необходимо создание дружественного интерфейса, достижение оптимального управления, включая развитую систему навигации и достаточную скорость извлечения информации, обеспечение устойчивости к ошибочным действиям учащегося и т.д. Кроме того, это предполагает такую структуру интерактивности, которая бы не нивелировала персональный характер встречи в медиа-пространстве учителя и ученика и не сводила бы культурное содержание образования к справочному материалу. Технология медиатизированной образовательной среды должна не уступать культуре книги в способности формировать дискурсивный, рефлексивно-осмысляющий тип мышления.

Основными материалами в учебном процессе являются учебные тексты. Анализ вузовских учебников показывает, что они не свободны от содержательных ошибок, противоречий и пробелов, в силу чего пораженный ими материал оказывается недоступным для понимания учащихся. Многие ошибки чрезвычайно живучи – сохраняются десятилетиями, а подчас и дольше.

Одним из инновационных достижений в организации самостоятельной работы студентов стало применение мультимедийных программ, в частности смешанная технология организации самообучения в системе «мультимедийная лекция – традиционный

учебник». Комбинируя достоинства компьютеров, мультимедиа и традиционных методов, данная технология позволяет реализовывать различные виды самообучения, обеспечивая подготовку обучаемого к плодотворной самостоятельной работе. Традиционный учебник изначально задуман так, чтобы базовый учебный материал, представленный в нем, находился в полном соответствии с мультимедийным компьютерным ресурсом. Учебник и мультимедийный ресурс построены вокруг одного и того же стержня. Стержневым элементом учебника является лекционный материал, используемый в качестве подстрочного текстового сопровождения к аудиоматериалу мультимедийной лекции. Для удобства тренировки и закрепления содержания лекционного курса текстовый массив разделен на блоки, которые точно повторяют содержимое отдельных экранов мультимедийной программы. Самостоятельная работа начинается с разминочных упражнений, что помогает подготовиться к выполнению задания, ознакомиться с тем, что предстоит, заранее.

После такого предварительного настрой обучаемый переходит к чтению текста. Здесь обучаемому предлагаются различные задания аналитического и синтетического характера. Когда основное содержимое текстового блока уже усвоено, студент может расширить познания и найти ответы на оставшиеся вопросы, обратившись к разделу для дополнительного чтения или перейти к следующему блоку.

Следует отметить, что, как правило, авторы курсов начинают разработку с учебно-методического пособия, а затем как можно более точно адаптируют к нему мультимедийную программу, в которой представлен большой массив упражнений для тренировки автоматизированного контроля, гарантирующих высокую степень усвоения материала учебника. Это классический случай, в котором мультимедийная программа представляет собой ресурс не основного, а дополняющего типа, автономное использование которого не имеет смысла без базового традиционного учебника.

Очевидно, что никакие, даже самые изощренные компьютерные технологии обучения, равно как и высочайшее педагогическое мастерство преподавателей, не способны компенсировать ущерб, наносимый ошибками в учебных текстах. Ущерб этот состоит не только (а, возможно, и не столько) в том, что учащиеся неправильно усваивают конкретный материал, но и в том, что затруднено формирование в их сознании важнейших качеств личности – способности и стремления к научному пониманию. Дело в том, что эти качества могут сложиться лишь в процессе многократного достижения понимания изучаемого материала.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что оставаясь один на один с мультимедийным ресурсом, обучаемый не ждет помощи или подсказки и

вынужден самостоятельно ориентироваться в его структуре: обращаться к различным его разделам и блокам, переходить с уровня на уровень по ключевым словам. Такое самообучение готовит обучаемого к эффективной самостоятельной работе с on-line энциклопедиями и интернет, также возможность прослушивать виртуальные лекции внеаудиторно: в компьютерном классе, в библиотеке и дома.

Компьютерные технологии доказали свою эффективность как средства активного тренажа и контроля, которые вносят в учебный процесс ритмичность и динамику, повышая его энергетику. Однако сегодня это пройденный этап, и следует найти им кардинально новую роль для решения более актуальных задач, требующих не просто оптимизации и автоматизации умений и превращения их в прочные навыки, но и развития самостоятельного мышления с творческим подходом.

Можно утверждать, что учебник будущего – это не текст с иллюстрациями и вопросами к нему, а система мультимедийных дифференцированных знаний по поиску, анализу и обобщению учебной информации. Информация может быть представле-

на как в виде книг, так и в виде CD дисков и материалов сети интернет, т.е. учебник может быть как реальным, так и виртуальным. Главное в информационных обучающих программах будущего заключается в выполнении присущих им функций (информационной, воспитательной, мотивации, руководства, стимулирования, самоконтроля, координации и рационализации).

Литература

1. Гаранина Р.М. Реализация личностно-развивающего потенциала самостоятельной работы студентов медицинского вуза в процессе освоения теоретических дисциплин: дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2012.
2. Ковальский И.О. Организация самостоятельной работы студентов // Высшее образование в России. 2000. № 1. С. 12-34.
3. Тодосийчук А.В. Теоретико-методологические проблемы развития инновационных процессов в образовании. М., 2005. С. 19-26.
4. Чеботарева Е.С. Информационные технологии в развитии самообразовательной компетенции студентов / Е.С.Чеботарева. – [Электронный ресурс]. – <http://ito.edu.ru/2008/kursk/11/11-0-37.html>

УДК 124.51:316.477 + 378.18:33.013.75

РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ МЕДИКО-ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА В ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.А.Евсецова, О.А.Попкова

Аннотация

В статье раскрывается актуальность проблемы развития ценностно-смысловых ориентаций студентов в волонтерской деятельности. Рассматриваются особенности процесса развития ценностно-смысловых ориентаций студентов медико-фармацевтического колледжа в волонтерской деятельности.

Ключевые слова: аксиологическая образовательная парадигма, ценностно-смысловые ориентации, волонтерская деятельность, ценностно-смысловые ориентации студентов в волонтерской деятельности

Abstract

The article reveals the urgency of the problem of value-semantic orientations of students in volunteer activities. The features of the development of value and meaning orientation process of medical and pharmaceutical college students in volunteer activities.

Keywords: axiological educational paradigm, value- semantic orientation, volunteer activities, value-semantic orientations of students in volunteer activities.

Актуальность проблемы развития ценностно-смысловых ориентаций студентов медико-фармацевтического колледжа в волонтерской деятельности обусловлена целями модернизации среднего профессионального образования, переходом на реализацию ценностной образовательной парадигмы. Основной задачей ценностной парадигмы является оказание помощи студентам в осмыслении и выстраивании лично значимых ценностно-смысловых ориентаций в соответствии с системой универсальных ценностей. Проблема ценностных ориентаций в образовании получила отражение в трудах З.И.Равкина, М.В.Богуславского, В.Г.Пряни-

ковой, А.В.Кирьяковой, Н.Д.Никандрова, В.А.Сластенина, В.И.Андреева, Е.Н.Шиянова, Г.И.Чижиковой и др.

Главная проблема аксиологического подхода как междисциплинарного, это проблема ценностных оснований жизнедеятельности человека. Ценности являются системообразующим компонентом профессиональной деятельности, регулируют и направляют деятельность, профессиональное общение и взаимодействие.

Что такое ценности? Этимологически смысл слова «ценность» соответствует самому термину: ценность есть то, что люди ценят.

Категория «ценность» используется в аксиологии, философии, социологии, социальной психологии, «для обозначения объектов, явлений, их свойств, а также абстрактных идей, воплощающих в себе общественные идеалы и выступающих благодаря этому как эталон должного» [3, с. 585] и относится также и к числу базовых понятий педагогической аксиологии.

Как показывают исследования В.А.Сластенина и Г.И.Чижиковой, понятие «ценность» соединяет три основных значения:

- определение вещественно-предметных свойств явлений, в основе которого лежит практическое и эмоциональное отношение человека к оцениваемым предметам и явлениям;
- определение нравственных категорий, обозначающих, в том числе психологические характеристики человека;
- определение социальных явлений, характеризующих отношения между людьми [4, с. 6].

По мнению В.Э.Франкла ценности это смысловые универсалии, кристаллизовавшиеся в результате обобщения типичных ситуаций, с которыми человечеству пришлось сталкиваться в истории. Человек не изобретает смысл, а находит в мире, в окружающей действительности.

Осмысленной нашу жизнь делают три группы ценностей: творчества, переживания и отношения. В. Франкл предлагает пути, посредством которых человек может сделать свою жизнь осмысленной:

- 1) с помощью того, что мы даем жизни (в смысле нашей творческой работы);
- 2) с помощью того, что мы берем от жизни (в смысле переживания ценностей);
- 3) посредством позиции, которую мы занимаем по отношению к судьбе, которую не в состоянии изменить [6]. Нетрудно видеть, что волонтерская деятельность является одной из важнейших составляющих образовательно-воспитательного процесса, в котором происходит развитие ценностно-смысловых ориентаций, интереса к выбранной профессии, ясного представления себя и своих полномочий в будущей деятельности, без которых невозможна подготовка компетентного профессионала.

Основываясь на результатах исследований С.В.Алещенко, Е.С.Гавриловой, А.В.Морозова, П.Е.Никитиной, С.В.Тетерского и др., волонтерскую деятельность можно рассматривать как важный психолого-педагогический ресурс для приобретения участниками определенного жизненного и практического опыта, системного восприятия будущей профессиональной деятельности.

В этом направлении в ГАПОУ РБ "Бирский медико-фармацевтический колледж" активно работает волонтерский клуб «VITA». Для успешной реализации программы студенческого волонтерского клуба «VITA» на 2014-2016 годы «Радуйся жизни вместе с нами!», разработаны приоритетные направления

волонтерской деятельности. Волонтерская молодежная организация - волонтерский клуб «VITA» организована в 2001 году. Это самоуправляемая организация, основанная на добровольном членстве и сотрудничестве, объединяющая студентов нашего колледжа, желающих участвовать в просоциальной волонтерской деятельности. Целью приоритетных направлений программы является ориентация студентов на развитие ценностно-смысловых ориентаций: милосердия, сострадания, эмпатии, толерантности, альтруизма. Для студентов, будущих специалистов, волонтерская деятельность - это уникальная возможность в получение волонтерского опыта, развития просоциальной активности. В помощь преподавателям и студентам разработана Программа студенческого волонтерского клуба «VITA» «Радуйся жизни вместе с нами». Результатом работы волонтерского клуба является проведение волонтерских акций: «Вместе – это возможно «День донора», "Чистый берег", "Живи родник" и другие. Организация и проведение волонтерских акций выявляет студентов лидеров, с развитыми ценностно-смысловыми ориентациями. Активисты волонтерского клуба занимаются организацией культурно-досуговой студенческой молодежи и формированием мотивации к здоровому образу жизни. Организуют традиционные внутриколледжные мероприятия: «День знаний», «Посвящение в студенты», «Держайте, Вы – талантливы» и др. ежегодно участвуют в «Студенческих встречах» на региональных и республиканских уровнях.

Безусловно, изучение проблемы развития ценностно-смысловых ориентаций студентов в волонтерской деятельности предусматривает рассмотрение понятия «ценностные ориентации». Ценностные ориентации – это направленность интересов и потребностей личности на определенную иерархию жизненных ценностей, склонность предпочитать одни ценности другим в различных жизненных ситуациях, способ дифференциации личностью объектов и явлений по их личностной значимости [4, с. 145]. Хотелось бы добавить, что ценностные ориентации являются достаточно устойчивой системой, включающей убеждения, склонности, личностные смыслы, нравственные принципы, служат опорными установками для принятия решений и регуляции поведения. В системе ценностных ориентаций каждого человека происходят изменения, есть своя динамика и развитие. Детерминантами ценностных ориентаций личности выступают условия жизни и деятельности. Как правило, для ценностей личностных характерна высокая осознанность, они отражаются в сознании в виде ориентации ценностных и служат важным фактором регуляции социального взаимоотношения людей и поведения индивида [5, с. 584].

По мере изменения условий социальной действительности, развития потребностей общества, лич-

ности, изменяются и переоцениваются ценности волонтерской деятельности. Ведь, основой волонтерской деятельности, как ценностно-предметной является безвозмездная деятельность, направленная на оказание помощи другим, ориентированная на улучшение современного общества.

В процессе организации и проведения волонтерских акций студенты овладевают ценностями волонтерской деятельности, субъективируют их. Уровень субъективации ценностей это степень реализации идеально-ценностного, трансформации потенциального в актуальное. Всякая ценность характеризуется двумя свойствами – функциональным значением и личностным смыслом. Личностный смысл ценности, с одной стороны, определяется объектом, выполняющим функцию ценности, а с другой – зависит от самого человека. Понятие «ценность» открывается, по мнению Л.Н.Бережновой, во всей полноте в объективной реальности в целостном отношении человека «Я – Мир». Отношения «Я – Мир» определяют целенаправленное саморазвитие, становление индивидуальности в единстве с миром [2, с. 40]. В связи с этим, волонтерская деятельность рассматривается нами как ценностно-предметная деятельность на безвозмездной основе, направленная на оказание помощи другим, нацеленная на улучшение современного общества.

Таким образом, ценностно-смысловые ориентации студентов в волонтерской деятельности – это система ценностных ориентаций и личностных смыслов студентов, направленных на осознание и принятие волонтерской деятельности как личностно значимой в контексте профессиональной подготовки.

Развитие ценностно-смысловых ориентаций студентов в волонтерской деятельности – это процесс возникновения личностных ценностей и смыслов их волонтерской деятельности, экстерииоризации личностных ценностей и смыслов студентов в волонтерской и профессиональной деятельности.

Наши исследования показывают, что в открытой системе универсальных ценностей [3] приоритетна идея свободного ценностного самоопределения личности с опорой на гуманистическое мировоззрение. В связи с этим, ценностно-целевыми приоритетами волонтерской деятельности являются универсальные ценности.

Именно в профессиональном медицинском образовании имеют место ситуации, в которых кристаллизируются универсальные смыслы, становящиеся для участников процесса профессионального образования ценностно-личностными.

Одной из приоритетных задач волонтерской деятельности является выявление гуманистического потенциала медицинского образования, его отношения к человеку как универсальной ценности. Её решение связано с рассмотрением аксиологических (ценностных) аспектов медицинского образования.

Академик В.И.Андреев [1] отмечал, каждый преподаватель должен видеть в своем студенте Человека, как универсальную ценность, которого он должен ввести в мир культуры, создать все условия для свободного саморазвития и духовного самосовершенствования. Но студенту следует помнить, что общечеловеческие цели и ценности должны не просто осознаваться и признаваться, а стать системой личностных ориентиров в процессе его индивидуального, профессионально-творческого самосовершенствования.

Гуманистическая цель образования и воспитания требует пересмотра ценностно-целевого, содержательного и технологического аспектов деятельности волонтерского клуба «VITA».

В связи с этим, в содержание волонтерской деятельности необходимо ввести систему знаний о ценностно-смысловых ориентациях. В связи с этим, волонтерская деятельность в контексте нашего исследования имеет значительный аксиологический потенциал и способна решить ряд задач:

- развитие профессионально направленности личности будущих медицинских работников;
- мотивации их учебной и будущей профессиональной деятельности;
- развитие ценностно-смысловых ориентаций студентов-волонтеров в проведении волонтерских акций просоциальной направленности.

Далее хотелось бы акцентировать внимание на том, что в целях, содержании, технологии проведения волонтерских акций волонтеров клуба «VITA» медико-фармацевтического колледжа выделяем аксиологические аспекты, опираясь на которые можно показать студентам целенаправленное развитие разнообразных идеалов просоциальной деятельности, норм профессионального поведения, субъективных значений, лежащих в основе личностного смысла профессиональных компетенций. Получение волонтерского опыта, возможность развития ценностно-смысловых ориентаций, является ступенью для дальнейшего личностного и профессионального роста, участия волонтеров в республиканских обучающих семинарах и форумах. Совместно с координационным центром волонтерского антинаркотического движения РБ студенты-волонтеры участвовали в мероприятиях: «Старт-2013-2015», форум «Выбор молодых - наука, творчество, здоровье», «Эстафета волонтеров», профилактическое мероприятие для школьников: «Мы вместе», круглые столы "Перспективы развития волонтерского движения Республики Башкортостан". Волонтеры прошли обучение по специально разработанной Министерством по молодежной политике и спорта РБ программе, в рамках Первого Республиканского лагеря волонтерского антинаркотического движения РБ, где реализовали свои проекты на территории детского оздоровительного лагеря «Зелёные дубки» г. Кумертау. Волонтеры участвовали в реализации програм-

мы регионального общественного молодежного добровольческого движения «Вместе» РБ «В танце все равны», в реализации республиканского социального проекта для детей-сирот «Твори добро» в рамках Всероссийского социального проекта «Страна детей». На Республиканском конкурсе среди волонтеров на лучший проект по профилактике наркомании и пропаганде здорового образа жизни в номинации "Волонтерская антинаркотическая программа" волонтерский клуб занял 3 место и награжден Почетной грамотой.

Как видим, волонтерская деятельность дает возможность каждому студенту, преподавателю принять участие в социально-значимом деле, возможность проявить себя, применить полученные знания на практике, почувствовать необходимость в передаче своего опыта людям, находящимся в трудной жизненной ситуации, а значит и обществу в целом.

Ведь волонтерская деятельность это инновационная форма социализации и творческой самореализации студенческой молодежи, способ организации молодежи вокруг той или иной проблемы,

имеющей социальную направленность, в которой реализуется гражданская активность и инициатива.

Поэтому аксиологическое целеполагание волонтерской деятельности обуславливает развитие ценностно-смысловых ориентаций студентов-волонтеров, умение прогнозировать и компетентно решать современные просоциальные проблемы.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: Учебное пособие. Казань: Центр инновационных технологий, 2012.
2. Бережнова Л.Н., Богословский В.И. Полифункциональность сопровождения развития в педагогическом университете // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. 2003. № 2.
3. Евсецова Е.А. Ориентация студентов на универсальные ценности в обучении истории педагогики // Педагогика. 2008. № 5.
4. Психология личности: словарь-справочник / Под ред. П.П.Горностая, Т.М.Титаренко. К.: Рута, 2001.
5. Психологический словарь / авт. - сост. В.Н.Копорулина, М.Н.Смирнова, Н.О.Гордеева, Л.М.Балабанова; Под общей ред. Ю.Л. Неймера. Ростов-на-Дону: Феникс, 2003.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.

УДК 378.147≈371.315.7

ОСОБЕННОСТИ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

А.Б.Латыпов, Е.А.Евсецова, Н.С.Сайниев

Аннотация

В статье предлагается решение проблемы ориентации студентов на развитие творческого мышления в современном инженерно-технологическом образовании. Обосновываются содержательно эффективные стратегии развития творческого мышления студентов посредством решения творческих диагностических задач и заданий, на основе эвристических предписаний.

Ключевые слова: инженерно-технологическое образование, творчество, эвристический подход, проблемное обучение, система творческих диагностических задач, творческое мышление личности в образовательной деятельности.

Abstract

The paper proposes a solution to the problem of students' orientation in the development of creative thinking in modern engineering and technology education. Effective strategies for meaningful development of creative thinking of students through creative solutions of diagnostic tasks on the basis of heuristic prescriptions are reasoned.

Keywords: engineering and technology education, creativity, heuristic approach, problem-based learning, system of creative diagnostic tasks, creative thinking of a person in educational activities.

Проблема ориентации студентов на развитие творческого мышления в инженерно-технологическом образовании возникла не сегодня, она была актуальной и ранее, но на современном этапе развития инженерно-технологического образования значимость исследования этой проблемы возрастает. Одной из ведущих тенденций совершенствования инженерно-технологического образования является переход к практико-ориентированной парадигме.

В современных условиях востребованы инновационные личности с высокоразвитым творческим

мышлением, способные решать все более сложные творческие задачи.

Но, к сожалению, сегодня в высшей школе еще недостаточно приоритетна ориентация на творческую личность, создание психолого-педагогических условий саморазвития самоспособностей студентов в процессе личностно значимой образовательной деятельности. А ориентация студентов на развитие творческого мышления, предполагает изменения в ценностно-целевых приоритетах, содержания и технологии обучения, системной диагностики развития творческого мышления в инженерно-технологическом образовании. Следует заметить, что реальная

жизнь ставит перед специалистами проблемы различного уровня сложности, требующие творчества различного уровня, решать которые традиционными методами и технологиями обучения и воспитания невозможно.

Ведь, в творческой деятельности специалист сталкивается с решением проблем сегодняшнего дня, требующих немедленного осуществления. Что характерно для подобных проблем? Они не выходят за рамки привычных задач, и решение их зависит только от логического мышления. Это тоже творчество, но направленное на создание по замыслу субъективно нового продукта, это творчество низшего уровня. К творчеству более высокого уровня – среднего уровня – относятся работы по усовершенствованию технологий, производства, конструкций машин методами, применяемыми как в данной отрасли, так и в других сферах промышленности. Решения таких задач требуют от личности знаний современной методологии ТРИЗ. При высочайших уровнях творчества средства, способы разрешения возникающих противоречий иногда оказываются за пределами достижений науки. В таких случаях сначала делается открытие, а затем на основе новых научных данных, решаются сложные производственные проблемы.

Так, академик М.М.Зиновкина отмечает, обучение творчеству должно быть возведено в ранг государственной образовательной политики и осуществляться, начиная с детского сада, школы и продолжаться в вузе. Как известно, именно в нашей стране была разработана уникальная методология творчества – «Теория решения изобретательских задач» (ТРИЗ), позволяющая оперативно, на научной основе вести целенаправленный поиск новых идей и получать высокоэффективные решения инженерных задач.

Проблему развития творческого мышления личности изучали как разработчики системы ТРИЗ – теории решения изобретательских задач Г.С.Альтшуллер, М.М.Зиновкина, Р.Т.Гареев и др, так и разработчики теории эвристического обучения Д.Пойа, Г.Я.Буш, Ю.Н.Кулюткин, В.И.Андреев, А.В.Хуторской и другие. Эвристическое обучение ставит своей целью конструирование субъектом образовательной деятельности собственного смысла, целей, содержания образования, а также процесса его организации, диагностики, т.е. эвристическое обучение для личности – непрерывное открытие нового.

В ходе изучения эвристики изначально анализировался не только процесс эвристической деятельности, но и возможность обучения этой деятельности. Сама эвристическая деятельность осуществляется на основе эвристических правил и эвристических предписаний. Любая эвристическая творческая деятельность имеет как бы внешнюю предметно-направленную составляющую, ориентированную на решение конкретной творческой зада-

чи, и внутреннюю, направленную на творческое изменение самого себя. В связи с этим, эвристики рассматриваются как предписания, приемы, правила – указания, наводящие вопросы и другие средства и соответствующие им процедуры, стимулирующие и направляющие творческую деятельность в ситуациях неопределенности, в решении соответствующих проблем и задач.

В контексте нашей статьи хотелось бы обратиться к результатам исследования по разработке эвристических методов решения изобретательских задач научной школы М.М.Зиновкиной [2], в которых особое внимание уделено преодолению познавательно-психологических барьеров, а также развитию творческого воображения, фантазии, как важнейших атрибутов эффективного творческого мышления студентов в решении изобретательских задач. Далее хотелось бы заметить, что эффективным для развития творческого мышления может быть проблемное обучение. Каждая задача должна быть проблемной и создавать проблемную ситуацию.

Наши исследования показывают, что одной из эффективных стратегий развития творческого мышления студентов является насыщение содержания общепрофессиональной и профессиональной подготовки системой творческих диагностических задач и заданий. Система творческих диагностических задач с элементами исследований, соответствует процессуальным чертам творческой деятельности, которые четко раскрыты в работах И.Я.Лернера и М.Н.Скаткина:

1. Самостоятельное осуществление ближнего и дальнего, внутрисистемного и межсистемного переноса знаний и умений в новую ситуацию.
2. Видение новой проблемы в традиционной ситуации.
3. Видение структуры объекта.
4. Видение новой функции объекта в отличии от традиционной.
5. Учет альтернатив при решении проблемы.
6. Комбинирование и преобразование ранее известных способов деятельности при решении новой проблемы.
7. Отбрасывание всего известного и создание принципиально нового подхода.

Содержание диагностических задач, их типы, сложность, трудность, проблемность, эвристичность, креативность, вариативность, предопределяют диагностику достижений студентов в саморазвитии следующих качеств творческого мышления:

- логичность, т.е. способность использовать элементарную логику, целенаправленность мыслительных действий, алгоритмические подходы к решению творческих проблемных задач;
- системность, т.е. способность представления исследуемого объекта как системы с ее компонентами, генетическими, функциональными, динамиче-

скими и другими свойствами в надсистемах, в прошлом, настоящем, в будущем и др.;

- диалектичность, т.е. умение выявлять, формулировать и разрешать противоречия, характерные для объектов и видов профессиональной деятельности;

- нестандартность, т.е. способность справляться с психологической инерцией, инерцией мышления и познавательно-психологическими барьерами;

- творческое воображение и фантазия, т.е. способность создавать образы, отражающие действительность и прошлое, прогнозирующие процесс будущей деятельности и ее результаты;

- творческая интуиция – способность целенаправленно выработать невербализуемые знания, осуществлять нелогические процедуры, развиваемые и поддерживаемые логическими средствами.

Далее хотелось бы акцентировать внимание на том, что обучение студентов способам творческой деятельности, получение опыта решения творческих изобретательских задач, посредством эвристических игр на основе алгоритмов проблемных ситуаций, обеспечивает развитие творческого мышления. Хотелось бы также добавить, что развитие творческого мышления обеспечивается развитием креативных качеств творческой личности в процессе проведения эвристических игр, где большое внимание уделяется саморазвитию и дискуссионной культуре студентов [3].

Если в процессе обучения студентов при организации решения творческих диагностических задач и заданий преподаватель целенаправленно и систематически применяет эвристики, эвристические методы и приемы генерирования новых идей, развития интуиции и творческого воображения, то это повышает эффективность развития творческого мышления.

Что же такое творческое мышление как понятие?

Творческое мышление – это мышление создающее, дающее принципиально новый взгляд на ситуацию, генерирующее новый способ решения возникающей проблемы, на основе чего достигается такой результат, который обладает вполне определенной новизной, личной и (или) общественной значимостью. Исходя из постулата концепции творчества как саморазвивающегося вида деятельности академика В.И.Андреева, саморазвитие протекает как осознанно, так и не осознанно, но на основе внутренней творческой активности субъекта. Эта концептуально значимая идея сформулирована академиком так: творческое мышление, если оно проявляется субъектом в решении творческой задачи, и субъект достигает положительного решения этой творческой задачи, то оно (творческое мышление) выступает как интенсивный механизм творческого саморазвития личности [1]. Таким образом, в про-

цессе саморазвития творческого мышления необходимы эвристики, эвристические предписания.

Как указывалось выше, эвристическое обучение включает в себя форму обучения, метод обучения и технологию творческого развития. Рассмотрим подробнее эвристический метод для саморазвития навыков творческого мышления с использованием эвристического подхода. При разработке эвристических предписаний академик В.И.Андреев [1] рекомендует опираться на анализ многочисленных концепций и методик решения разнообразных проблем и творческих задач, организаций и проведения сессий эвристических игр. Эвристическое предписание – это система взаимодополняющих указаний-рекомендаций, приемов, правил, которые задают общие, повторяющиеся стратегии мышления, которые существенно повышают эффективность решения определенного класса задач и (или) проблем.

Например, эвристическое предписание: Как осуществлять саморазвитие творческого мышления на основе преодоления познавательно-психологических барьеров в решении творческих задач и проблем?

1. Стремитесь насколько это возможно, преодолеть негативные установки типа:

- а) этого не может быть потому, что не может быть никогда;

- б) авторитеты считают, что так сделать невозможно и нецелесообразно;

- в) ваш личный, профессиональный и жизненный опыт показывает, что так делать нельзя.

2. Стремитесь преодолеть барьеры, связанные с инерцией мышления:

- а) инерцию кажущегося единственно возможного решения;

- б) инерцию традиций, традиционных взглядов на решение данной проблемы;

- в) инерцию привычных состояний и характеристик объекта или предмета анализа и исследования;
- г) инерцию несуществующих запретов.

3. Не бойтесь думать и действовать рискованно.

Эвристическое предписание: На какие способности следует ориентироваться в саморазвитии творческого системного мышления?

1. Способность актуализировать и усматривать новые проблемы там, где другие их не усматривают и не видят.

2. Способность трансформировать проблемную ситуацию в проблему и конкретную творческую задачу.

3. Способность к преодолению познавательно-психологических барьеров.

4. Способность отказаться от очевидного способа решения творческой задачи, проблему в пользу нового и оригинального и наиболее эффективного.

5. Способность генерировать достаточно большое количество новых идей, способов решения

творческой задачи, проблемы и отбирать из них самый эффективный.

6. Проявление богатого творческого воображения и фантазии в процессе решения творческих задач и проблем.

7. Оригинальность суждений и вводов.

8. Пространственная и временная многомерность подходов и объяснений явлений и процессов.

9. Способность обобщать и находить самый оптимальный и самый оригинальный способ решения творческой задачи, проблемы.

10. Способность доводить процесс решения сложной и особо трудной творческой задачи, проблемы до конца.

Кроме того, эвристические предписания выполняют функцию ориентировочной основы, повышающие эффективность саморазвития творческого мышления личности.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать следующий вывод.

Особенностями ориентации студентов на развитие творческого мышления в инженерно-технологическом образовании, является разработанная система творческих диагностических задач и заданий, с целенаправленным применением эвристики, эвристических предписаний.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости: монография / В.И.Андреев. Казань: ЦИТ, 2015.
2. Зиновкина М.М. Решение творческих управленческих задач с применением ТРИЗ в инновационном менеджменте. Инновационные и технические системы. Учебное пособие. М.: МГИУ, 2004.
3. Евсецова Е.А. Компетентностный подход к саморазвитию дискуссионной культуры студентов: монография. Казань: ЦИТ, 2005.

УДК 37.035.3 ББК 74.200.52 М 52

ПРОБЛЕМЫ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ТЕХНИЧЕСКИ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Е.Е.Мерзон

Аннотация

Стратегическая задача педагогики состоит в том, что бы подготовить молодое поколение к профессиональной деятельности. В государстве с развитой промышленностью основная работа населения в сфере материального производства. Целью предлагаемой статьи выступает анализ традиционной практики подготовки учащихся к труду и выявлению педагогических проблем в новых социальных и индустриальных условиях жизни человека. Важно выявить и спрогнозировать педагогические требования к организации процесса подготовки учащихся, их мотивации к работе на высоко технологическом производстве.

Ключевые слова: трудовое воспитание школьников, техническая предрасположенность, профессиональное самознание, техническая одаренность человека, профессиональная социализация личности.

Abstract

The strategic objective of pedagogy is to prepare the younger generation for their professional activities. In a country with a developed industry the majority of the population works in the sphere of material production. The article aims to analyze traditional practice of students' preparation for work and to identify educational problems in the new social and industrial conditions of life. The author considers it important to identify and predict the educational requirements to the organization of the process of secondary school students' preparation and motivation to work in the high-tech manufacturing.

Keywords: secondary school students' labour education, technical predisposition, professional identity, technically gifted person, professional socialization.

Проблема трудового воспитания учащихся старших классов обусловлена принципиально иной экономической, социальной и культурной ситуацией в стране, где в постсоветский период наблюдалось снижение престижа рабочих профессий, поиск выпускниками школы в большей степени гуманитарных видов деятельности и, как следствие, утрата нравственной ценности технического труда.

В планах социально-экономического развития России на период до 2020 года, утвержденных распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 года № 1662-р, говорится, что

русская промышленность остро нуждается в компетентных специалистах технического профиля, способных производить продукцию, конкурирующую на мировом рынке потребительских товаров [1].

В Российской образовательной программе «Наша новая школа» представлена приоритетная цель государственной политики в области образования, которая предполагает приведение содержания и структуры профессиональной подготовки кадров в соответствии с современными потребностями экономики и производства, повышению качества образования согласно требованиям инновационного

развития промышленности, потребностям общества и каждого гражданина [2].

Значимым направлением реализации Федеральной целевой программы развития образования, принятой распоряжением Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011 года № 163-р, является совершенствование трудового воспитания учащихся [3].

Это предполагает принципиально новую профессиональную ориентацию учащихся на основе выявления их технической предрасположенности и создания условий для реального развития трудовых навыков, что требует нового понимания проблемы формирования трудовых ресурсов страны в целом и трудового воспитания школьников в системе школа – профессионально-технический колледж, в частности.

В традициях отечественного трудового воспитания доминировала парадигма политехнического образования всех учащихся, но мировая практика показала: работник технического труда, под этим подразумевается его высокая техническая грамотность, развитая координация движений, тонкие тактильные ощущения, внимательный взгляд и глазомер и т.д., это особый человек с технической одаренностью, что свойственно не каждому человеку.

Обозначенные условия диктуют необходимость разработки новых подходов к воспитанию как нравственных, так и материальных ценностей технического труда, что предполагает методологическое обоснование и практическую модель системы подготовки технически грамотных и компетентных молодых людей, способных к работе на высокотехнологичном производстве.

Человек является субъектом труда, именно он осуществляет трудовую деятельность в заданных условиях и использует соответствующие средства. Проблемами подготовки человека к трудовой деятельности в разных аспектах занимались психологи Е.А.Климов (предпочтением человека того или другого вида деятельности), М.И.Виноградов (физиологией трудовых процессов), Б.Ф.Ломов (взаимоотношением человека и техники), Б.М.Теплов (одаренность и способности).

Психологический вектор исследования способностей человека и его профессиональных предпочтений можно увидеть в работах С.Л.Рубинштейна, В.С.Мерлина, Н.С.Лейтеса, А.Г.Асмолова, и др.

Педагогическая составляющая проблемы целенаправленного трудового воспитания учащихся рассматриваются в работах В.А.Полякова, Ю.К.Васильева, Н.И.Бабкина, И.Д.Чернышенко, С.Н.Чистяковой, В.Г.Каташева, А.М.Новикова, Н.С.Пряжникова и др.

В процессе развития педагогической теории и реальной практики трудового воспитания в школе в разные периоды становления страны доминировали и принципиально отличные парадигмы.

В довоенные годы, вполне оправданно, доминировала идея всеобщего трудового воспитания. Считалось, что индустриализация страны это всеобщее дело и, особенно молодежи, что социально воспринималось с большим энтузиазмом.

В послевоенный период, вплоть до конца пятидесятых годов очень активно доминировало стремление молодых людей к получению качественного образования на всех уровнях от рабочего до инженера, от аспиранта до ученого. Все это подогревалось лидерством страны практически во всех областях деятельности страны, это и развитие энергетики, это и первые пассажирские реактивные лайнеры, и первый атомный ледокол, это и лучшие спортивные достижения, это и лидерство во многих областях искусства и, самое главное, лидерство в освоении космоса.

Социально работа по распределению воспринималась естественно, просто самым успешным студентам предоставлялся приоритет первого выбора, но и первый выбор определялся не льготами, а авторитетом места назначения.

В шестидесятые годы, энтузиазм и стремление молодых людей работать там, куда зовет государство, стал спадать, на авансцену стала выходить новая парадигма: «там, где молодой человек найдет себя профессионально, там он будет максимально полезен обществу», казалось бы, очевидная идеология, но она очень трудно пробивала себе дорогу в умах идеологов образования. В результате искусственно поддерживались традиционные подходы к трудовому воспитанию, не учитывающие личностные интеллектуальные, физические, психофизиологические особенности молодого человека, что негативно сказывалось на психологическом самочувствии в семье, и на производстве, особенно связанным с высокими технологиями.

В результате стали снижаться мотивы учения, стремления в достижении профессиональных результатов, снизился уровень профессиональных притязаний молодых людей, особенно в областях технического труда.

В постсоветский период появился рынок труда, где потребитель труда предъявляет требования к компетентности специалиста, не заботясь о процессе его подготовки. Биржа труда, как поставщик рабочей силы, воспринимаемой как товар, в принципе может направить на профессиональное или на первичное профессиональное обучение, или дообучение, или на обучение по другой специальности. Понятно, что рыночная парадигма не имеет отношения к трудовому воспитанию, она решает только экономические потребности частного производства.

В таких условиях молодой человек, ориентируясь на новые правила социального поведения, старается выбрать то профессиональное направление, где в кратчайшие сроки он сможет получить максимальные материальные средства, что часто проти-

воречит его реальным возможностям, его психофизиологическим и умственным особенностям.

Идея профильного обучения, плодотворная сама по себе, реализуется формально по самым легким с дидактической точки зрения гуманитарным векторам, здесь необходимы в качестве средств обучения только информационные технологии, которые обеспечиваются самими учениками.

Для промышленного же производства необходима популяризация технических профилей, а это учебные цеха, современное станочное оборудование или тренажерные аналоги, это расходные материалы и, самое главное, преподаватели – носители технических компетенций. Это гораздо дороже, но и ожидаемый эффект более значим.

Таким образом, существующая практика технологически отработанного трудового воспитания в полной общеобразовательной или даже профильной школе не представлена как система, решающая задачи взаимодействия потребителей труда и мотивированного трудового воспитания, поэтому выпускники школ не осознают свой профессиональный потенциал, ориентируются только на внешние профессиональные ориентиры.

Диалектически анализируя потребности промышленности в рабочих кадрах в сфере высокотехнологичного производства можно сформулировать объективно сложившиеся противоречия в целях трудового воспитания молодого поколения на разных уровнях социально – педагогического пространства общественных отношений в государстве.

На производственно – экономическом уровне актуально проявилась потребность в квалифицированных субъектах технического труда на высокотехнологическом производстве, а в общественном менталитете снижен престиж даже интеллектуально сложных рабочих видов деятельности. Произошли изменения в ценностных профессиональных ориентациях молодого поколения, что создает дефицит необходимых рабочих кадров на рынке труда.

На методологическом уровне можно увидеть проявление философской категории отрицание отрицания. Постсоветская образовательная парадигма заключается в отрицании предыдущей системы, которая по некоторым параметрам естественно себя изжила и объективно требовала именно изменений, не совершенствования, не развития. В первую очередь это относится к трудовому воспитанию.

Предыдущая парадигма строилась в двадцатые – тридцатые годы двадцатого столетия, когда машинная индустрия развивалась на основе ручного труда и, было важно умение владеть молотком, напильником, ножовкой и другими ручными инструментами, уметь работать на станках: токарном, фрезерном, сверлильном и др. Этому учили в школе, считая, что такие умения пригодятся и в быту.

В условиях принципиально иных технологий, важны другие умения, такие как моделирование, программирование, настройка робототехники и др.

Поэтому требования современного производства к трудовому воспитанию молодежи другие, но экспериментально обоснованной концепции трудового воспитания в общеобразовательной школе на основе адекватных производственным технологиям средства обучения нет, не смотря на то, что попытки создания таковой часто публикуются.

Поскольку нет четко проявленной государственной концепции выявления технически одаренной молодежи и ее трудового воспитания, то на научно – методическом уровне так же проявилось противоречие между конкретными техническими, технологическими, информационными требованиями современного высокотехнологического производства и имеющимися в образовательном пространстве имиджа трудовой деятельности, научно-методического обеспечения трудового воспитания технически одаренной молодежи.

Проявленные противоречия привели к формированию ряда проблем:

1. Методологическая проблема – обоснования роли инженерной школы и авторитета технического труда для государства как ведущего структурного элемента поступательного развития социально ориентированного общества.

2. Педагогическая проблема – как понимание технической одаренности человека вообще, уровня ее проявления в работе, выявления технически одаренных детей старшего школьного возраста в частности.

3. Дидактическая проблема – предполагающая исследование изменений содержания трудового воспитания, подготовки преподавателей технологии, обеспечения средствами развития технической грамотности и физической умелости детей старшего школьного возраста.

4. Методическая проблема – исследование конкретных методических приемов, методик развития технического мышления учащихся, отработки физических умений в той или другой области потенциальной трудовой деятельности.

Обозначенное проблемное поле для поиска векторов решения нуждается в определении древа целей исследования, стратегическими из которых можно назвать:

1. На основе государственных документов, планов КФУ и его филиала в городе Елабуга сформулировать концептуальные положения развития теории и практики трудового воспитания технически одаренной молодежи.

2. Опираясь на психолого-педагогические разработки в понимании одаренности человека и их задатков в школьном возрасте исследовать техническую одаренность, ее уровни и возможности разви-

тия в условиях школьных производственных цехов или мастерских.

3. Определить векторы совершенствования подготовки учителей технологии и мастеров производственного обучения с целью их готовности к работе с технически способной или даже одаренной молодежи.

4. Выявить необходимые и возможные средства обучения учащихся технической культуре и развития у них технической умелости.

5. В условиях, когда централизованное методическое обеспечение процесса трудового обучения и воспитания минимизировано, необходимо рассмотреть методический потенциал образовательной среды региона и заинтересованных производственных структур.

Исследование проблемы трудового воспитания технически одаренной молодежи заключается в том, что это не просто система трудового воспитания школьников в школе, это мега система создания среды, где торжествует культ трудовой технической деятельности вообще и, молодежи школьного возраста в частности.

Поэтому, система выявления технически способных школьников, подготовки преподавателей технологии, а также система дидактического процесса трудового воспитания, становятся предметом научного исследования.

Трудовое воспитание школьников не просто стратегическая цель всей системы образования, оно является перманентно требующим не реформ в системе трудового воспитания, а ее методологического переосмысления, дидактического формулирования и методически грамотного обеспечения и, в этом смысле, необходим ряд прогностических предположений, которые можно расположить в следующий логический ряд:

1. Необходимо соотнести социальный заказ, потребности технического производства в квалифицированных инженерных кадрах, требования его к профессиональной подготовке инженера и технически одаренного рабочего с реальными возможностями, в первую очередь самого человека, а также с возможностями системы трудового воспитания в школе.

2. Если считать серьезным, а не декларативным социальный заказ общества на инженера, рабочего с инженерным образованием, что часто бывает, то надо создавать культ технического труда, его авторитет, исходя из стратегических потребностей самого технического производства. Сегодня социальный статус квалифицированного рабочего, порой отвечающего за работу ответственных машин, механизмов, стоящих многие миллионы рублей и близко не приближен к менеджерам технического производства. При таком имидже инженера, квалифицированного рабочего ставить цели трудового

воспитания технически одаренной молодежи не имеет диалектического смысла.

3. В центре воспитательного процесса стоит личность самого воспитателя, а трудового - учитель технологии. Каким авторитетом должен обладать такой учитель? Наиболее красочно имидж трудовика показан одним из актеров КВН. Это прямолинейный, педагогически не очень образованный, с одномерным мышлением человек, не обладающий высокими техническими навыками специалист, способный только отремонтировать школьную мебель и показать работу на станке древней модификации. Такой портрет учителя труда сложился в течение долгих лет в умах людей, как в стенах школы, так и за ее пределами.

Высокотехнологичное производство предъявляет высокие требования и к технической грамотности, и рабочей умелости рабочего, а такого специалиста может подготовить только носитель этой технической грамотности и технической умелости преподаватель. Где и в каких условиях, и при каком дидактическом обеспечении можно подготовить такого преподавателя? Можно предположить, что здесь должен существовать конкурс претендентов технически одаренных абитуриентов после школы или уже состоявшихся как квалифицированных инженеров или рабочих на производстве людей, но желающих работать с детьми. При этом важно, что социальный статус ими не будет утерян.

4. При выдвигении следующего предположения, необходимо напомнить, что поднимаемая проблема не касается трудового воспитания вообще, оно не направлено на массовую подготовку рабочих, речь идет об отборе технически одаренных молодых людей школьного возраста и об организации системы мотивации и развития их способностей до высокого профессионального уровня. Другими словами необходимо штучное производство специалистов технического труда, отвечающих требованиям технологичного производства.

Итак, если суметь организовать психологически правильный и педагогически реальный процесс профессиональной ориентации школьников со старшего подросткового возраста, то можно будет эффективно развивать у них профессиональное самосознание в условиях технического интеллектуального пространства в интегрированном с производством учебном процессе.

5. Перефразируя мысль Гегеля о том, что начало нового, есть продукт напряжения и усилия осознания предшествующего наличного бытия, можно предполагать о необходимости исторического экскурса в развитие педагогической науки и реальной практики трудового воспитания учащихся старшего школьного возраста, их профессиональной ориентации, формировании целей и социального заказа общества на такое воспитание. Важен и мировой опыт трудового воспитания, чтобы понять, как

готовить молодых людей к продуктивной трудовой жизни.

6. Анализ эволюционных, а порой и революционных векторов развития теории и практики трудового воспитания молодежи в стране позволит и обозначит рамки необходимого и достаточного в создании модели разной по уровням подготовки технически способной молодежи к продуктивной трудовой деятельности в сфере высокотехнологичного производства.

7. На финальной части исследования необходимо внедрить модель в систему регионального образования, сделать всесторонний анализ, определить оправданные предположения и понять возможные логические просчеты и, с учетом прогностических, логически выверенных векторов развития, внедрять модель в широкую практику.

Все обозначенные гипотетические позиции диктуют необходимость формулирования исследовательских задач, которые не требуют какого-либо иерархического распределения, поэтому их можно просто расположить по формальному порядку, итак:

1. Проанализировать вышедшие в последние годы государственные документы, посвященные трудовому воспитанию учащихся в школе на предмет их возможности реализовать на практике. Часто сами депутаты, принимающие законы признаются, что наши законы хороши тем, что их, или трудно выполнить, или они не обязательны в выполнении.

2. В педагогической и, особенно в психологической, литературе встречается достаточно много интерпретаций понятий «способности», «одаренность», « профессиональные предпочтения», «типы интеллекта» и другие сопряженные термины. Необходимо в реальном формате определиться, что необходимо понимать под «техническими способностями школьника», «техническая одаренность человека» и т.д.

3. Опираясь на Закон об образовании, как на квинтэссенцию методологии профессионального становления личности, на диалектически выверенное понимание потребностей производства в технически одаренных работниках, сформулировать цели разработки модели учебного процесса, в котором оптимально будут развиваться технически грамотные и умелые кадры.

4. Создание самой модели – это стратегическая цель всего исследования, в которую должна войти и система подготовки учителей технологии, и создание технически интеллектуальной среды, где может происходить становление личности, и система профессиональной ориентации молодежи, но только не в распределительном формате, а в поиске себя в технической деятельности.

5. На заключительном этапе исследования необходимо организовать апробацию модели как минимум в локальном кластере – профильная школа - факультет подготовки учителей технологии – техно-

логически современное предприятие. Это надо исследовать хотя бы на одном техническом направлении.

6. На выходе должен быть результат, показывающий разницу в развитии технических способностей школьников до технической грамотности и физической умелости как основных показателей их одаренности.

На данном этапе нет значимого смысла охватить всю методологическую основу исследования, она будет нарастать в процессе работы, но необходимо указать первичные точки отсчета.

А.К.Гастев, как идеолог и директор центрального института труда выразил цель трудового воспитания как необходимость воспитания поколения, устремленного к «машинизму», обладающему умением и волей созидания, зараженного «бациллой» творчества и «бесом» изобретательства [4].

Е.А.Климов первый в послевоенный период обосновал идею предпочтения личностью того или другого вида деятельности, что явилось предвестником идеи профильного обучения [5]. В социуме началось осознание того, что учить всех и всему по единым программам не только не рационально, но и бессмысленно.

В середине 90-х годов XX столетия вышла небольшая книга «Профессиональное самосознание учащихся (дидактический аспект)», автор В.Г.Каташев [6]. В книге обосновывалась идея формирования и развития профессионального самосознания учащихся уже в школьном возрасте. Предлагалось выявлять в процессе обучения школьников их психофизиологический, физический, умственный потенциал и на этой основе строить личностный вектор становления человека как субъекта своей профессиональной судьбы.

Вот эти отправные точки и служат основой исследования целенаправленного, трудового воспитания технически одаренной молодежи со школьной скамьи.

Литература

1. Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 N 1662-р (ред. от 08.08.2009) «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года».
2. Распоряжение Президента РФ от 04.02.2010 N 271 «Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа».
3. Распоряжение Правительства РФ от 07.02.2011 N 163-р «О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011 – 2015 годы».
4. Гастев А.К. Трудовые установки. М., 1973.
5. Климов Е.А. Как выбрать профессию. Книга для учащихся старших классов средних школ: изд. 2-е, доп. М.: Просвещение, 1990.
6. Каташев В.Г. Профессиональное самосознание учащихся: Дидактический аспект / В.Г.Каташев. Казань: Издательство КГУ, 1994. 103 с.

8. Каташев В.Г., Мерзон Е.Е., Захаров А.М. Векторы модели подготовки современного специалиста технического труда. // Вестник ЧГПУ им. И.Я.Яковлева. 2014. № 1(81). С.143-149.
9. Мерзон Е.Е., Штерц О.М., Панфилов А.Н. Лабильность и гибкость мышления как факторы развития технической одаренности личности // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 3; [www: science-education.ru/109-9381](http://www.science-education.ru/109-9381)
10. Мерзон Е.Е. Проектирование содержания профессиональной подготовки человека для реального сектора экономики // Человек и образование. 2013. № 3(36).
11. Мерзон Е.Е. Организационно-педагогические условия развития одаренности школьников педагогами высших школ // Сибирский педагогический журнал. 2013, № 3. С. 81-86.

ГУМАНИЗАЦИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 37.013.46:37.035.6

ГРАЖДАНСКАЯ РОССИЙСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ЦЕННОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Н.М.Новичкова

Аннотация

В статье представлена авторская позиция о формировании российской гражданской идентичности школьников в контексте ценностного самоопределения личности. Школьник самоопределяется в гражданских, социальных, патриотических, духовно-нравственных, культурно-исторических ценностях, которые выступают аксиологической основой российской гражданской идентичности старшеклассников. Раскрыты педагогические условия, в которых имеет место ценностно-ориентирующая деятельность школьников, проявляется их ценностная активность, происходит ценностное самоопределение как гражданина.

Ключевые слова: российская гражданская идентичность, гражданские ценности, аксиологическая основа идентичности, гражданское образование, ценностное самоопределение личности, ценностно-ориентирующая деятельность, ценностная активность.

Abstract

The author's position about formation of the Russian civil identity of school students in the context of valuable self-determination of the personality is presented in the article. The school student self-determines in civil, social, patriotic, spiritual and moral, cultural and historical values which act as an axiological basis of the Russian civil identity of seniors. The author discloses pedagogical conditions in which the value focusing activity of school students takes place, their axiological activity occurs, an axiological self-determination as a citizen happens.

Keywords: the Russian civil identity, civil values, an axiological basis of identity, civic education, valuable self-determination of the personality, the values focusing activity, values activity.

У всякого народа есть родина, но только у нас – Россия, – писал Георгий Петрович Федотов (1886 – 1951), русский историк, философ, мыслитель. Будучи жителем России, а затем Франции, США, Г.П.Федотов проявлял, как подметил бы современный ученый, *гражданскую российскую идентичность*.

Этот образ российской гражданской идентичности человека и гражданина Г.П.Федотова подтверждает выводы ученых о сущности гражданской идентичности, которую рассматривают как внутреннюю тождественность и непрерывность бытия человека как гражданина (Э.Фромм, Э.Эриксон, К.Хорни и др.), необходимость его ситуативной приспособляемости и культурной ассимиляции (Дж. Мид, Э.Гоффман, М.Серто и др.), субъективное чувство соответствия себе, сопротивляемость «эго» по отношению к окружающему миру (У.Джеймс), отстаивание и защиту себя (М.В.Заковоротная), и результат сохраненности личностной целостности в условиях многогранной социально-экономической и политической жизни, и в кризисные периоды в развитии общества и жизни самого человека, когда попирались гражданские и патриотические чувства.

Гражданская российская идентичность Г.П.Федотова стала, с одной стороны, своеобразным его *жизненным обретением* (результатом жизни и дея-

тельности), на которое потрачено много трудовых, духовных, интеллектуальных, физических, эмоционально-волевых и других усилий, а, с другой стороны, – *условием его личностного, творческого самоопределения, самовыражения и самореализации* (говоря современным языком). Духовно-нравственные и гражданско-патриотические ценности стали аксиологической основой *российской* гражданской идентичности Г.П.Федотова, а идентичность служила его *самостоянию* как высоко духовного человека и деятельного гражданина, выделила его как незаурядную личность. Помните, как писал А.С.Пушкин: «... самостоянье человека – залог величия его».

У всякого народа есть родина, но только у нас – Россия ... Как помочь юным гражданам в гражданском самоопределении, в формировании гражданской российской идентичности? Как воспитать у школьника чувства Родины – России, потребность в деятельной любви к своему народу, обществу, государству? Поиски педагогических ответов на эти вопросы лежат в плоскости *образовательного контекста ценностного самоопределения личности*, что предполагает рассмотрение проблемы формирования гражданской российской идентичности школьников в тесной взаимосвязи с ценностным гражданским самоопределением школьника, с соз-

данием для этого педагогических условий в гражданском образовании.

Целью данной статьи является изложение авторской позиции о формировании российской гражданской идентичности школьников в образовательном контексте ценностного самоопределения личности школьника.

Ученые признают, что образование и воспитание в духе ценностей гражданина России, формирование российской идентичности, воспитание у молодежи патриотизма и гражданской культуры являются приоритетными задачами системы образования, а гражданская идентичность, как считает Е.Е.Вяземский, не менее значима для государства, чем охраняемые границы, конституция, армия и другие институты [3, с. 5-6]. Одной из важнейших задач социокультурной модернизации образования А.Г.Асмолов называет целенаправленное формирование гражданской идентичности как предпосылки укрепления общества, как «единства разнообразия» и солидарности в сфере социальных и межличностных отношений граждан России [1, с. 84]. Нельзя не согласиться с мнением А.Н.Иоффе, что сформированность общности людей в гражданском смысле является ключевым показателем стабильности социума в нашем изменчивом мире [6, с. 7].

Понятие гражданской идентичности в научном педагогическом познании продолжает проясняться преимущественно в логике аспектного изучения его сущностных смысловых характеристик. Это связано, на наш взгляд, по меньшей мере, со следующими аспектами: а) со сложной интегративной сущностью идентичности, в которой неразрывно переплетаются «разножанровые пласты» в развитии человека – личностный, социальный; социально-культурный, гражданский, патриотический, идейный и идеологический, социологический; мировоззренческий, ценностный; когнитивный, эмоциональный, деятельностный, рефлексивный; психологический и др., а их познание происходит в своих «системах координат» и определенных сущностных аспектах; б) со особенностями идентичности и, в частности, со слитностью, неразделимостью и природной взаимосвязанностью всех сущностных характеристик в содержании идентичности, что обуславливает трудность его познания; в) со спецификой становления и «испытывания» личностью идентичности, выраженной в многогранности и свойствах ее составляющих, их подвижности, неразделимости, неравновесности, нелинейности, интегративности, что также не облегчает усилия исследователя в раскрытии сущности идентичности и ее содержания, соотношения личностного плана и всех других в идентичности и т.д.

Сущность гражданской идентичности в ключевых аспектах раскрывается в работах отечественных ученых (Т.В.Водолажская, А.Н.Иоффе, А.М.Кондаков, А.М.Махинин, М.В.Шакурова, М.А.Юшин и др.). Педагоги, исследующие проблему формирова-

ния гражданской идентичности в школьном образовательном процессе, обращаются к идеям и выводам отечественных философов, психологов и педагогов (К.А.Альбуханова-Славская, А.Г.Асмолов, М.М.Бахтин, Л.С.Выготский, А.А.Гусейнов, О.Г.Дробницкий, Э.В.Ильенков, И.С.Кон, А.Н.Леонтьев, Ю.М.Лотман, В.С.Мерлин, Б.Ф.Поршнева, С.Л.Рубинштейн, Д.Б.Эльконин, В.А.Ядов и др.); зарубежных авторов (У.Джеймс, З.Фрейд, К. Юнг, Ж.Пиаже, Э.Фромм Э., Дж. Мид, Ч. Кули, Э.Эрикссон, Р.Баумайстер, А.Маслоу, Р.Мейли, Г.Олпорт, К.Роджерс, Х.Салливан, К.Хорни и др.).

Философские, психологические, социологические идеи и выводы о сущности идентичности и идентификации, о механизмах становления идентичности, о сущности российской гражданской идентичности создают методологические, научно-теоретические, научно-прикладные предпосылки, как для исследования российской гражданской идентичности школьников и процесса ее формирования, так и для организации педагогического процесса с данной целью. А понимание целостности человеческой сущности, которая, по мнению О.М.Железняковой, выражается в системной дополнительности психофизического, биоэнергетического и нравственного потенциала личности [4, с. 145], побуждает педагога-исследователя рассматривать и изучать российскую гражданскую идентичность как один из механизмов выхода на целостность человека в его жизнедеятельности.

На наш взгляд, *российская гражданская идентичность школьника* – это интегративная личностная составляющая, которая представляет собой взаимосвязанную совокупность *знания, осознания и чувства принадлежности личности* к российскому обществу, государству, культуре, истории, *отождествления себя с ними и определения* своего места и роли в них, а также *желание и готовность быть* сопричастным к их развитию, участвовать в их созидании.

Говоря в быденном смысле, школьник (старшеклассник) осознает и чувствует себя частью общества, государства, культуры, истории своей родной страны России; осмысливает и эмоционально переживает свое место и роль в них, проявляя и выражая свое позитивное отношение к ним в поведении, в поступках, в деятельности. Школьник понимает, что жизнь и история противоречива, но в едином жизненном потоке его жизнь и роль гражданина (или миссия гражданина) вносят вклад в общекультурный и цивилизационный процесс; он адекватно воспринимает и откликается на изменения, осознавая и эмоционально переживая свое участие в них, совершая реальные гражданские действия во благо общества и государства.

Процесс становления и испытывания гражданской российской идентичности непосредственно связаны с *гражданским ценностным самоопреде-*

лением школьника, под которым мы понимаем процесс и результат определения своего места и роли как гражданина страны в общественно-государственном пространстве, в демократическом, гражданском обществе на основе осознанного выбора и проживания гражданских ценностей в условиях реального участия в социальной жизни образовательного учреждения и общества [8, с. 90].

Необходимость позитивных изменений в ценностном сознании школьников, обеспечивающих их гражданскую идентификацию создающих аксиологическую основу гражданской идентичности, предполагает создание необходимых социально-педагогических условий в пространстве гражданского образования как целостной системы гражданско-патриотического воспитания и обучения [9, с. 9]. Именно в условиях гражданского образования у школьников формируются знания и представления о современном государстве, обществе, гражданине, гражданском обществе; о гуманистических и демократических ценностях как основе демократического и правового государства; о достижениях граждан в России и регионе; о проблемах, трудностях и перспективах развития страны; формируются способы гражданских действий и поведения, рефлексивных действий; происходит эмоционально-ценностное переживание в социальных ситуациях гражданской жизни школы, города, страны; формируются гражданско-патриотическое отношение к согражданам, к Отчизне, к ее истории и культуре, к перспективам развития своей страны.

В научных педагогических исследованиях в структуре гражданской идентичности выделяют компоненты: когнитивный, ценностный, эмоциональный [1, с. 140], когнитивно-смысловой, эмоционально-ценностный, деятельностный [11, с. 48], когнитивный, ценностный, эмоциональный, деятельностный [6, с. 8-9], когнитивно-смысловой, эмоционально-ценностный, деятельностный (поведенческий), рефлексивно-регулятивный [7, с. 14].

Следует заметить, что рефлексивный компонент признается необходимым и значимым в структуре гражданской идентичности лишь отдельными исследователями и в последние годы (А.Н.Махинин, 2014 г.). На наш взгляд, рефлексивный компонент как самодостаточный в структуре идентичности требует к себе исследовательского внимания, поскольку без его содержания не происходят отождествление себя с другими, выбор способов гражданских действий и поведения, осознание своей гражданской позиции, «не срабатывают» механизмы ценностного самоопределения школьника в гражданской жизни.

Важно помнить, что рефлексивное осмысление проявляет и формирует рефлексивный слой сознания личности (выделен в научной позиции В.П.Зинченко), который, по его мнению, неразрывно связан с другими слоями сознания – с онтологическим, ценностным, духовным, хронологическим, и формиро-

вание которых, как отмечает психолог, «... представляет собой единый синхронистический акт ...» [5, с. 86].

Для выделения педагогических направлений, достаточных для гражданского ценностного самоопределения, главным основанием мы считаем характер и содержание ценностно-ориентационной деятельности (термин – в философских и педагогических работах М.С.Кагана, В.А.Сластенина, В.В.Крюкова, А.М.Новикова и др.) старшеклассника, ценностно-ориентирующей деятельности педагога (термин – в педагогических работах Н.Н.Никитиной, Н.М.Новичковой и др.) на основе ценностной активности личности (термин – в психологических работах В.П.Зинченко) школьника или педагога.

Остановим внимание на основных из направлений в пространстве гражданского образования, где создаются возможности для гражданского ценностного самоопределения школьника на основе усвоения знаний, эмоционально-ценностного переживания и отношения в гражданской жизни государства (проживания), рефлексивного осмысления знаний, действий, отношений, необходимых в содержательной части гражданской идентичности и для включения в деятельность гражданской направленности.

Во-первых, это – организация ценностно-ориентирующей деятельности школьников для осмысления ценностей гражданской жизни, переживания эмоционально-ценностного отношения к ним при изучении граждановедческих и обществоведческих, гуманитарных, а также и других учебных предметов, обеспечивающих для школьника ситуации предъявления и выбора ценностей, проявления эмоционально-ценностного отношения к ценностным смыслам, рефлексивного осмысления деятельности на основе определенных ценностей и др. В теории и практике гражданского образования это содержание отражено в предметной модели гражданского образования (Н.М.Воскресенская, А.Н.Иоффе, А.Б.Гутников, В.Н.Пронькин, Н.И.Элиасберг и др.).

Во-вторых, конструирование старшеклассниками новой реальности в общественной и гражданской жизни. Она включает в себя: а) организацию общественно-гражданской жизни класса, школы посредством развития демократического самоуправления в классе (к примеру, по типу коллективной творческой деятельности – КТД, по типу «республики»; «выборы в парламент», «работа Думы», «Конституция школы», «Законы нашего класса» и др.); б) организацию школьного сообщества, в котором создаются реальные условия для устройства демократического уклада жизни в школе и проявления в нем гражданских ценностей. Образовательный процесс в такой школе организуется как общественная, гражданская жизнедеятельность учащихся, благодаря которой они вместе со взрослыми создают в некотором смысле новую реаль-

ность, полностью соответствующую тенденциям и реалиям современного общественного устройства и в которой сами участвуют как граждане. Так наиболее яркое воплощение демократического уклада школы содержится в современном педагогическом опыте А.Н.Тубельского [10], трудового уклада на основе самоуправления – в опыте А.С.Макаренко (колония им. М.Горького и коммуна им. Ф.Э.Дзержинского). В теории и практике гражданского образования демократический уклад школы рассматривается в институциональной модели гражданского образования.

В-третьих, *становление опыта ценностного гражданского самоопределения у школьников в процессе участия в жизни своей социальной группы и общества* на уровне школы, города или села, региона, страны. Это происходит посредством участия: а) во всероссийских, региональных, городских гражданских акциях («Я – гражданин России») на основе социального проектирования; б) в местных (городских и сельских) гражданских акциях (праздники: «День города», «Мой город – культурная столица Поволжья»); в) в реализации социальных проектов («Мой двор», «Дети против наркотиков», «Живи, Волга», «Чистые пруды», «Сделаем мир красивее» и др.) В гражданском образовании – это проектная модель в обучении и воспитании гражданина. Технологию проектирования ученые называют в числе значимых способов социального партнерства в образовании, необходимого для становления гражданской идентичности школьников [6, с. 9].

Действительно, природа проектной деятельности создает условия для становления гражданской идентичности школьника: выбрать проблему для решения; проявить доверие (у Эриксона базовое доверие – от матери) к тем, с кем занят в проекте, к структурам власти, к взрослым людям как гражданам, поскольку они доверяют решать «взрослую» социальную проблему, выбирая, или формулируя которую, он соотносит свои потребности, интересы, возможности с потребностями других граждан и возможностями собственного участия в решении данной проблемы. Вместе с тем, школьник занят в сотрудничестве, в котором имеют место межсубъектные отношения, сопричастность, содеятельность, а также ситуации, когда можно оценить результаты, нужные себе, обществу.

В-четвертых, *индивидуальная педагогическая помощь школьнику в ценностном гражданском самоопределении*, которая направлена на стимулирование ценностного поиска личностью старшеклассника в гражданской жизни школьного сообщества, общества, на разрешение ценностных противоречий (диссонанса, коллизии, казуса; ценностной дилем-

мы); на осмысление личностью ценностных переживаний с тем, чтобы старшеклассник мог самореализоваться в реальной общественной, гражданской жизнедеятельности.

Итак, ценностное самоопределение личности школьника выступает одним из механизмов становления его гражданской российской идентичности, который важно изучать в связи с другими механизмами. Именно с ценностным самоопределением личности в гражданских, социальных, патриотических, духовно-нравственных, культурно-исторических ценностях, которые выступают аксиологической основой российской гражданской идентичности, связано становление и испытывание школьником гражданской российской идентичности старшеклассников в образовательном контексте.

Литература

1. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. 2008. № 1. С. 65-86.
2. Водолажская Т.В. Идентичность гражданская // Образовательная политика. 2010. № 5-6. С. 140-142.
3. Вяземский Е.Е. Формирование гражданской идентичности школьников в поликультурном обществе // Преподавание истории в школе. 2011. № 4. С. 3-8.
4. Железнякова О.М. Феномен дополнительности в научно-педагогическом знании: монография / О.М.Железнякова. М., 2012. 349 с.
5. Зинченко В.П. Ценности в структуре сознания // Вопросы философии. 2011. № 8. С. 85-98.
6. Иоффе А.Н. Идентичность сегодня: понимание, проблемы и пути становления общероссийской гражданской идентичности средствами образования // Преподавание истории в школе. 2015. № 2. С.3-10.
7. Махинин А.Н. Формирование российской гражданской идентичности старшеклассников во внеурочной деятельности образовательной организации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2014. 26 с.
8. Новичкова Н.М. Ценностное самоопределение старшеклассников в гражданской сфере жизнедеятельности // Н.Н.Никитина, В.Г.Балашова, Н.М.Новичкова. Социально-педагогические основы ценностного самоопределения в ранней юности: Методическое пособие. Ульяновск: УлГТУ, 2006. 273 с.
9. Новичкова Н.М. Социально-педагогические концепты гражданского образования // Образование и общество. 2011. №1. С. 7-11.
10. Тубельский А.Н. Формирование демократического поведения у школьников и учителей / А.Н.Тубельский. М.: Пед. общество РФ, 2001. 154 с.
11. Шакурова М.В. Российская гражданская идентичность как личностный результат образования // Классный руководитель. 2014. № 1. С. 44-56.

УДК 378:371.13(047)

НАЦИОНАЛЬНАЯ АГРЕССИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В.Ф.Габдулхаков, Ж.В.Антонова, А.М.Раф-Ганачевский, Е.А.Сунцова, Р.И.Рассыпнова, Г.Г.Чанышева, О.В.Яшина

Аннотация

В статье приводятся результаты исследования по организации поликультурной подготовки будущих педагогов. Установлено, что между смешением языков кодов (степенью их выраженности) и национальной агрессией (открытой или скрытой) существует зависимость (корреляция). Технология поликультурной подготовки предполагает нейтрализацию у студентов националистических мотивов, формирование поликультурных компетенций, готовность к работе в поликультурной среде.

Ключевые слова: поликультурная подготовка, будущие педагоги, предупреждение национализма и экстремизма.

Abstract

The article presents the results of studies on the organization of multicultural training of future teachers. It is established that there is a relationship (correlation) between the confusion of languages codes (degree of severity) and aggression (overt or covert). The technology of multicultural training involves the neutralization of the students' nationalist motives, the formation of multicultural competence, willingness to work in a multicultural environment.

Keywords: multicultural training, future teachers, the prevention of nationalism and extremism.

Одной из важных задач повышения эффективности подготовки будущих педагогов является формирование профессиональных компетенций в сфере поликультурного образования. В связи с этим следует определить необходимый содержательный минимум образовательных программ, осуществить мониторинг педагогической деятельности выпускников и на этой основе внести коррективы в учебные планы, разработать для реализации этих планов новые педагогические технологии.

Практика показывает, что особые трудности у выпускников педагогических вузов возникают в связи с осуществлением профессиональной деятельности в поликультурной (мультикультурной) среде [3]. В настоящее время сформировалась сложная и противоречивая социокультурная ситуация, она провоцирует у молодежи маргинальность, национальную агрессию, религиозный экстремизм. Противостоять этому может только культура мира, которую надо воспитывать не только (и не столько) в аудиториях вуза, сколько в непосредственной педагогической деятельности, во взаимодействии преподавателя со студентами, студентов с детьми, в первую очередь с детьми, находящимися под влиянием идей национализма и религиозного экстремизма. При этом современные студенты часто сами являются представителями этой среды и навыков противодействия этой среде у них часто нет. К примеру, Варвара Караулова, студентка философского факультета МГУ им. М.В.Ломоносова, оказалась не только не готовой противостоять этой среде, напротив, она сама стала носителем идей ИГИЛ (так называемого Исламского государства Ирака и Леванта) и добровольно отправилась вступать в его ряды. Как сообщают СМИ, после принудительного возвращения домой продолжила общение с экстремистами в социальных сетях

и занималась вербовкой молодых людей (вплоть до заключения её под стражу).

В педагогической практике России традиционно не учитываются две сферы или формы сознания: когнитивное и языковое, "ответственные" за существование двух картин мира. При усвоении второго языка, общении на втором языке происходит интерференция картин мира – как общих, так и языковых [1, 3]. Когнитивное сознание не тождественно языковому, потому что не всё, что имеется в общей картине мира, может быть выражено с помощью языка. В когнитивном сознании имеется большой пласт значений, общих либо для всего человечества, либо для групп культур. Без этого взаимопонимание между разными народами было бы в принципе невозможным. В языковом сознании также есть значения, одинаковые для носителей разных языков. Благодаря этому при освоении материала на втором (неродном – русском) языке возможно калькирование некоторых элементов родного.

Происходит смешение языковых кодов: овладение материалом на втором языке может происходить параллельно, поочередно, последовательно. Например, если дома студент говорит на одном языке, а на занятиях – на другом, или если его родители говорят с ним на разных языках, то двуязычное развитие происходит симультанно (одновременно). Причем студент может сначала вообще не понимать, что с ним говорят на разных языках. Он как бы машинально отвечает на том языке, на котором к нему обращаются.

Многие проблемы одновременного овладения двумя и более языками все еще недостаточно изучены [5, 6, 7-18]. У преподавателей-билингвов, как правило, смешение кодов подчиняется грамматическим правилам, смешение же кодов студентами-билингвами, напротив, часто интерпретируется как

признак языковой некомпетентности или нравственно-этической невоспитанности.

Смешение кодов может произойти внутри одного высказывания, например, «Бу («это» на татарском языке) лошадь (русский язык)», между высказываниями и даже внутри одного слова («лошадкалар» – образование множественного числа, согласно правилам татарского языка от русского слова «лошадка»). Частота смешения кодов у студентов зависит от многих факторов, а именно, от формы смешения (внутри одного высказывания или между ними), характера смешанных элементов (служебное слово или знаменательное); от степени владения тем или иным языком или от языковых предпочтений собеседника (например, билингвален или монолингвален собеседник). Билингвы также смешивают коды в различных коммуникативных целях, например: для привлечения внимания к своей принадлежности к определенной этнической группе, для демонстрации своей социальной роли и статуса, для установления дистанции или, наоборот, для создания близких межличностных отношений. Эти проявления усилились в связи с ростом религиозности в России, внедрением религиозных учений (в первую очередь христианства и мусульманства) в сферы образования, культуры и государственной службы.

Мы установили, что между смешением языков кодов (степенью их выраженности) и национальной агрессией (открытой или скрытой) существует зависимость (корреляция) [17]. Например, в Казани многие носители татарского языка испытывают комплекс неполноценности, если попадают в русскую среду общения, а носители русского языка испытывают такой комплекс, если попадают в татарскую языковую среду общения. Однако поскольку русский язык – основной государственный язык в России, то многие носители татарского языка, с одной стороны, хотели бы овладеть русским языком в более совершенной форме, с другой стороны, по мере удовлетворения этого желания формируется негативное отношение ко всему русскому и это отношение растёт, если русский язык даётся с трудом или не даётся совсем.

Выдвижение в последние два десятилетия на передний край английского языка как языка бизнеса, успеха и карьерного роста осложнило процесс формирования личности педагога. Ведь формирование личности педагога (да и любого специалиста, просто человека) целиком и полностью обусловлено языком и культурой. Какую личность мы формируем? Патриота Евросоюза или США? Не случайно сейчас практически все учителя на своих уроках ругают Россию (по принципу «критикуем – значит, любим»), восхищаются странами Западной Европы, Центральной и Северной Америки, хвалят тех выпускников, которые сделали свою судьбу в этих странах. СМИ (средства массовой информации) нашей страны эту тенденцию тоже поддерживают: новости в

России начинаются с тревожных мотивов и дальше следует трансляция ужасных трагедий и катастроф. У обычного россиянина формируется тревожное состояние и осознание того, что в России всегда было, есть и будет плохо. Вспомним, что в СССР новости начинались с победоносного аккорда и далее следовали сообщения о выдающихся успехах советских людей в промышленности, сельском хозяйстве, науке, просвещении и т.д. Не случайно Президент России В.В.Путин в своем Послании Федеральному Собранию (3.12.2015 г.) привел высказывание Карамзина «Кто сам себя не уважает – не дожждётся уважения к себе от других». Для сравнения в США СМИ круглосуточно убеждают своих граждан в том, что они живут в самой лучшей стране.

Таким образом, будущий педагог для работы в поликультурной среде и предупреждения в ней национальной агрессивности должен критически воспринимать сложившиеся стереотипы в практике образования (это восхваление других стран и унижение своей родины под лозунгом гражданских ценностей свободы и демократии) и в средствах массовой информации (это практическое зомбирование людей на трагедиях и тревожном ожидании апокалипсиса).

Наблюдения, проведенные нами в 2013 г. в образовательных учреждениях Западной Европы, показали, что педагоги Великобритании, Франции, Германии, Бельгии, Польши не позволяют себе ругать свою страну в присутствии студентов и особенно говорить о ней плохо на занятиях. На провокационные вопросы студентов или посторонних людей они предпочитают не отвечать. Кстати, в Советском Союзе невозможно было себе представить, чтобы учитель школы или преподаватель вуза ругал (т.е., как говорят теперь, критиковал) свою страну. Если же он где-то встречался с критикой Советского Союза, то не оставлял это без внимания, напротив, опровергал, независимо от того, кто он по национальности: русский или украинец, грузин или чеченец, татарин или удмурт, латыш или эстонец.

На Западе люди со смешением языковых кодов (или, как говорят в России, многоязычные) вызывают не восхищение (как у нас), а настороженность: они ассоциируются не с благополучием, а с социальной напряженностью, с потенциальной угрозой для благополучия коренных жителей. Потенциальную угрозу жители Западной Европы чувствуют не только от беженцев из Северной Африки, но и от выходцев из Восточной Европы (России, Украины, Польши, Черногории и др.). Получается, что для Запада чем больше человек знает языков, тем труднее его назвать адекватной личностью: он скорее субъект мультикультурализма, интересный для психологии, этнологии, культурологии, девентологии, криминологии и т.д.

В России, напротив, отношение к многоязычию традиционно положительное. Более того, молодые люди в возрасте от 17 до 20 лет среди самых важ-

ных языков для себя называют не русский, а английский (92% опрошенных), при выборе иностранного языка, которым они хотели бы овладеть, называется тоже английский (97% опрошенных). Большая часть нашей молодежи не отказалась бы жить и работать в Англии или США. Англичане же в своих предпочтениях крайне редко называют русский язык, в основном они выбирают либо испанский, либо французский, греческий или латинский. Поэтому говорить о патриотизме в России надо с учётом этих реалий.

Наша молодежь подвержена влиянию СМИ и Интернета больше, чем педагогическому воздействию. Поэтому у неё наблюдается рост не только религиозности, латентно выраженной национальной агрессии, но и ценностного отношения к ВИЧ-инфицированным, к нетрадиционным однополым парам, к методам инклюзивного образования и т.д., т.е. формируется желание соответствовать тому образу, который привлекает внимание общественности.

В процессе исследования мы установили также, что существует зависимость целей и задач подготовки студентов к работе в поликультурной среде от идеологии и политики государства в области образования и культуры, в особенности от пенитенциарной политики государства; от влияния СМИ и социальных сетей на общественное сознание людей и политику государства, зависимость психолого-педагогической и правовой подготовки студентов от общего состояния нормативно-правовой базы образования в России; зависимость содержания процесса психолого-педагогической подготовки будущих педагогов от требований ФГОС и квалификационных требований, предъявляемых к профессиональной подготовке будущего педагога; зависимость функционирования элементов системы психолого-педагогической подготовки от характера взаимоотношений преподавателей и студентов.

Результаты исследований [7, 8, 9-18] позволяют сделать выводы о том, что поликультурная подготовка должна учитывать ряд дидактических принципов: 1) системности; 2) междисциплинарности; 3) адекватности; 4) поликультурности. В состав теоретической модели подготовки будущих педагогов к работе в поликультурной среде должны входить три основных блока: целевой, содержательно-процессуальный и результативно-оценочный. Эффективность функционирования модели процесса подготовки студентов к работе в поликультурной среде определяется: 1) организацией единого образовательного пространства путем интеграции учебной и воспитательной деятельности, пронизанной идеей подготовки студентов к работе в поликультурной среде; 2) развитием положительной мотивации, направленной на осознание студентами необходимости работы с агрессивными подростками как личностного образования; 3) организацией педагогического процесса с учетом собственной истории жизни студента, сформированных ценностных ориентаций,

которые оказывают определяющее влияние на процесс приобщения будущего педагога к воспитанию у детей установок на преодоление идей национализма и религиозного экстремизма; 4) применением в образовательном процессе современных методов, форм, технологий, эффективно способствующих формированию готовности будущего педагога к воспитанию у подопечных конфликтологической культуры; 5) субъект-субъектными отношениями в системах «преподаватель – студент», «студент – студент», «студент – воспитанник (ребенок)»; 6) межкультурным диалогом среди студентов педагогического вуза и толерантностью в отношениях между детьми в образовательном учреждении, детской организации.

В ходе апробации модели поликультурной подготовки в Институте психологии и образования Казанского федерального университета и Казанского государственного юридического института МВД России (2014-2015 гг.) было установлено, что:

1. Технология (модель) подготовки студентов к работе в поликультурной среде должна предполагать предварительный этап, формирующий этап, итоговый этап. На всех этапах реализации технологии межкультурный диалог и двуязычие осуществлялись на основе транспозиции и преодоления интерференции (Gabdulchakov, 2015). Оценочно-результативный блок в этой технологии представлял собой критериально-оценочную систему мониторинга результатов процесса формирования. Сама подготовка студентов включала общетеоретическую подготовку, предполагала применение активных методов обучения, организацию проектной деятельности, включение студентов в различные организационные формы самообразовательной и опытно-практической деятельности.

2. Опыт апробации педагогической технологии в условиях детских организаций разного вида (г. Казань, 2015 г.) позволил существенно снизить уровень латентно выраженной национальной агрессии и повысить уровень нравственной культуры воспитанников. Существенный результат исследования – это языковая личность ребёнка, личность, обладающая национальным самосознанием, приобщенная к общечеловеческим ценностям и ценностям русской национальной культуры; личность, хорошо владеющая двумя языками; личность, воспринимающая вторую культуру не как чужую (или чуждую), а как свою собственную; личность, способная не только думать на втором языке, но и создавать свои курсы (тексты – стихотворения, рассказы и т.д.).

В процессе выявления и обоснования основных тенденций повышения эффективности процесса подготовки студентов к работе в поликультурной среде было доказано, что практическая направленность подготовки предполагает расширение сферы социокультурной деятельности воспитанников, углубление национально-культурной специфики вос-

питания, участие в этой работе современных классиков русской и татарской литературы, деятелей национальной культуры.

При проведении анкетирования студентов третьего курса педагогических и юридических вузов г. Казани было установлено, что 78% успели поработать в образовании не более двух лет, при этом опыта работы с детьми националистической (агрессивной) ориентации почти ни у кого не было. Большинство (84%) сталкивались с этой проблемой эпизодически и почти никому из них не приходилось ставить на учет несовершеннолетних, совершивших правонарушения и преступления. На вопрос, есть ли у студентов педагогические навыки, 89% ответили: нет. На вопрос, как они оценивают свои знания и практические умения по коррекции детской девиации, 80% оценили на «удовлетворительно», 20% - «хорошо». На вопрос о готовности к получению новых знаний и навыков 90% ответили, что они готовы, 10% - не готовы. На вопрос, какие методы студенты знают для предупреждения национальной агрессии и проявлений религиозного экстремизма, 82% назвали традиционные методы поликультурного воспитания, 18% признались, что не знают таких. Таким образом, почти 100% студентов не готовы противостоять агрессивным проявлениям национализма.

В анкете для руководителей при оценке теоретических знаний выпускников учебных заведений об их готовности работать с воспитанниками по решению задач поликультурного воспитания 90% отметили как средний, 7% как низкий, 3% как высокий.

Исследовательский замысел предполагал в качестве шкалы оценки критериев и их показателей балльную систему в интервале от 0 до 5.

Технология (модель) подготовки студентов к работе в поликультурной среде предполагала предварительный этап, формирующий этап, итоговый этап. Сама подготовка студентов включала общетеоретическую подготовку, применение диагностических и формирующих элементов образования и творческой деятельности, организацию социокультурной, культурно-досуговой деятельности, включение студентов в различные организационные формы теоретической (психолого-педагогической) и опытно-практической деятельности.

Отличие нашей практико-ориентированной технологии от традиционных заключается в реализации принципа культуросообразности, который, кроме ориентации на практическую деятельность студента, предполагает антиципацию (предвосхищение возможного поведения собеседника) и организацию индивидуальной траектории воспитанника от знаний - к самостоятельной деятельности, от самостоятельной деятельности - к самостоятельному творчеству и от творчества - к творческой самореализации, т.е. к творческой самодеятельности. Как видим, результатом эксперимента было определение не только готовности студентов к работе в поликультурной

среде, но и поведения самих детей как следствие работы с ними студентов-практикантов.

По ходу опытно-экспериментальной работы были получены данные, которые были подвергнуты анализу посредством комплекса инструментов программы Microsoft Excel office 2015. На основе данных, полученных в ходе опытно-экспериментального исследования, представилось возможным утверждать, что комплекс разработанных мер по формированию у студентов готовности работе в поликультурной среде имеет высокий индекс эффективности по отношению к системе традиционно реализуемых мер. Анализ внутренней и структурной валидности педагогической целевой программы «Теория и практика поликультурного образования» указывает на сбалансированность и высокую корреляцию модулей программы (в данном случае практического модуля, связанного с работой в детских организациях г. Казани).

В качестве подробного примера результатов эксперимента приведем результаты исследования о готовности студентов к поликультурному воспитанию (см. таблицу 1).

В таблице отображено сравнение результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента (исходная диагностика - Исх.) и формирующего эксперимента в контрольных (КГ1) и экспериментальных (ЭГ1) группах студентов. Всего опрошено 325 человек.

Как видно из таблицы, количество ответов «да», обозначающих, на наш взгляд, высокий уровень поликультурной компетентности, увеличилось в два раза по сравнению с исходным уровнем и даже с уровнем в КГ1. Количество ответов «скорее да», приравненных к среднему уровню компетентности, увеличилось лишь на 3%. И количество всех остальных ответов, демонстрирующих, по нашему мнению, низкий уровень компетентности, снизилось с 64 до 46%. Значительное улучшение показателей мы наблюдаем в вопросах о том, обсуждает ли обучающийся проблемы диалога культур с друзьями (с 4 до 24%), о понимании необходимости сменяемости национальных лидеров и готовности участия в выборах (с 13 до 37%), о способности оценивать деятельность национальных лидеров (с 9 до 32%), о знании законов и механизмов действия национально-культурных, религиозных, экстремистских институтов (с 5 до 18%). Эти показатели говорят о формировании активной гражданской позиции и готовности осуществлять поликультурное воспитание. Отличительными результатами также являются ответы на вопросы об умении вести переговоры и уважении чужого мнения - в обоих случаях мы наблюдаем серьезную позитивную динамику в ответах «да» (в отличие от результатов в КГ1). Это доказывает нам то, что мероприятия формирующего эксперимента оказали влияние на формирование доброжелательного и толерантного отношения к окружающим.

Таблица 1.

**Результаты исследования «Я готов к поликультурному воспитанию»
(на основе апробации курса «Теория и практика поликультурного образования»)**

Вопросы	Группа	Нет	Скорее нет	Трудно сказать	Скорее да	Да
		Единица измерения – проценты, %				
1. Заинтересованно отношусь к событиям в поликультурной жизни (города, страны, в других странах)						
- владею знаниями о своих национально-культурных правах, национально-культурной системе воспитания, национально-культурных событиях;	Исх.	23	9	27	23	18
	КГ1	23	18	9	27	23
	ЭГ1	14	14	23	23	27
- у меня есть собственное мнение на основе владения информацией о национальных лидерах, национальных группах и их программах, национально-культурных институтах государства и общества;	Исх.	18	14	27	18	23
	КГ1	14	18	27	23	18
	ЭГ1	18	18	23	14	27
- обсуждаю национально-культурные проблемы с друзьями, дома и т.д.	Исх.	32	36	24	4	4
	КГ1	32	32	18	9	9
	ЭГ1	32	14	23	9	23
2. Готов к участию в поликультурной жизни республики, страны, других стран						
- понимаю, что необходима сменяемость национальных лидеров, и считаю себя готовым участвовать в выборах;	Исх.	26	23	14	24	13
	КГ1	23	14	27	18	18
	ЭГ1	23	9	14	18	36
- могу оценивать деятельность национальных лидеров, известных деятелей культуры	Исх.	32	18	32	9	9
	КГ1	23	18	36	14	9
	ЭГ1	14	18	18	18	32
3. Знаю, как строить общение с людьми, разделяющими агрессивные (националистические и экстремистские) взгляды						
- у меня есть знание законов и механизмов действия национально-культурных, религиозных, экстремистских институтов;	Исх.	41	23	14	18	5
	КГ1	27	23	23	23	5
	ЭГ1	23	0	18	41	18
- умею вести переговоры в трудной ситуации и готов к взаимному компромиссу;	Исх.	9	9	18	41	23
	КГ1	5	9	14	41	32
	ЭГ1	9	5	18	36	32
- уважаю чужое мнение	Исх.	18	5	23	32	23
	КГ1	9	5	32	27	27
	ЭГ1	9	0	9	32	50
ОБЩЕЕ СРЕДНЕЕ ЗНАЧЕНИЕ	Исх.	25	17	22	21	15
	КГ1	20	16	23	23	18
	ЭГ1	18	10	18	24	30

В нашем эксперименте мы исследовали динамику трех уровней поликультурной компетентности и отчетливо увидели, что это качество личности способно развиваться и совершенствоваться. Особое внимание в исследовании мы уделяли развитию основных, на наш взгляд, составляющих поликультурной компетентности, которые формируют гражданские ценности и которые необходимы для ус-

пешной жизни в обществе. Это любовь к Родине и патриотизм, умение находить общий язык с окружающими и толерантность по отношению к различным точкам зрения, а также проявление готовности к активным гражданским действиям.

Результаты формирующего эксперимента показали, что педагогическое воздействие, организованное в условиях поликультурного взаимодействия,

при соблюдении ряда организационно-педагогических условий, позволило увидеть и доказать положительную динамику результатов формирования поликультурной компетентности обучающихся, что подтверждается заметными количественными и качественными изменениями.

Качественный характер положительных тенденций убедительно доказан нарастанием значений χ^2 .

Таким образом, наше предположение о том, что обнаруженную проблему можно решить на основе развития у студентов мотивации к освоению компетенций по работе в поликультурной среде, углубления психолого-педагогической, социально-культурной подготовки к работе с детьми агрессивного типа, а также повышения психолого-педагогического потенциала образовательной среды педагогических и юридических вузов, подтвердилось.

На основе данных мониторинга профессиональных компетенций студентов и результативности их работы с детьми агрессивного типа (г. Казань) обнаружена закономерность (тенденция) – неуклонное развитие у студентов мотивации к освоению компетенций по работе в поликультурной среде, углубление психолого-педагогической, социально-культурной подготовки к работе в поликультурной среде, а также повышение психолого-педагогического потенциала образовательной среды вуза на основе реализации таких условий, как учет национально-культурных, языковых особенностей будущих педагогов и детей, с которыми первым пришлось работать; учет ценностных установок, необходимых для формирования педагогических компетенций по работе в поликультурной среде; реализация педагогических компетенций по работе в поликультурной среде в учебно-методических комплексах психолого-педагогического профиля; реализация ценностно-целевой технологии (технологии антиципации) в процессе формирования педагогических компетенций по работе в поликультурной среде.

Второй обнаруженной закономерностью (тенденцией) стало усиление практической направленности подготовки студентов к работе в поликультурной среде.

Третья закономерность (тенденция) - углубление профессионализации, которая связана с включением в образовательный процесс специальных компетенций, предполагающих формирование способностей анализировать механизмы возникновения и разрешения национальных конфликтов, природу и возможные пути предупреждения агрессивного националистического поведения детей в различных группах социального риска, а также самостоятельно предупреждать агрессивное поведение детей на основе анализа механизмов возникновения и разрешения межнациональных конфликтов.

Литература

1. Габдулхаков В.Ф. Лингводидактика поликультурного образования. / Габдулхаков В.Ф., Хисамова В.Н. / М.: Национальный книжный центр, 2012. 212 с.
2. Габдулхаков В.Ф. Поликультурная подготовка в контексте предметного и профессионального образования в вузе. / Калимуллин А.М., Габдулхаков В.Ф. // Образование и саморазвитие. 2014. № 3(41). С. 3-11.
3. Долинина И.Г. Формирование политической культуры: опыт методологического конструирования: монография. Перм. гос. нац. исслед. ун-т. Пермь, 2011. 370 с.
4. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М.: Высшая Школа, 1989.
5. Allen, S.E.M., Genesee, F.H., Fish, S.A. & Crago, M.B. Patterns of code mixing in English-Inuktitut bilinguals. In M. Andronis, C. Ball, H. Elston & S. Neuvel (Eds.), Proceedings of the 37th Annual Meeting of the Chicago Linguistic Society. 2002. Vol. 2, pp. 171-188.
6. Chicago, IL: Chicago Linguistic Society. Petersen, J. Word-internal code-switching constraints in a bilingual child's grammar. Linguistics, 1988, № 26, pp. 479-493.
7. Gal S. The political economy of code choice. Berlin: Mouton de Gruyter, 1988, p.247.
8. Gawlitsek-Maiwald, I. & Tracy R. Bilingual bootstrapping. Linguistics, 1996, № 34, pp. 901-926.
9. Genesee, F., & Nicoladis, E. Bilingual acquisition. Handbook of Language Development. Oxford, Eng.: Blackwell, 2006, pp.12-14.
10. Khamis, C.. Mehrsprachigkeit bei den Nubi. Das Sprachverhalten viersprachig aufwachsender Vorschul und Schulkinder in Bombo / Uganda. Hamburg: LIT., 1994, p.275.
11. Lanvers, U. Language alternation in infant bilinguals: A developmental approach to codeswitching. // International Journal of Bilingualism. 2001. № 5, pp. 437-464.
12. Lanza, E. Language mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective. Oxford, UK: Clarendon Press, 1997.
13. Meisel, J.M. Code-switching in young bilingual children: The acquisition of grammatical constraints. Studies in Second Language Acquisition, 1994, p.16, pp. 413-441.
14. Paradis, J., Nicoladis, E., & Genesee, F. Early emergence of structural constraints on code-mixing: Evidence from French-English bilingual children. // Bilingualism: Language and Cognition.. 2000. № 3, 245-261.
15. Sauve, D., & Genesee, F. Grammatical constraints on child bilingual code-mixing. Paper presented at the Annual Conference of the American Association for Applied Linguistics, Vancouver, Canada. 2000.
16. Wolff, H. Ekkehard. Pre-School Child Multilingualism and its Educational Implications in the African Context. Cape Town. PRAESA (Occasional Papers, 4), 2000, pp. 5-8.
17. Valerian Faritovich Gabdulchakov, Olga Vladimirovna Yashina (2015). Prevention of Latent National Aggression in the Course of Future Teacher Education *Asian Social Science*. Vol. 11, No. 2, January 2015. P. 275. <http://ccsenet.org/journal/index.php/ass/issue/view/1227>
18. Vihman, M. A developmental perspective on codeswitching: Conversations between a pair of bilingual siblings. // International Journal of Bilingualism. 1998. № 2, pp. 45-84.

УДК 372.881.111.1

ПОДХОДЫ И ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ АКТИВИЗАЦИИ ИХ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ)

К.Г.Чикнаверова

Аннотация

В статье рассматриваются подходы и принципы развития иноязычной компетенции студентов бакалавриата на основе активизации их самостоятельности. В качестве основных обосновываются личностно-ориентированный, субъектно-деятельностный, компетентностный, коммуникативный, системный подходы. Описанные подходы позволяют реализовать методическую модель обучения иностранным языкам, предполагающую коммуникативно-деятельностное поведение на основе ряда принципов. К таким принципам относятся: интегративное развитие коммуникативной компетенции и самостоятельности обучающихся, моделирование функциональной лингвопрофессиональной деятельности, продуктивного сотрудничества и др. В заключении констатируется эффективность реализации указанных принципов в процессе развития иноязычной компетенции студентов.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, иноязычная компетенция, развитие иноязычной компетенции, самостоятельность, активизация самостоятельности

Abstract

The article analyzes approaches and principles of developing foreign language communicative competence of bachelor students by way of activating their self-dependence. Personality-centered, competence-based, communicative, systemic, subject and activity approaches are treated as key ones. The given approaches help to implement the methodical model providing for communicative and action behaviour based on a number of principles. The principles are as follows: integrative development of foreign language communicative competence and learners' autonomy, modelling functional linguo-professional activity, productive cooperation and others. It concludes with the way the integration of the above principles influences the process of learners' foreign language communicative competence development.

Keywords: teaching a foreign language, foreign language communicative competence, foreign language communicative competence development, self-dependence, self-dependence activation.

В рамках данной статьи отстаивается эффективность развития иноязычной компетенции на основе активизации самостоятельности студентов. Реализация соответствующей методической модели обучения связывается с личностно-ориентированным (К.А.Абульханова-Славская, Н.А.Алексеев, И.С.Якиманская); субъектно-деятельностным (А.В.Брушлинский, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн и др.); компетентностным (В.А.Болотов, Э.Зеер, И.А.Зимняя); коммуникативным, коммуникативно-деятельностным (И.А.Зимняя, Е.И.Пасов), системным (И.В.Блауберг, Э.Г.Юдин) подходами.

Личностно-ориентированный подход рассматривается как система взаимосвязанных понятий, идей и способов действий по обеспечению, поддержанию самопознания, самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции личности студентов, мобилизации их личностных функций, субъективного и социального опыта. Механизмами реализации указанных функций выступает рефлексия, индивидуальность, творчество, учет личностных смыслов и интересов. Указанный подход позволяет учитывать в ходе обучения иностранному языку зоны развития обучающихся и стимулировать их рост.

Под *субъектно-деятельностным* подходом понимается формирование субъектной позиции обучающегося в процессе овладения им иностранным языком. Согласно данному подходу взаимоотношения личности с окружающей действительностью

осуществляются в познавательной, деятельностной, отношенческой формах. Указанные формы отношений составляют сущность субъекта и проявляются в деятельности. Деятельность признается формой активности – системного качества личности, состоящего из направленности, опыта, стратегий. Субъект выступает в качестве основания связи сознания и деятельности, через его социально-психологические свойства, находящие выражение в интересах, направленности, которые синтезируют его познавательные, отношенческие позиции и регуляционные механизмы.

Компетентностный подход предполагает формирование личности специалиста интегративного типа, включающего в себя совокупность компетенций как сочетаний характеристик (относящихся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и видам ответственности), описывающих уровень или степень, в которой человек способен эти компетенции реализовать.

Согласно коммуникативному подходу развитие иноязычной компетенции должно осуществляться в ситуации взаимодействия участников педагогического процесса, моделирующей будущую лингвопрофессиональную деятельность обучающихся.

Системный подход рассматривается как система устойчивой совокупности принципов организации взаимодействия процессов развития иноязычной компетенции и активизации самостоятельности студентов. В результате данного процесса проис-

ходит усвоение методологии познания, оценочных, рефлексивных знаний, направленных на познание себя в процессе овладения иностранным языком, развитие личностной мотивации изучения иностранного языка; способности критически интерпретировать информацию; усвоение метапредметных и надпредметных знаний. Данный подход предусматривает взаимообусловленность процессов развития иноязычной компетенции и активизации самостоятельности обучающихся в системе обучения иностранному языку в вузе; взаимосвязь и взаимодействие между указанными процессами; предполагает наличие в учебном процессе внутренне взаимосвязанной и взаимообусловленной целостности, установление связей и отношений между компонентами обучения иностранному языку путем включения их в новые системы связей.

Взаимообусловленность процессов развития иноязычной компетенции студентов и активизации их самостоятельности проявляется в ходе целеполагания, определения процесса, содержания и результатов обучения. Таким образом, реализуется преднамеренное, целенаправленное и организованное развитие иноязычной компетенции студентов средствами активизации их самостоятельности.

Все описанные подходы позволяют реализовать методическую модель обучения иностранному языку, предполагающую коммуникативно-деятельностное обучение, моделирующую механизмы реального общения.

Развитие иноязычной компетенции на основе активизации самостоятельности базируется на ряде принципов, приведенных ниже.

Принцип интегративного развития иноязычной компетенции и активизации самостоятельности обучающихся позволяет проследить изначально присущую процессу языкового образования целостность. Основные положения данного принципа и по происхождению, и по содержанию ориентированы на интегративные процессы (Блауберг, 1973), в ходе которых осуществляется единство и взаимопроникновение составляющих иноязычной компетенции и компонентов самостоятельности студентов. Динамика развития составляющих иноязычной компетенции как системного объекта и компонентов самостоятельности выражается в их взаимообусловленности. Такая взаимосвязь продиктована организацией личности и определяется тем, какой компонент личности вступает во взаимодействие с компонентами речи.

При этом активизация самостоятельности в ходе развития иноязычной компетенции предполагает деятельностьную основу обучения, при которой язык трактуется как главная когнитивная способность человека (познавательная, накопительная, коммуникативная его функции). В этой связи мы опираемся на подход, который предполагает совокупность умственных способностей и стратегий, формирующих

процесс обучения и адаптации к новым ситуациям (Табаченко, 2007). Такой подход к обучению при обучении через деятельность, предусматривает и профессиональную ориентацию обучения. Активизация самостоятельности на основе интегративного принципа понимается как личностно-ориентированное обучение через деятельность, востребующее потенциал обучающихся в плане саморегуляции, самоорганизации, ценностно-мотивированного поведения, имеющего научно-профессиональную направленность.

Учитывая природу компетенций, их связь с личностными свойствами человека и зависимость от них, наличие обусловленного их содержанием операционного сегмента, интегральный характер этого понятия по отношению к знаниям, умениям, навыкам, нам представляется возможным говорить об активизации самостоятельности как о процессе, направленном на достижение активности субъекта иноязычной речевой деятельности, проявляющейся на мотивационном, оценочно-регуляционном, организационно-деятельностном уровнях в процессе развития иноязычной компетенцией в вузе.

Остановимся подробно на характеристике компонентов самостоятельности, активизирующей при развитии иноязычной компетенции.

Мотивационный компонент проявляется в профессионально-ценностных, научных ориентирах, способности выбирать ценностные и смысловые установки для своих действий при выполнении профессионально-ориентированных языковых задач; определении вероятности использования полученной информации, знаний, умений, опыта; использовании позитивных суждений о собственных знаниях, умениях, навыках, способностях, языковом опыте в качестве мотивирующего фактора; умении рефлексировать мотивы.

Оценочно-регуляционный компонент включает самоконтроль; стремление к завершению начатого, устойчивость, планомерную реализацию намерений; ответственность за учебную деятельность; независимость от внешних оценок; критичность; рефлексия выполняемой деятельности, трудностей; оценивание себя в деятельности; использование обратной связи в ситуации обучения, контроля иноязычных знаний, умений; анализ, коррекция процесса овладения иностранным языком.

Организационно-деятельностный компонент включает целеполагание; оценивание реальности достижения цели; моделирование; организацию и планирование усвоения материала, учебной работы; выбор стратегии обучения; оптимизацию использования времени в зависимости от результатов самопознания; независимость в выборе средств; умения ориентироваться по ситуации; поисковые, проективно-прогностические умения; умения обучаться знаниям, применения полученных знаний; преемственности знаний.

Данный компонент включает осознание конечных и промежуточных целей. Реализации целей состоят из следующих этапов: постановка цели; ее обоснование; мысленное предвидения результата и способа его достижения; апробирование цели действием; конкретизация конечной цели в виде промежуточных; выбор наиболее реалистичной цели; обоснование расхода времени и сил; построение плана действия; достижение цели; проверку уровня достижения цели по соотношению между требуемым, ожидаемым и фактическим результатами.

Приведенные характеристики компонентов самостоятельности, проявляющиеся в процессе развития иноязычной компетенции студентов, выявлены по итогам опытного обучения (Чикнаверова, 2012).

Самостоятельность, активизирующаяся при развитии иноязычной компетенции, выступает актуализатором знаний, умений, навыков, языкового опыта и формирующихся на их основе способностей, в рамках того или иного компонента иноязычной компетенции.

Раскрытие специфики овладения иноязычной компетенцией требует описания деятельности обучающихся в терминах операций. Итак, в ходе овладения иноязычной компетенцией и при ее применении студенты выполняют операции: *анализ* (аналитические операции, анализ языковых трудностей); лингвистическое *моделирование*; осуществление *преимущества* знаний, умений, языкового опыта; лингвистическая *фасилитация*; *прогнозирование* лингвистических сложностей; *распознавание*, *использование* элементов социокультурного контекста; *использование* и *преобразование* языковых форм исходя из ситуации общения; *использование* в языковом контексте устно/письменно, продуктивно/рецептивно ресурсов лексики, грамматики, фонетики.

Интеграция процессов развития иноязычной компетенции и активизации самостоятельности студентов находит выражение в операциях, осуществляемых студентами в процессе овладения иностранным языком. Представим данные операции на уровне компонентов самостоятельности.

Мотивационный компонент.

1. Выработка, использование профессионально-ценностных, научных ориентиров в ходе изучения иностранного языка.

2. Мотивированный выбор целевых и смысловых установок для своих иноязычных действий при выполнении профессионально-ориентированных языковых задач.

3. Установление стимулирующих ориентиров при выполнении аудиторных / внеаудиторных иноязычных заданий.

4. Определение вероятности использования полученных знаний, умений, опыта в последующей иноязычной профессиональной деятельности как в научной, так и практико-ориентированной.

5. Использование позитивной оценки о своих иноязычных знаниях, умениях, навыках, способностях, языковом опыте в качестве мотивационной основы продолжения деятельности по овладения иностранным языком.

6. Актуализация осуществляемой иноязычной речевой деятельности на уровне коммуникации; профессии; творческой самореализации; приобретения знаний; социального развития.

Оценочно-регуляционный компонент.

1. Оценивание целесообразности предлагаемой учебной работы по овладению иностранным языком.

2. Контроль проявлений активности, независимости, ответственности, уверенности в себе, устойчивости намерений, планомерности реализации намерений, завершения начатого при распознании, использовании в языковом контексте устно / письменно, продуктивно / рецептивно ресурсов лексики, грамматики, фонетики; элементов социокультурного контекста; использовании и преобразовании языковых форм исходя из ситуации общения; оформлении высказываний в логической последовательности, применении типовых моделей передачи / распознания информации; выполнении аналитических операций; лингвистической фасилитации, компенсации, смысловом и вербальном прогнозировании.

3. Оценивание себя при выполнении разных видов иноязычной речевой деятельности.

4. Использование обратной связи в ситуациях обучения / контроля иноязычных знаний, умений, навыков. Анализ, коррекция процесса учебной работы по овладению иностранным языком.

Организационно-деятельностный компонент.

1. Целеполагание и моделирование. Постановка, обоснование цели при выполнении отдельного иноязычного задания; всего курса обучения иностранному языку. Оценка реальности достижения цели выполнения языкового задания; обучения в рамках всего языкового курса (промежуточных и конечных целей).

2. Выбор средств осуществления промежуточных, конечных целей изучения иностранного языка.

3. Организация и планирование. Отбор, классификация, интерпретация, применение языкового материала; выбор стратегии обучения.

4. Оптимизация использования времени в зависимости от цели, ситуации, средств достижения цели с учетом самоанализа (предыдущего языкового опыта, языковых способностей, базовых знаний по профессии). Обоснование расхода времени и сил, построение плана действия, достижение цели.

5. Применение поисковых стратегий (в том числе – умений самостоятельного получения знаний), проектировочно-прогностических; обучения знаниям, применения полученных знаний; совершенствование умений пользоваться усвоенными знаниями, умениями опытом.

Таким образом, в результате активизации самостоятельности студентов в ходе обучения их иностранному языку достигается состояние активности субъекта иноязычной деятельности на мотивационном, регуляционно-оценочном, организационно-деятельностном уровнях, способствующее изменениям в содержании операционного сегмента иноязычной компетенции.

Принцип моделирования функциональной лингвопрофессиональной деятельности основан на принципе неразрывной связи речевой и неречевой деятельности, принятого в психолингвистике. Исследования в области общей теории деятельности (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн и другие), подтверждают, что процесс деятельности, развивает и формирует качества и свойства человека. В процессе иноязычной профессиональной деятельности, моделируемой на занятиях по иностранному языку, изменяется качество самостоятельности студента, происходящее в процессе операций по овладению иноязычной компетенцией, являющейся частью когнитивной деятельности студентов.

В современных исследованиях по философии и психологии выделяются свойства, характерные для любого вида деятельности такие, как целеполагание, предметность, осмысленность, преобразующий характер (А.В.Брушлинский, В.П.Зинченко, А.Н.Леонтьев).

Будучи взаимозависимыми в ходе экспериментального обучения иноязычная речевая деятельность и квазипрофессиональная деятельность рассматриваются как одна из разновидностей деятельности человека, оптимизирующаяся за счет активизации компонентов самостоятельности студента как субъекта учебной лингвопрофессиональной деятельности. Активизация самостоятельности выступает как средство овладения иноязычной компетенцией студентов бакалавриата. Структурными элементами такой деятельности выступают: 1) принятие установки; актуализация мотивов изучения иностранного языка; 2) освоение, применение, развитие и вариативное использование знаний, умений, навыков, способностей и языкового опыта; 3) рефлексия в ходе и по результатам достигнутого.

Как и любая другая деятельность иноязычная лингвопрофессиональная деятельность как неразрывное единство иноязычной речевой и профессиональной деятельности имеет свой предмет, продукт и процесс. Предметом является содержание лингвопрофессионального обучения; процесс включает выполнение учебных лингвопрофессиональных заданий, за счет активизации самостоятельности студентов в ходе освоения ими иноязычной компетенции; продуктом – уровень развития иноязычной компетенции как целостного образования и высокий уровень сформированности самостоятельности студентов.

Профессиональная ориентированность обучения прослеживается на уровнях: запоминание информации для повышения профессиональной эрудиции и возможного дальнейшего использования полученной информации; критичность в отношении к предложенному профессионально-ориентированному материалу; эмоционально-волевая саморегуляция в процессе работы над профессионально-ориентированным материалом; творческий подход к решению учебных профессионально-ориентированных задач; умения постановки вопросов о характере задач работы с профессионально-ориентированным материалом; развитость практических умений усвоения профессиональных знаний; ориентироваться в социально-значимой профессиональной ситуации и управлять ею.

Как и в целом характерно для учебной деятельности (Давыдов, 1996), компоненты лингвопрофессиональной деятельности сводятся к: а) мотивационно-целевому; б) содержательно-ориентировочному; в) действенно-операционному; г) организационно-планирующему и д) контрольно-оценочному.

Особую значимость в этой связи приобретает профессионально-ориентированное чтение, особая функция которого в обучении иностранному языку в непрофильном вузе отстаивается в исследованиях Н.В.Васькиной, Е.Н.Панкратовой, С.К.Фоломкиной, *вопросы автономного чтения* (И.Д.Трофимова).

Моделирование указанной деятельности осуществляется с учетом: индивидуальных характеристик обучающихся (в частности, обучаемости), адаптации, мотивационных, возрастных особенностей обучающихся в высшей школе; преемственности школа-вуз, 1-4 курсов бакалавриата.

Принцип продуктивного сотрудничества. Данный принцип прослеживается на уровне личностных, личностно-деятельностных и деятельностных характеристик субъектов лингвопрофессионального общения. Субъектами общения выступают преподаватель и студент, студент и студент в вариативных ситуациях учебной иноязычной деятельности. Взаимодействие всех субъектов является необходимым условием личностного развития каждого, они обогащают друг друга в процессе познания окружающего мира (Давыдов, 1996).

Для достижения эффекта развития самостоятельности студентов в субъект-субъектных отношениях необходимым условием выступает активное взаимодействие участников общения. Если речь идет об общении как активном взаимодействии его участников, следует «включать» процессы овладения иностранным языком не только в коммуникативную деятельность, но и в предметно-коммуникативную.

В системе «студент-преподаватель» диалектика взаимосвязи и взаимозависимости их отношений является центральным звеном всего педагогического процесса (Варнеке, 1989, с. 23). В частности, оч-

ное иноязычное образование предполагает доминирование учебной деятельности, осуществляемой в рамках учебного заведения и предполагает непосредственное взаимодействие, общение студентов с преподавателями и между собой.

Целью совместной учебной деятельности преподавателя и студентов является построение механизмов саморегуляции учения, предметной деятельности и самих актов взаимодействия. Предметом ее являются обобщенные и осознанные способы деятельности учения и нормы взаимодействия в общении, продуктом – самостоятельное выдвижение студентами новых целей учения и регуляция личностных позиций в партнерстве. Средством достижения целей совместной деятельности выступает система форм взаимодействия преподавателя с обучающимися (Ляудис, 1989, с. 110).

Содержание учебной деятельности и учебная ситуация определяются как «единицы» учебной деятельности. Последняя носит характер ситуации развития. Определяющими характеристиками ситуации развития для продуктивной учебной деятельности называются (Коряковцева, 2002, с. 66–67): создание реальных условий для самоопределения и саморазвития обучающегося, моделирование личностно-значимого для обучающегося контекста продуктивной деятельности, постановка проблемно-творческой задачи на «поиск», опора на рефлексивную самооценку и саморегуляцию учебной деятельности, включение в сотрудничество и сотворчество всех субъектов учебной деятельности.

Принцип взаимодействия самостоятельного изучения иностранного языка и педагогического управления. Особенности совместной деятельности преподавателя и студентов определяют своеобразие целей управляемого иноязычного общения, при котором студенту прививается самостоятельность в иноязычной учебной деятельности.

Педагогическое общение на основе активизации самостоятельности обучающегося, осуществляется в разнообразных формах, зависящих главным образом от индивидуальных качеств педагога, его представления о собственной роли в этом процессе, стиля педагогической деятельности, методической организации процесса обучения иностранному языку. Педагогическое общение при этом выступает как главный механизм достижения основных целей обучения и воспитания, включающее взаимное восприятие и понимание людьми друг друга (перцептивный аспект общения); обмен информацией (коммуникативный аспект); осуществление совместной деятельности (интерактивный аспект) (РПЭ, 1999).

Указанные компоненты в условиях лингвопрофессионального образования, направленного на активизацию самостоятельности приобретают свою специфику на всех этапах обучения иностранному языку (мотивационно-целевом, содержательно-

ориентировочном, действенно-операционном, организационно-планирующем, контрольно-оценочном).

К принципиальным изменениям в системе обучения иностранному языку относятся переход к *интегративному* обучению, предполагающий интеграцию лингвистических и психологических закономерностей при обучении иностранному языку. При такой интеграции учитываются закономерности стиля преподавания и адаптационных процессов в языковом образовании.

Особое значение приобретает осуществление *педагогического сопровождения* процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, способствующее активизации их самостоятельности в ходе овладения иностранным языком, которое обеспечивается: а) подготовкой их к сознательному выбору профессии; б) организацией и развитием внутриколлективных и межличностных взаимоотношений; в) организацией взаимодействия со студентами других образовательных организаций для развития адекватной самооценки своей иноязычной деятельности.

В связи с вышесказанным необходимо формировать стиль преподавания, способствующий: стимуляции внутренней мотивации, стабильной самооценки, становлению уверенности, активности, заинтересованности; стремлению избегать поведения, вызывающего замедленные эмоциональные реакции, агрессивность; росту мотивации избегания неудач; влияющий на снижение самооценки; фрустрацию; замедленную социализацию, инфантильность; непоследовательное, произвольное развитие личностных характеристик.

Реализация в процессе обучения активного взаимодействия (при напряженной коммуникативной деятельности и умеренной похвале), личностно-ориентированной модели общения; диалогического типа общения способствует стимуляции мотивации; стабилизации, росту самооценки; чувства уверенности; активности, заинтересованности, вариативности решения проблемы; инициативности; стимулирует развитие субъектных качеств личности; позитивного отношения к самостоятельной работе.

Таким образом, на основе обозначенных принципов осуществляется организация деятельности участников педагогического взаимодействия, способы общения между участниками (предметно-ситуативные, интерактивные, диалогические, интраситуативные) и содержание обучения, реализуемое через элементарные формы педагогической системы – аудиторные / внеаудиторные занятия по иностранному языку.

Литература

1. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А.Абульханова-Славская. М.: Наука, 1980. 335 с.

2. Алексеев Н.А. Педагогические основы проектирования личностно-ориентированного обучения: дис. ... д-ра пед. наук / Н.А.Алексеев. Тюмень, 1997. 310 с.
3. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В.Блауберг, Э.Г.Юдин. М.: Наука, 1973. 69 с.
4. Болотов В.А. Основные подходы к созданию общероссийской системы оценки качества образования в Российской Федерации / В.А.Болотов // Вопросы образования. 2004. № 3. С. 5-11.
5. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение / А.В.Брушлинский. М.; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. 388 с.
6. Васькина Н.В. Обучение профессионально-ориентированному чтению студентов неязыковых вузов на основе извлечения концепта текста: английский язык: дис. ... канд. пед. наук / Н.В.Васькина. Н.Новгород, 2010. 293 с.
7. Выготский Л.С. Психология / Л.С.Выготский. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с. (Серия «Мир психологии»).
8. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В.Давыдов. М.: ОПЦ «ИНТОР», 1996. 541 с.
9. Варнеке Х. Принципы психолого-педагогической организации учебной деятельности студентов на современном этапе развития высшей школы / Х.Варнеке // Формирование учебной деятельности студентов / под ред. В.Я.Ляудис. М.: Изд-во МГУ, 1989. 240 с.
10. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф.Зеер, А.М.Павлова, Э.Э.Сыманюк. М.: Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та, 2005. 215 с.
11. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический подход) / И.А.Зимняя // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 21–26.
12. Зинченко В.П. Живое знание. Ч. 1. / В.П.Зинченко. Самара: СГПУ РАО, 1998. 212 с.
13. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык / Н.Ф.Коряковцева. М.: Аркти, 2002. 176 с.
14. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. М.: Смысл; Академия, 2004. 352 с.
15. Ляудис В.Я. Проблема структуры учебной деятельности студентов / В.Я.Ляудис // Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я.Ляудис. М.: МГУ, 1989. С. 34-43.
16. Панкратова Е.Н. Обучение профессионально-ориентированному чтению как когнитивно-информационной деятельности на 3-5 курсах неязыкового вуза (на материале английского языка, технический вуз): дис. ... канд. пед. наук: Е.Н.Панкратова. Тамбов, 2006. 208 с.
17. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному языку / Е.И.Пассов. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
18. Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. Т. 2 / гл. ред. В.В.Давыдов. М.: Большая рос. энцикл., 1999. 670 с.
19. Рубинштейн Л. Основы общей психологии / Л.Рубинштейн. СПб.: Питер ком, 1998. 705 с.
20. Табаченко Т.С. Оптимизация профессиональной подготовки студентов-филологов по методике преподавания русского языка на основе процессуально-когнитивного подхода :автореф. дис. ... д-ра пед. наук. / Т.С.Табаченко. М., 2007. 27 с.
21. Трофимова И.Д. Методика сформированности стратегий автономного чтения у студентов языкового вуза: немецкий язык 1 курс: дис. ... канд. пед. наук / И.Д.Трофимова. Улан-Удэ, 2003. 222 с.
22. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранных языках в неязыковом вузе / С.К.Фоломкина. М.: Высшая шк., 1987. 205 с.
23. Чикнаверова К.Г. Описание опытного обучения по развитию самостоятельности у студентов бакалавриата в процессе овладения ими иноязычной коммуникативной компетенцией [Текст] / К.Г.Чикнаверова // Вестник Орловского государственного университета. Сер. Новые гуманитарные исследования. Орел, 2012. № 6. С. 144-148.
24. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С.Якиманская. М.: Сентябрь, 1996. 96 с.

УДК 37.037

КОННО-СПОРТИВНЫЕ ИГРЫ КАЗАХСКОГО НАРОДА КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ МОЛОДЁЖИ

Т.Д.Бимаханов

Аннотация

В статье раскрывается цель и значение патриотического воспитания молодёжи в условиях современного казахского общества, роль качеств физической подготовленности подрастающего поколения к осуществлению патриотических поступков в жизни народа. В свете сказанного основной целью статьи является рассмотрение казахских национальных конных видов спорта («аламан байге», «ток байге», «кунан байге», «жорға жарыс», «кыз куу», «кокпар», «аударыспак», «жамбы ату» и др.), различных народных игр и соревнований, наиболее эффективно обеспечивающих интеграцию физической подготовки молодёжи и их патриотическое воспитание.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, традиционная физическая подготовка, конно-спортивные игры, соревнование.

Abstract

This article discusses the aim and purpose of patriotic education of the youth in the modern Kazakh society, the role of physical fitness qualities of the younger generation in the implementation the patriotic deeds in the life of the people. In this relation the

article examines the Kazakh national equestrian sports ("Alamanbaige", "currentbaige", "kunanbaige", "zhor-fazharys", "kizkuu", "kokpar", "audaryspac", "jambaatu" etc.), various folk games and competitions, providing the most effective integration of physical training of the youth and their patriotic education.

Keywords: patriotic upbringing, traditional physical training, equestrian sports, competition.

Важнейшим условием существования любого государства является крепкое, стабильное гражданское общество, способное обеспечить национальную безопасность. Поэтому гражданское воспитание, интегрирующее в себя все признаки и функции патриотического воспитания подрастающего поколения, представляется на сегодняшний день объективной необходимостью и условием развития современного общества. Более того, оно является важнейшей целью государственной политики в любой области её достижения.

Проблема патриотического воспитания учащейся молодежи занимает сегодня одно из важных мест в общей проблематике педагогических исследований, что подтверждается теоретическими и практическими разработками многих ученых. Вместе с тем следует признать, что объективная реальность свидетельствует об ослаблении патриотического воспитания молодежи. В связи с этим закономерным и обоснованным представляется обращение к духовным ценностям казахского народа, к его опыту и традициям в деле защиты своей территории от посягательства врага.

В патриотической воспитательной практике патриотизм, любовь к Родине всегда рассматривались как «великая цель», «духовное желание», «гражданский долг», «чистая совесть» – как ценности, которые переходят в человеческой цивилизации из поколения в поколение. Казахский народ имеет бесценный исторический опыт в практике патриотического воспитания молодежи. Для реализации этой цели применяли разнообразные народные установки, правила и методы патриотического воспитания.

Традиционная физическая подготовка, без которой трудно представить патриотизма своего народа, является одним из основных направлений казахской народной педагогики, в которой собраны самые важные этапы патриотического воспитания ребенка, развития в нем чувства защитника Родины. Так, в традиционной физической подготовке важная роль отводится народным подвижным и спортивным играм. Такие игры играют важную роль в развитии разума, воли и самосознания человека [3, с. 88-91].

Большинство национальных подвижных и спортивных игр направлены на развитие телесных движений и силовых способностей. Именно благодаря таким особенностям игры считаются основным инструментом физической подготовки детей.

У каждого народа имеются свои методы физической подготовки, сформированные еще с давних времен. Эти методы различны и зависят от целого ряда факторов: особенностей жизни, бытия этих народов, специфики ведения хозяйства и их

обычаев и традиций. Но основной задачей любой физической подготовки является мышечное развитие и улучшение здоровья людей. При этом считается, что физическая подготовка влияет не только на физическое воспитание, но и на развитие целого ряда ментальных способностей (разум, воля, самосознание, чувство собственного достоинства и т.д.). Так, например, в результате эффективной физической подготовки люди быстрее приспосабливаются к жизни, увеличивается их готовность к решительным действиям [1, с. 76].

У национальных игр разных народов свои цели и специфические социально-педагогические особенности. Поэтому все факты о народных играх требуют научного анализа и подробного изучения.

В связи с тем, что казахи всегда вели кочевой образ жизни, среди нашего народа распространенными считались такие игры и поединки на лошадях, которые развивали силу, стойкость, упорство, решительность, предприимчивость и мужество. Казахские национальные конные виды спорта повлияли на появление новых видов и методов военной подготовки, новых разновидностей военных игр и на развитие типов упражнений в системе физической подготовки. Казахские национальные конные виды спорта считаются эффективным инструментом в воспитании мужества у военных, защищающих свою страну.

Казахские национальные конные виды спорта, выполняя воспитательную функцию и выступая в качестве средства физической подготовки подрастающего поколения, задают некоторые требования к личности воспитанника. Если конкретно, то это: гуманизм, геройство, сила, отчаянность, сдержанность, терпеливость, дружеские взаимоотношения с противником, умение показать степень и качество своей физической подготовленности.

Вышесказанное относится к таким казахским национальным конным видам спорта, как «аламан байге», «ток байге», «кунан байге», «жорға жарыс», «кыз куу»; спортивным играм, которые исполняются сидя на лошади, – «кокпар», «аударыспак», «жамбы ату», «тенге алу», «сайыс»; а также другим традиционным казахским национальным играм и соревнованиям. Такие виды традиционной физической подготовки в казахской народной педагогике влияют на формирование чувства чести, патриотических чувств казахстанской молодежи, их безграничной любви к Родине [2, с. 194].

Далее дадим краткую характеристику выше названным казахским национальным конным видам спорта.

«Кокпар». Это игра, которая совершенствует разум и смелость казахских джигитов. Вид

национального спорта, в котором испытывается сила, смелость, упорство участников. В целях игры на дорогах выстраивают различные преграды. Это способствует формированию у участников способности ориентирования на дальних расстояниях и самостоятельного выбора среди множества методов самого подходящего. Среди быстродвижущихся игроков очень важно уметь ориентироваться быстро, игра также формирует навыки свободного сидения на лошади и, самое главное, испытывает силу всадника.

В настоящее время игра «кокпар» является самой популярной среди национальных игр, и без нее не проходят никакие национальные праздники. Эта игра имеет две разновидности – более распространенный из них «жаппай тартыс», т.е. «сплошная схватка». В этом виде игры может участвовать верховая лошадь любого вида. Каждый игрок борется за то, чтобы первым схватить тушу козленка. Второй вид – «дода тартыс», т.е. «схватка группы всадников». По установленным правилам, в состязании принимают участие две группы всадников (по 5-10 человек). По правилам игры надо первым схватить тушу козленка и отнести ее к порогу аксакала или в другое заранее определенное место. Противники стараются отнять тушу и отнести ее к порогу своего аксакала или на свое определенное место. В этой игре считаются победителями самые проворливые и сильные джигиты.

«Аударыспақ». В этом состязании на скакунах могут принимать участие только те, кто крепко держится в седле и может, образно говоря, составить единое целое с лошадью. Среди казахов этот вид состязания распространен широко. Состязания могут быть личными и групповыми. Не разрешается участвовать в данной игре подросткам до 18 лет. Данный вид спорта делится на три категории: до 65 килограммов – легкий вес, до 80 килограммов – средний вес, свыше 80 килограммов – тяжелый вес. Лошади должны быть ловкими, проворными, т.е. приученными к такому виду состязаний.

Главный судья на лошади расставляет на поле борцов попарно (каждая парасо своим судьей). Борьба начинается по знаку главного судьи. Время поединка ограничено 15 минутами. Если борец падает из седла, то победа присуждается его сопернику, для этого необходимо просто выбить противника из седла и скинуть его наземлю. Если в отведенное время никто не выпал из седла, то главный судья, советуясь с боковыми судьями, присуждает победу, опираясь на мастерство борцов и техническое исполнение методов борьбы.

«Жамбы ату». Стрельба в жамбы или стрельба из лука по цели – это распространенный в дореволюционном Казахстане вид игры. Среди казахских джигитов было множество стрелков, так как точное попадание в цель всегда ассоциировалось с мужской находчивостью, силой и мужеством.

Есть несколько вариантов стрельбы из лука – стрельба стоя на земле, стрельба с лошади, стрельба со скачущей лошади. Мишенью является жамбы (серебряный круг), который подвешивают на тонкой нитке. Только сильнейшие могут попасть прямо в цель. Чтобы подвешенный круг упал на землю, надо попасть точно в нитку. В настоящее время состязания «жамбы ату» проводятся по установленным правилам Республиканского Комитета по национальным видам спорта.

«Тенге алу». Это мужской вид спорта. Находясь верхом на лошади, джигиты должны наклониться вниз и подобрать завернутые в платок тенге, находящиеся на земле. За каждую неудачную попытку устанавливается штрафное время. Собранный большую сумму денег считается победителем.

«Аламан байге». Это конное соревнование, которое проводится на дальние и очень дальние расстояния с различными естественными преградами.

Большую роль играет здесь тактическое мастерство игрока. Иногда выигрывают не те спортсмены, у которых лошади выносливее, а те, которые правильно проводят тактику игры и быстро принимают решения в различных ситуациях, те, которые готовят лошадей и тактически верно регулируют силу лошади на больших расстояниях.

«Жорга жарыс». Это состязание на лошадях, скачущих иноходью. Или разновидность состязаний, которые проходят между иноходцами, соревнующимися в ритмике и легкости. Во время иноходи передние и задние правосторонние (или передние и задние левосторонние) ноги лошади передвигаются одновременно. Хорошие иноходцы во время состязания не переходят на обычный бег. За каждое нарушение правил иноходцы подвергаются штрафу, а за три таких нарушения их удаляют с состязания. В таких состязаниях участвуют как женщины, так и мужчины. Для женщин предусмотрена дальность в 2-3 километра, а для мужчин – в 4-6 километров.

«Кыз куу». Особенный вид спорта среди казахских национальных конных видов игр. В игре участвуют разделившиеся попарно пары и девушки на скакунах. В первой половине игры джигит гонится за девушкой, если догоняет, то целует ее в щеку; во второй половине игры девушка гонится за джигитом, если догоняет, то бьет его плеткой по спине. Расстояние скачек – 400-500 метров. Устанавливаются наблюдатели, которые следят за поворотами участников во время игры. Девушка (или джигит в обратную сторону) начинает игру впереди приблизительно на расстоянии двух лошадей. Мастерство игры (личное или групповое первенство) оценивается в пять баллов. Также оценивается в три балла искусство управления лошадью и темпераментность скачки. Для зрелищности состязания участники выходят в национальных одеждах [4, с. 46-121].

По вышеописанным особенностям казахских национальных конных видов спорта видно, что они наряду с физической подготовкой требуют от человека мужества, героизма, упорства, отваги, скорости, предприимчивости. Эти игры основаны на высоких принципах справедливости и человечности, потому что ради проведения этих соревнований приходится усиленно трудиться многим людям.

Так, к примеру, в казахских национальных конных видах спорта могут участвовать только избранные скакуны. Сначала специалисты тщательно отбирают лошадь. Затем эту лошадь следует по-особенному выхаживать, строго следить за количеством потребляемого корма и воды. За несколько дней до соревнования лошадь испытывают на выносливость. В итоге джигит, который следит, как готовят скакуна к соревнованиям, проходит большую хозяйственную школу. Поэтому казахские национальные игры важны не только как развлекательные мероприятия, но и как значимая составляющая национального спорта, искусства, инструмента формирования условий для активного образа жизни подрастающего поколения.

Традиционная физическая подготовка в казахской национальной педагогике разнообразна, содержательно богата и не только охватывает жизнь

человека с младенчества до юности, но становится его спутником по жизни.

С самого рождения и до зрелости человек воспитывается при помощи игр. В юности, участвуя в официальных национальных играх, он выходит на состязательное поле. Взрослея, джигит переходит на роль организатора игр, а затем становится воспитателем и наставником нового поколения, участвуя в роли зрителя.

Дидактическая основа национальной игры любого народа сводится к общей цели – это воспитание подрастающего поколения при помощи психологических особенностей игр, присущих им традиций, отраженных в них обычаях родного народа.

Литература

1. Анаркулов Х.Ф. Кыргызские народные подвижные игры, физические упражнения и современность: автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 1993. С. 76-77.
2. Доскараев Б.М. Историко-педагогические основы становления и развития системы физической культуры в Казахстане: дис. ... докт. пед. наук. Алматы, 2009. С. 194-195.
3. Менлибаев К.Н. Роль национальных традиций в патриотическом воспитании. Дис. ... канд. филос. наук. Караганда, 1995. С. 88-91.
4. Танекеев М.Т. Народный спорт и массовая физическая культура. Алматы, 1994. С. 46-121.

УДК 908(37) + 378.05

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА НОВОМЕТОДНЫХ (ДЖАДИДСКИХ) РЕФОРМ В СЕЛЬСКИХ ТАТАРСКИХ МЕКТЕБЕ И МЕДРЕСЕ НАЧАЛА XX СТОЛЕТИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ТАТАРСКОЙ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ НАЧАЛА XX ВЕКА)

Р.Р.Хайрутдинова, Б.Ю.Хайрутдинов

Аннотация

Настоящая статья посвящена выявлению социально-экономического своеобразия сельской образовательной системы у татар в начале XX века. Рецепция вышеназванного феномена осуществляется сквозь призму татарской дореволюционной периодической печати, что обеспечивает исследованию высокую степень научной достоверности. Исследование в данной статье разворачивается с опорой на историко-сравнительный метод, метод периодизации, метод критического анализа источника, ретроспективный метод, принцип пространственно-временной целостности изучаемого материала, метод целостности исторического и логического основания результатов исследования. В результате анализа обширного фактического материала выявляется корреляция между социально-экономическими процессами, которые происходили в татарском обществе в начале XX столетия, и спецификой национальной образовательной системы у татар в названный период.

Ключевые слова: образование у татар, реформа системы образования, исторический контекст образовательных процессов, джадидизм, татарская периодическая печать начала XX столетия.

Abstract

The article is devoted to identification of social and economic originality of rural educational system of Tatars at the beginning of the XX century. Reception of the abovementioned phenomenon is carried out through a prism of the Tatar pre-revolutionary periodicals that provides high degree of scientific reliability of the research.

Keywords: the education system of the Tatar people, the reforms of the education system, the historical context of educational processes, Jadidism, Tatar periodicals of the early twentieth century.

Введение

Система образования татар до революции во всей полихромии своих аспектов является актуальным и перспективным объектом изучения специалистов целого ряда гуманитарных дисциплин. Однако внимание подавляющего числа исследователей обращено на городские медресе или медресе крупных населенных пунктов, в начале XX столетия считавшихся городами (к примеру, крупное село Каргалы Оренбургской губернии в татарской печати того периода именовалось не иначе как городом), где было сосредоточено практически все интеллектуальное богатство нации и где преподавали наиболее известные мударрисы – идеологи новометодных (джадидских) преобразований. К сожалению, вне поля их зрения остаются рядовые деревенские мектебе, которые составляли 95% процентов от общего числа «... татарских профессиональных школ» (Рахимов, 1997, с. 74), а также преподаватели последних – те, усилиями которых татарская нация продвинулась столь далеко по стезе «... культурной модернизации, [...] экономического и социального развития» (Жоржон, 1997, с. 194-195), что заставила восторгаться собой практически всю интеллектуальную элиту Османской империи, искавшей «... способы модернизации государства и общества с целью преодоления внутренних и внешних трудностей» (Жоржон, 1997, с. 191); в Туркестане же татары, «... впитавшие в себя передовые достижения восточно-мусульманской и европейской культур» (Турдыев, 1997, с. 169) и вовсе играли роль культуртрегеров: «... поволжские мусульмане [...] выступали в роли просветителей своих туркестанских единоверцев» (Бартольд, 1963, с. 796). То, что нация, за которой «... не стояли ни государственность, ни даже автономия» (Хабутдинов, 2003, с. 4) за пару десятилетий смогла стать духовным лидером всего тюрко-исламского мира, заставляет вспомнить известные слова Бисмарка о том, что Германию создал простой гимназический учитель. Посему представляется важным восстановить максимально полную картину деятельности учителей татарских мектебе и медресе, которая была прямо детерминирована социально-экономическим контекстом эпохи.

Архивные материалы способны дать далеко не полную и обедненную картину, лишённую живых, ярких, порой резких красок, без которых невозможны полноценные исследования в области социальной истории, поэтому полагаем вполне естественным обращение к такому перспективному источнику, как национальная периодическая печать начала XX века, которая за ничтожно короткое время сумела превратиться в «... важнейший идеологический и политический фактор жизни» (Боханов, 1984, с. 3) татарского общества соответствующего периода.

Само возникновение татарской периодической печати было детерминировано теми же факторами, что обусловили столь интенсивный характер джа-

дидских реформ. Бурное развитие буржуазных отношений в татарском обществе как части имперского социально-экономического пространства зародило потребность в количественном и качественном росте образовательного уровня широких масс населения (прежде всего, сельского, – Россия вступила в XX столетие в качестве аграрной державы: основное население страны составляло крестьянство, производство сельскохозяйственной продукции превалировало над производством промышленных товаров, ведущей статьёй экспорта был вывоз продуктов земледелия и животноводства; территории империи, населённые татарами, не были исключением, более того, на них веками осуществлялась политика насильственной деурбанизации), служивших базой кадровых ресурсов для расширяющейся сети торговых и промышленных предприятий. Небывало высокий уровень грамотности, в свою очередь, «создал [...] целевую аудиторию» (Клюшина, 2008, с. 126), нуждавшуюся в получении значительных объёмов самого разного рода информации, и прежде всего, информации оперативной. Существовало два способа ее передачи: звуковой (точнее сказать, устный, так как основная масса татарского крестьянства, которое нас и интересует, ничего не знала про изобретения господ Белла и Маркони, не говоря уже о том, чтобы ими пользоваться) и графический (печатный). Разумеется, проповеди деревенских мулл, рассказы купцов, паломников или вернувшихся домой солдат о том, чем живет мир за пределами деревни, не могли по своей полноте, достоверности и оперативности конкурировать с информацией, размещённой на страницах периодических печатных изданий, которые уже вскоре после своего возникновения стали пользоваться в татарских селах такой популярностью, какую невозможно себе представить даже в условиях Западной Европы. Показателен в этом отношении следующий эпизод: «Один достойный юноша выписал для караульной избы газеты. Там долгими зимними вечерами собирались народ, чтобы послушать, как специально выбранный человек читает ее вслух» (Шарифи, 1913). Причина указанного явления достаточно необычна: отсутствие у татар многовекового (как в Западной Европе аналогичного периода) опыта функционирования профессиональной журналистики неожиданно сыграло более чем положительную роль, способствуя складыванию уникального лица татарской прессы, которое формировали не только и не столько издатель и редактор, но многочисленная читательская аудитория, добровольно взявшая на себя бремя журналистского служения, ибо значительную, а иногда и большую часть публикуемых материалов составляли статьи самодеятельных корреспондентов – вышеназванных мугаллимов, библиотекарей, священнослужителей и крестьян. Разумеется, в столь разнообразной публике бытовали порой диаметрально противоположные взгляды на характер джадидских

преобразований, и татарская периодическая печать начала XX века являла собой арену для перманентных острых дискуссий (нужно ли сопоставлять жизнь новометодной школы и учительства в городе и деревне, если сравнение оказывается не в пользу последней, стоит ли прессе ориентироваться прежде всего на освещение проблем в реализации реформ, кто в этих проблемах виноват – мугаллимь, «невежественное» крестьянство, ортодоксы etc.). Именно в этих дебатах и выковывалось то, что ныне нам известно под названием джадидизма: «Любая полемика в СМИ приобретает массовый характер – и в этом ее преимущество. Сначала возникают спорные идеи и выводы, но по мере того, как в обсуждение вовлекаются новые силы, как правило, формируются стройные концепции» (Ефимова, 2001, с. 143). Подобная открытость печати для народа стала причиной не только общепризнанного авторитета газет и журналов, легитимировавших отсутствие разрыва между интерпретацией реальности населением и самими изданиями в виде сознательной редакционной политики («Шура», «Вақыт», «Идел» и бесчисленное множество других изданий), но и предельной их объективности – на такой почве просто не могла прижиться практика существования «безголовых газет» («kopflose Zeitung», как в Германии эпохи Веймара именовали уже отпечатанные издания без заголовков, ложившиеся на стол своим владельцам) (Лукинова, 2009, с. 171), которая стала оборотной стороной профессионализации журналистского ремесла. В условиях же, когда «... печать начинается снизу» (Горький, 1962, с. 89), и газета воспринималась не как «... замкнутая цеховая организация» (Вишневецкий, 1960, с. 440), а как «... голос самого народа» (Горький, 1962, с. 89), татарская пресса могла с наибольшей эффективностью реализовывать «главную функцию периодических изданий» (Астахов, 2009, с. 46) – формирования и изменения общественного мнения (которую также именуют идеологической или ценностно-ориентационной (Царева, 2008, с. 291)), о чем следующим образом писал председатель Казанского временного комитета по делам печати М. Пинегин, высказывание которого наглядно демонстрирует не только ярко выраженную взаимосвязь между новометодными учебными заведениями и национальной периодической печатью, но и одновекторность их идеологической направленности: «Татарская масса не лишена, конечно, способности к восприятию новых идей. Она доходит до нее через те школы и едва ли не главным образом через татарские газеты и журналы, проникающие в самую гущу населения, 80 процентов которого по-своему грамотны» (Каримуллин, 1978, с. 31). Следует отметить, что успешная по всем меркам «... переориентация массового сознания» (Ефимова, 2001, с. 141) в сторону джадидских ценностей и символов осуществлялась в обстановке, когда «печать, [...] чаще всего получающая финансовую

подпитку из промышленной среды, [...] оказалась предоставленной по большей части сама себе» (Клюшина, 2008, с. 125), что было обусловлено спецификой экономического положения татар: «Живя в составе России, в экономическом развитии и материальной жизни татарский народ в основных чертах разделял судьбу и других соседних с ним народов» (Абдуллин, 1976, с. 43). Российская же империя даже после промышленного бума 1890-х не только существенно отставала по уровню промышленного развития от ведущих капиталистических стран, но, как отмечал В. И. Гурко в 1909 г., «занимала последнее место среди других мировых держав» (Гурко, 1909, с. 1), поэтому закономерно, что относительно немногочисленные татарские промышленники (столь немногочисленные, что в самой татарской периодической печати запальчиво утверждалось: «Ныне у нас [...] промышленности нет» (Рэжиби, 1907)) и коммерсанты не могли спонсировать все 44 газеты и 35 журналов, которые выходили в свет на татарском языке до 1917 г. (Дәүләт, 1998, с. 144). Помимо газеты «Вақыт» и журнала «Шура», печатавшихся на средства братьев Ш. и З. Рамиевых, газет «Баянелхак» и «Казан мөхбире», выпуск которых связан – что касается первой из них, целиком и полностью – с влиятельнейшим кланом Сайдашевых («Мало было проблем в татарском общественном движении, к разрешению которых не была бы причастна рука отца или сына Сайдашева» (Рэми, 2001, с. 212)), а также некоторых других изданий (следует особо подчеркнуть, в их число не могут быть включены такие, как, к примеру, «Әд-дин вә әл-әдәб» Г. Баруди, ибо последний, даже происходя из купеческой семьи, посвятил себя иной сфере деятельности и являлся рантье, не способным конкурировать в финансовом могуществе с индустриальными магнатами и воротилами торгового капитала. По этой же причине мы не упоминаем имена С. Алкина, Ю. Акчурь etc.), вся татарская пресса не имела иных источников финансирования, кроме денег, собранных с подписчиков; сфера рекламы в татарской печати того периода еще только формировалась, и поэтому вряд ли может рассматриваться в качестве самостоятельного источника финансирования. Впрочем, в ситуации, когда читательский рынок сам себя формировал и обслуживал – ее мы описали выше – увеличивалась финансовая устойчивость изданий, которые, с одной стороны, освобождались от необходимости содержать раздутые редакционные штаты, с другой – «гибко реагировать на требования изменчивого читательского спроса» (Ефимова, 2001, с. 81), так как этот процесс происходил автоматически.

Исследование

Настоящая статья базируется на источниковой базе, которую составляют такие татарские газеты и журналы, выходившие в дореволюционный период, как «Шура», «Мәктәп», «Әл-ислах», «Урал», «Казан

мөхбире», «Идел», «Кояш». Опора на источники, современные описываемым явлениям, обуславливает историческую адекватность проводимого нами исследования. Анализ отобранных периодических изданий с целью раскрытия специфики социально-экономических детерминант образовательного процесса в татарском сельском обществе начала XX столетия предполагает градацию на несколько уровней: анализ общего образовательного и публицистического пространства как контекста нашего исследования; анализ конкретного издания национальной периодики; анализ конкретных статей, посвященных интересующей нас тематике. Исследование, представленное в данной статье, имеет ориентацию на такие методы и методологические принципы, как историко-сравнительный метод, метод периодизации, метод критического анализа источника, ретроспективный метод, принцип исторически-временной целостности изучаемого материала, метод целостности исторического и логического основания результатов исследования.

Результаты исследования

Применяемая в процессе исследования методология потребовала от нас в первую очередь выявить социальные корни преподавателей деревенских мектебе: декларированное нами стремление к представлению рассматриваемых феноменов в восприятии людей начала XX столетия, с точки зрения их «... представлений и ценностей» (Кром, 2006, с. 223), обязывает прийти к выводу, что место мугаллима деревенской новометодной школы было столь малоприятным, что занимали его почти исключительно выходцы из самых бедных семей, – «Шура» пестрел характеристиками, содержанием своим идентичными нижеприведенной: «Они [сельские мугаллимы – Х. Б.] наши молодые люди, которые в детстве своем, воспитываясь в бедных семьях, с предельными страданиями получали знания в школах, посещая их босиком, в рваных штанах и почерневших рубахах» (эл-Сәғыйди, 1912, с. 376). Обусловлено вышеописанное положение дел было стремительной имущественной маргинализацией прослойки сельских мугаллимов, что можно оценить как обратную сторону джадидистских преобразований, в которых была заложена тенденция к «мягкой» секуляризации образовательной системы татар, одной из форм которой явилась постепенная дифференциация духовенства и учительства – окончательное отделение мектебе от медресе и передача первых в руки профессиональных преподавателей с назначением им ежемесячного жалования (Дәүләт, 1998, с. 53) имели совершенно неожиданные последствия: священнослужители, выполнявшие одновременно обязанности муллы и мударриса, продолжали получать от населения традиционные пожертвования и о слове «нищета» вспоминали только тогда, когда его нужно было употребить во время проповеди, в то время как мугаллимы, как справед-

ливо указывал Абдуллин, «... могли рассчитывать на очень небольшое содержание» (Абдуллин, 1976, с. 205). Столь небольшое, что в одной из статей прямо говорилось: «Сей двадцатый век – это такая эпоха, когда большая часть тех, кто находится на жаловании, из-за малых его размеров устраивает забастовки и бросает свою работу. В такие времена [...] следует не винить в чем-то деревенских мугаллимов, а благодарить их за службу» (Шаһиэхмәдов, 1913, с. 149). Концентрация татарского сельского учительства на имущественном дне вела к вполне предсказуемым результатам: «... регулярное недоедание» (эл-Кадыйри, 1912, с. 312), на которое не раз обращалось внимание в журнале, подрывало молодой неокрепший организм мугаллима – вчерашнего выпускника медресе, – и национальной периодической печати приходилось лишь констатировать: «Несчастный смолоду сохнет [...]. Лишается и здоровья, необходимого для [физической] работы. По этой причине он, потеряв само человеческое достоинство, остается ни работником, ни разбойником» (эл-Кадыйри, 1912, с. 313). Немудрено, что неизменным спутником преподавателей деревенских новометодных школ становился туберкулез, от которого представители интеллектуальной элиты нации – а в прессе сельские мугаллимы позиционировались именно так: «... лишь в мугаллимах надежда нации на будущее» (эл-Кадыйри, 1912, с. 313) – умирали столь же массово, как и представители социальных низов: «В конечном итоге они, не изведав даже, что такое белый свет, вкусная еда и хорошая жизнь, потихоньку покидают сей мир (по большей части из-за чахотки)» (эл-Кадыйри, 1912, с. 313). Данное заболевание, как следует из публикаций в журнале «Шура», приводило к изгнанию мугаллима с занимаемой им должности, что, собственно, понятно; однако такой преподаватель со всем своим семейством обрекался, как будет сказано ниже, на голодную смерть. «Шура» напечатал своего рода «открытое письмо» одного из этих несчастных, в котором говорилось: «Я до этого безнадежного года 5 лет был мугаллимом, а в сей ужасный год, заболев туберкулезом, вынужден был остаться без места [...], имея же небольшую семью на своем содержании, мне для ее обеспечения и собственного выживания пришлось распродавать книги, собранные мной некогда по крупице.

Расставаясь с каждой книгой, словно с душой, мы с семьей не могли сдержать слез» (Хәснетдинов, 1915, с. 30). Примечательно, что в описании жертв, принесенных им на алтарь просвещения народа, мугаллим этот обращается к фольклорным традициям: «Я, несчастный, за 5 лет своего учительства пожертвовал своим лицом, подобным спелому яблоку, своей грудью, подобной мосту, своей молодой жизнью, подобной цветущему саду» (Хәснетдинов, 1915, с. 31). Интересно, что даже действующие мугаллимы писали о себе в схожих тонах: «... самые

несчастные из мугаллимов – деревенские мугаллимы» (эл-Кадыри, 1912, с. 376), «... бедный мугаллим» (Шаһиэхмэдов, 1913, с. 312), «печальное состояние сельского мугаллима» (эл-Сэгыйди, 1912, с. 276) и пр.

Можно предположить, что подобные автохарактеристики были не только, с позволения сказать, «криком души», но и формой аргументационных стратегий, призванных удовлетворить филантропические ожидания лиц, чье материальное благополучие во многом зависело от щедрости баев – состоятельных предпринимателей и промышленников, – тративших значительные средства на поддержку образования.

Закономерно, что получатели благотворительной помощи были заинтересованы в том, чтобы через прессу закрепить в общественном сознании подобную роль представителей крупного торгового и промышленного капитала, и воздействовать на них уже через рычаг высокой мотивации на социальное одобрение, которая была свойственна для татарских купцов и фабрикантов, надеясь, что они по-прежнему будут брать на себя осуществление практически всех функций Министерства Народного Просвещения, чей бюджет, к слову, в 1914 г. составил 161, 2 миллиона рублей (Бразоль, 1968, с. 10), и которое в деле просвещения русского народа добилось гораздо меньшего, чем союз татарской буржуазии и татарского сельского учительства в деле просвещения татарской нации.

Выводы

Полученные результаты говорят о том, что татарская периодическая печать начала XX столетия является одним из самых перспективных источников изучения социально-экономических основ эволюции образовательно-педагогического процесса как в общих, так и локальных ее проявлениях. Наше исследование продемонстрировало однонаправленность джадидских преобразований в сфере образования и в области общественной жизни, обновление которой у татар привело к возникновению национальной периодики, коррелировавшей с новометодными реформами в стенах мектебе и медресе.

Однако был выявлен и тот факт, что джадидские реформы, как это всегда бывает, имели не только однозначное положительное, но и определенное негативное влияние на сферу просвещения, стимулируя экономическую маргинализацию мугаллимов-новометодистов, понижение имущественного статуса которых не могло не вести к кризису их социального статуса, что не могло не иметь отрицательного влияния на систему национального образования.

Таким образом, наше исследование является ценным вкладом в понимание закономерностей взаимосвязи между общественными процессами и

образованием, внося значительную лепту в историю просвещения у тюркских народов.

Литература

- Абдуллин, Я.Г. (1976). Татарская просветительская мысль. Казань: Татар. кн. изд-во.
- Эл-Кадыри, Н. (1912). Мөгаллимнәр хәләннән. Шура, 10.
- Эл-Сагийди, Ш. (1912). Карья мөгаллимнәре. Шура, 12.
- Астахов, А.В. (2009). Материалы периодической печати Западной Сибири конца XIX – начала XX веков как источник по истории судебных учреждений округа Омской судебной палаты. Омский научный вестник, 6, 46–50.
- Бартольд, В.В. (1963). Кавказ, Туркестан, Волга. М.: Изд-во восточной литературы.
- Боханов, А.Н. (1984). Буржуазная пресса России и крупный капитал. Конец XIX в. – 1914 г. М.: Наука.
- Бразоль, Б.Л. (1968). Царствование императора Николая II в 1864–1917 гг. в цифрах и фактах. Нью-Йорк.
- Дәүләт, Н. (1998). Русия төркиләренә милли көрәш тарихы (1905–1917). Казан: Милли китап.
- Горький, А.М. (1962). О печати. М.: Госполитиздат.
- Гурко, В.И. (1909). Наше государственное и народное хозяйство. СПб.
- Каримуллин, А.Г. (1978). Татарская книга начала XX века. М.
- Хабутдинов, А.Ю. (2003). Лидеры нации. Казань: Татар. кн. изд-во.
- Хәснәтдинов, К. (1915). Мөгаллим хәле. Шура, 1.
- Ключина, Е.В. (2008). Особенности французской периодической печати конца XIX – начала XX века. Известия РГПУ им. А.И.Герцена, 61, 124–130.
- Кром, М.М. (2006). Арон Яковлевич Гуревич и антропологический поворот в исторической науке. Новое литературное обозрение, 81, 221–228.
- Лукинова, Е.М. (2009). Формирование образа человека в периодической печати и литературе Германии Веймарского периода. Вестник ВГУ, 2, 170–175.
- Рахимов, С. (1997). Социально-правовой статус татарских учебных заведений последней четверти XVIII – нач. XX вв. // Ислам в татарском мире: история и современность. Казань.
- Рәжиби, Р. (1907). Мәкаләи махсусә. Казан мөхәббәре.
- Рәми, И.Г. (2001). Әдәби сүзлек. Казан: Татар. кит. нәшр.
- Шаһиэхмэдов, Ю. (1913). Мөгаллимнәр хәләннән. Шура, 5.
- Шәрифиди (1913). Казан тирәсендәге авыллар. Коллар. (Чар өязе). Идел, 579.
- Царева, Е.В. (2008). Значение периодической педагогической печати в развитии системы педагогического образования в России на рубеже XIX и XX вв. Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 74, 290–294.
- Турдыев, Ш. (1997). Среднеазиатские татары: роль и значение в культурной и политической жизни Туркестана первой четверти XX в. // Ислам в татарском мире: история и современность. Казань.
- Вишневский, В.В. (1960). Собрание сочинений. Москва: Гослитиздат.
- Ефимова, Н.А. (2001). Периодическая печать Республики Марий Эл в условиях трансформации общества (1985–2000 гг.). Казань.
- Жоржон, Ф. (1997). Тюркские интеллигенты России в Оттоманской империи и их влияние в эпоху младотурков. // Ислам в татарском мире: история и современность. Казань.

МЕЖДУНАРОДНОЕ НАУЧНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО: ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.923.2

THE OUTCOME OF FAMILY STRUCTURE (COMPLETE AND INCOMPLETE FAMILY) ON CHILDREN'S PERSONALITY AND COGNITION

Ruth A. Ilesanmi

Abstract

Family structure is the composition and membership of the family. Most of past and recent researches have only shown the effect of family structure on children's cognition. Due to the insufficiency in the study of the effects of family structure on children's personality and cognition, this paper therefore aims at reporting the findings of research carried out on 40 samples of Russian children (7-10 years) and their parents, in order to determine the extent to which family structure (parents' marital status) influence children's personality (sense of personal volition) and cognition. The results obtained at the end of this research showed that family structure (in terms of parents' marital status) indeed influence children's personality and cognition.

Keywords: family structure, children, child personality, cognition, child cognition, and marital status.

Аннотация

Структура семьи является соединением и членством в семье. Большинство последних исследований показали влияние структуры семьи на детскую познавательную способность. По причине недостаточной изученности влияния структуры семьи на детскую личность и познавательную способность в статье делается попытка получить результаты исследования, которые проводились на примере 40 российских детей (7-10 лет) и их родителей, чтобы определить, в какой степени структура семьи (семейное положение родителей) влияет на детскую личность (чувство личной воли) и познание. Результаты исследования показали, что структура семьи (с точки зрения семейного положения родителей) действительно влияет на детскую личность и его познавательную способность.

Ключевые слова: структура семьи, дети, личность ребенка, познание, познание ребенка, семейное положение.

Introduction

Family structure can be described as the organization and patterning of relationships among individual family members (7). It is the way in which a family is organized according to roles, rules, power, and hierarchies. Worldwide, the traditional family structure consists of a small unit in the society that includes a father and a mother who provides care for their child/children (11). Family structure can also be referred to as a family support system that includes a father and mother providing care and stability for their biological children (14). But this is very uncommon these days because most families now have either only mother or father living with and caring for children.

According to (1), and (4), children's lives are influenced by the number of parents and siblings that they live with, as well as by whether their parents are married. According to (8), nuclear families (two-parent) constitute a major form of family around the world, despite the increasing rate of other family forms; children under age 18 are more likely to live in two-parent families in Asia and the Middle East when compared with other regions of the world; but children are more likely to live with one or no parent in the America, Europe, Oceania, and Sub-Saharan Africa regions when compared with other regions of the world; extended families (which include parent/parents and other blood relations) also

appear to be common in Asia, the Middle East, South America, and Sub-Saharan Africa, but not in other regions of the world; marriage rates are declining in many regions of the world, for example, adults are most likely to be married in Africa, Asia, and the Middle East, and are least likely to be married in South America, Europe, North America, and Oceania; Cohabitation (living together without marriage) is more common among couples in Europe, North America, Oceania, and especially in South America; and Childbearing rates are declining in almost all countries in the world, for example, the highest fertility rates are in Sub-Saharan Africa. Despite these statistics, (9) and (11) reports that the highest rates of non-marital childbearing are found in South American and European families, where cohabitation also increases, with moderate rates found in North American and Oceania families, varied rates were found in Sub-Saharan Africa, and the lowest rates found in Asia and the Middle East.

Theoretical framework and Hypotheses

Family structure poses both positive and negative influences on children's personality and cognition (10). Among the negative effect is the case of divorced families. According to (6), children whose parents separate are usually at a disadvantage when compared to parents whose children live together. Recent reviews have shown that children are emotionally distressed by their

parent's separation, leading to further consequences on children's cognitive development (1, 12, 13, and 9). For example, parent's separation affects children's school behavior and achievement. These effects are long-term and have been reported to reduce rates of high school graduation and prolongs years of school completion (11). Although profound effects of divorce on children can be seen in either the disruption or loss of basic children's needs such as: emotional security & lasting bonds, financial aid, supervision and socialization. According to (9), self-esteem, emotional and behavioral problems, and juvenile delinquency are predisposing factors to poor school achievements, which occur as a result of parental divorce and separation. This is because children whose parents are divorced or separated usually have psychological problems such as low self-esteem; this poses problem for the child, and results in behavioral problems due to psychological imbalance; complications such as juvenile delinquency is the latent effect of divorce on children's cognitive development.

The four major forms of family include:

Nuclear family

The nuclear family is generally considered as the "traditional family", because it consists of a father, mother and their dependent/biological child/children. The nuclear family has been considered the "traditional" family since the communist scare in the cold war of the 1950's. The nuclear family can be a nurturing environment where children can be raised as long as there is love, time spent with children, emotional support, low stress, and a stable economic environment (7). In nuclear families, both adults are the biological or adoptive parents of their children. The nuclear family was long held in esteem by society as being the ideal in which to raise children. Children in nuclear families receive strength and stability from the two-parent structure and generally have more opportunities due to the financial ease of two adults.

Extended family

An extended family is two or more adults from different generations of a family who share a household. Apart from parents and their children, an extended family consists of grandparents, aunts, uncles, cousins, and other blood relations. This places large demands on the caregivers, particularly the female relatives who choose to perform these duties for their extended family. The extended family may live together for many reasons such as: to help raise children, support for an ill relative, or help with financial problems. Sometimes children are raised by their grandparents when their biological parents have died or can no longer take care of them. Many grandparents take some primary responsibility for child care, particularly when both parents work.

Single-parent family

This is the form of family where only parent (either father or mother) cares for one or more children without the assistance of the other biological parent. This family type is also known as "lone"/"sole" parent family (7).

Today, the two parent family (nuclear) has become less prevalent; family structure has now taken the form of single-parent; this is because most families now report high levels of infidelity among other marital misunderstandings and problems that occurs in the family (6, 11).

Historically, single-parent families often resulted from death of a spouse, for instance in childbirth; but presently it is due to high divorce rates and adults choosing not to marry (11). Single-parent homes are increasing as married couples divorce, or as unmarried couples have children. Single-parent family has been reported to result in poor cognitive development in children, majorly due to reduced financial assistance (9, and 10). The percentage of single-parent households has doubled in the last three decades in Russia (1, and 2). The sense of marriage as a "permanent" institution has been weakened, allowing individuals to consider leaving marriages more readily than they may have in the past (4). Too often children living in single parent households have to contend with negative stereotypes and hurtful remarks made by insensitive adults; when only one parent is at home, it may be a struggle to find childcare, as there is only one parent working.

Step-family

Step family is becoming more familiar in Europe (Russia inclusive) and America (5). Divorce rates are rising and the remarriage rate is rising as well, therefore, bringing two families together making step families (11). Step-families consist of a new husband and wife and their children from previous marriages or relationships. According to (5), this form of family is becoming more common in America and other European families. In Russia, it is also a common situation in this present day; although it is uncommon in most African countries (due to high cultural influence on family), but it is also seen in certain African-American, Asian, and other Middle East families too (due to immigration and adoption of other cultures); Over half of American families are remarried, that is 75% of marriages ending in divorce remarry (11). Stepfamilies are about as common as the nuclear family, although they tend to have more problems, such as adjustment periods and discipline issues.

Studies of step-parent families point to difficult relationships between step-parents and step-children (8, and 11), that may result in poor cognitive development in these children; that is, parents in stepfamilies that included both step-children and genetically related children were reported to be less affectionate towards, and less supportive of their stepchildren than their own biological children. This implies that step parents showed less care and concern for their step children. This lack of concern further extends to the allocation of resources and educational materials needed for academic and cognitive growth in their step children, including the type of school the child attends.

Methodology

The methodology used in the completion of this research includes:

1. Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-IV).
 2. Parental Attitude Research Instrument (PARI), by American psychologists E.S. Shefer, and R.K.Bell.
 3. Method Rene Gilles on social adjustment in children
 4. Personally constructed Open-ended questionnaire for demographic variables
- Specific objective of research
1. To determine the effects of parents' marital status on children's personality.
 2. To determine the influence of family structure in the promotion of cognitive development in children.

Results

In the determination of the outcome of family structure (that is complete or incomplete family) on children's personality (sense of volition) and cognition (initiative), marital status was used as the indicator for family structure. The correlation coefficient showed that there is significant correlation between family structure and personality (curiosity-0.41, p=0.01; desire to communicate-0.45, p=0.01; desire for dominance- 0.33, p=0.05; aggression- 0.34, p= 0.05); and also showed correlation between marital status and only 4 out of 5 aspects of cognition (arithmetic-0.46, p=0.01; logic- 0.52, p= 0.001; tasks- 0.38, p= 0.05; arrangement- 0.60, p= 0.001).

Table 1.

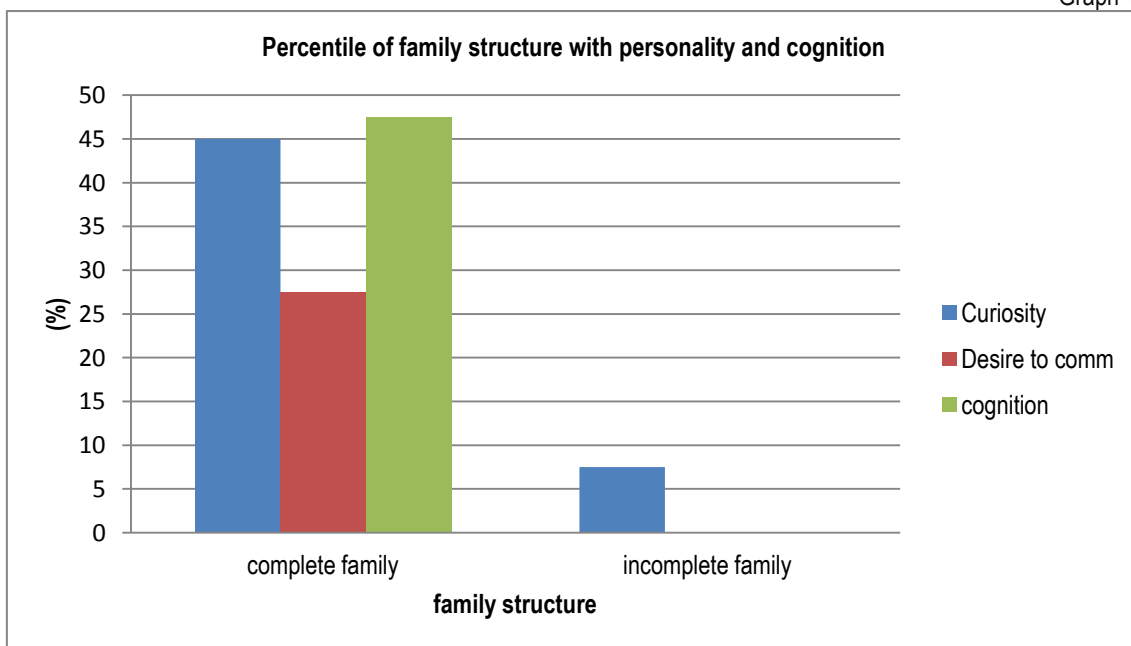
Analysis of results showing the effects of family structure (parents' marital status) with children's personality

RUSSIAN CHILDREN										
Levels	Groups	Parameters (%)								
		Personality				Cognition				
		CUR	COM	DOM	AGGR	GKN	ARI	LOG	TAS	ARR
High	Complete family	45	37.5	27.5	25	32.5	32.5	32.5	47.5	45
	Incomplete family	7.5	0	0	5	2.5	2.5	0	0	0
Middle	Complete family	10	25	5	27.5	22.5	25	15	12.5	22.5
	Incomplete family	2.5	22.5	7.5	5	20	5	5	22.5	22.5
Low	Complete family	15	7.5	37.5	17.5	15	12.5	22.5	10	2.5
	Incomplete family	20	7.5	22.5	20	7.5	22.5	25	7.5	7.5

Table1 shows the percentile of test results. Total number of samples=160 (40 children and 40 parents), all samples were divided into 2 groups (according to the structure of their family as evidenced by the their parents' marital status-COMplete family, INcomplete family)

Note. CUR=curiosity, COM=desire to communicate, DOM=desire to dominate, AGGR=aggression, GKN=general knowledge, ARI=arithmetic, LOG=logic, TAS=tasks, ARR=arrangement.

Graph 1



Graph 1 shows the percentile cognitive and personality score of samples of Russian children according to their family structure. It was observed that there is a strong relationship between family structure and personality and cognitive development in children. Children from complete family have good personality behavior (curiosity-45%, desire to communicate-27,5%), and have the highest cognition in the tests on tasks (47, 5%); but children whose family are incomplete have poor personality behaviors ((curiosity-7,5%, desire to communicate-0%), and have low cognitive score, indicating low cognitive level in them (0%).

Discussion and conclusion

The results obtained at the end of this research showed that family structure influences personality and cognition in Russian children, because it represents an important environment for children's development. It was observed that there is a strong relationship between family structure and cognitive development in Russian children. Children from complete family have the highest cognition in the tests on tasks; but children whose families are incomplete have low cognitive scores, indicating low cognitive level in them.

Based on these results, a classification of personality of children is made according to their family structure: "extroverts" and "introverts". This is because children from complete family have good personality behaviors (extroverts- due to their curiosity level and desire to communicate), while children from incomplete family have poor personality behaviors (introverts- due to their lack of communication and low level of curiosity). As forms of recommendation, psychologists should endeavor to create programs that will provide information about family stability. Psychologists should also create programs and workshops that promotes family unity and prevents family separation.

References

1. Капцова Е.А. (2002). Особенности самосознания подростков при различном восприятии семейной ситуации. М. С. 20-22.

2. Карабанова О.А. (2005). Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М., Гардарики. С. 245-246.
3. Привина М.Д. (2008). Динамика развития саморегуляции поведения у мальчиков - воспитанников социальных приютов. // Психологическая наука и образование. 1, 5-13.
4. Редина Н.К. (2000). Изучение самопринятия у детей, воспитывающихся в закрытых детских учреждениях и в семье. // Вопросы психологии, 3, с. 23-33.
5. Романова, И.А. (2001). Основные направления исследования самопознания в зарубежной психологии. // Психологический журнал, 1. С. 102-112.
6. Albertini, M., & Garriga, A. (2011). The effect of divorce on parent-child contacts: evidence on two declining effect hypotheses. *European Societies*, 13, 257-278.
7. Bohlin, G., Hagekull, B., & Rydell, A.M. (2000). Attachment and social functioning: A longitudinal study from infancy to middle childhood. *Social Development*, 9, 24-39.
8. Bugental, D. B. & Johnston, C. (2000). Parental and Child Cognitions in the Context of the Family. *Annual Review of Psychology*, 51, 315-344.
9. Geuzaine, C., Debry, M., & Liesens, V. (2000). Separation from parents in late adolescence: the same for boys and girls? *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 79-91.
10. Hart, D. et al. (2003). "Personality and development in childhood: a person-centered approach". *Monographs in Social Research on Child Development*, 68(1), 1-119.
11. Hetherington, E.M., Stanley-Hagan, M.M. (2002). Parenting in divorced and remarried families. In: Bornstein M.H. (Ed.), *Handbook of Parenting*, 3 (pp 287-315). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
12. Roberts, B.W. et al. (2001). "The kids are alright: growth and stability in personality development from adolescence to adulthood." *Journal of Personality & Social Psychology*, 81(4), 670-83.
13. Shiner, R, and A. Caspi. (2003). "Personality differences in childhood and adolescence: measurement, development, and consequences." *Journal of Child Psychology & Psychiatry*. 44(1), 2-32.
14. Swiss, L., & Le Bourdais, C. (2009). Father-child contact after separation The influence of living arrangements. *Journal of Family Issues*, 30, 623-652.

УДК 378.147.004.15

INTELLECTUAL INTEGRATION OF AUSTRIAN EDUCATION

Irina Sibgatullina F., Oskar Riabov R., Alissa Baumgartner-Capatu

Abstract

The article describes the causes and trends in the development of multilingualism and bilingual kindergartens in Austria, a pedagogical concept of MULTIKA multicultural kindergartens; represented by the institutional model of integration of education, implemented by the Institute to support the intellectual development (RBS Privatinstitut zur Förderung der intellektuellen Entwicklung).

Keywords: multilingualism, multilingual educational institutions, bilingual kindergartens, institutional model of the integration of education.

Аннотация

В статье раскрываются тенденции развития многоязычия в мультилингвальных образовательных учреждениях Австрии, описывается педагогическая концепция сети мультилингвальных образовательных организаций федеральной

земли Вена; представлена институциональная модель интеграционного образования, реализуемая Институтом содействия интеллектуальному развитию RBS Privatinstitut zur Förderung der intellektuellen Entwicklung (Австрия, Вена)

Ключевые слова: многоязычие, мультилингвальные образовательные учреждения, билингвальные детские сады, институциональная модель интеграционного образования.

Preamble

January 1, 2007 launched an educational program of the European Union "Learning all life". This program was the largest European educational project, which continue until 2013. The format of the individual projects that support collaboration between different educational institutions and academic exchanges throughout Europe, the program continues to the present time. "Learning all life" to put into practice the Copenhagen principles in vocational further education and the Bologna principles in the field of higher education.

Note that in the EU there are programs on school cooperation (Comenius), initial vocational training (Leonardo Da Vinci), cooperation in the field of higher education (Erasmus), Vacation educational programs and specialized programs of short duration. All of these programs support the educational strategy of the EU.

The Republic of Austria is actively pursuing these policy initiatives the EU, especially the program of language proficiency in order to improve understanding of other cultures, increasing competitiveness and attractiveness of Austria in the global context.

1. The Republic of Austria

Austria - a country in Central Europe, in the eastern part of the Alps and the Danube valley. It borders on the west with Switzerland, Liechtenstein, Germany, in the north of the Czech Republic, in the east of Slovakia and Hungary, to the south with Slovenia and Italy. Capital - Vienna. The largest cities are Vienna, Graz, Linz and Salzburg. Official name: Republik Österreich (Gr.) Republic of Austria (Eng.). The area of the country a little over 83 thousand km². The population of about 8.5 million people. Official language: German Austrian German language version (it. Österreichisches Deutsch) - a national version of the German language in Austria, reflecting the linguistic features of speech Austrians. Austrian variant distinguish avstritsizmy that formed under the influence of the German language and literature of the Bavarian dialect.

Austria - a parliamentary republic, consisting of eight federal states: Burgenland, Vienna, Lower Austria, Salzburg, Carinthia, Lower Austria, Tyrol, Vorarlberg, Styria.

Most of the territory of Austria - mountainous areas. Eastern Alps make up 62% of the total area of the country. The highest point is Mount Grossglockner, whose height is 3798 meters.

Austria is a major European cultural and scientific center and gave many famous people to the world.

- Ludwig van Beethoven (1770 Bonn - 1827 Vienna). Composer, pianist and conductor.
- Wolfgang Amadeus Mozart (1756 - 1791) Composer and performer of virtuoso display their phenome-

nal abilities in the age of four. Mozart is one of the most popular classical composers, who had a profound influence on subsequent Western musical culture.

- Johann Strauss (Strauss father) (1804 - 1849) Violinist, conductor and composer. Along with J. Lanner created the Viennese waltz.

- Johann Strauss (Strauss-son) (1825 - 1899), composer, violinist and conductor. Created classical style Viennese waltz ("On the Beautiful Blue Danube", "Tales from the Vienna Woods," "Voices of Spring" and others.).

- Stefan Zweig (1881 -1942 g) Writer. Master of psychological novels.

- Rainer Maria Rilke (1875 -1926 g) Poet. The lyrics was a difficult way from impressionism to symbolism and philosophical "new materiality" style of so-called objective imagery.

- Johannes Kepler (1571 - 1630). Astronomer, one of the creators of the new era of astronomy. He discovered the laws of planetary motion. He laid the foundations of the theory of eclipses. He invented the telescope in which eyepiece lens and lenticular lens.

- Gregor Mendel Johann (1822 - 1884) Naturalist, a monk and founder of the doctrine of heredity (Mendelism). By applying statistical methods to analyze the results of hybridization of pea varieties, formulated the laws of heredity.

- Ludwig Boltzmann (1844 - 1906), physicist, one of the founders of statistical physics and physical kinetics

- Sigmund Freud (1856 - 1939) Psychiatrist and psychologist, founder of psychoanalysis.

- Clemens Pirke (1874 - 1929) Pediatrician. He offered a diagnostic test for tuberculosis (Pirke reaction).

- Ernst Mach (1838 - 1916) A physicist and philosopher, made a great contribution to the development of the second phase of positivism, which was named after him - Machism. He worked on the study of the processes of hearing and vision, studied aerodynamic processes accompanying supersonic flight body.

- Christian Doppler (1803 - 1853) discovered the effect depending on the oscillation frequency perceived by the observer, the speed and direction of movement of the wave source and the observer relative to each other, later called the Doppler effect.

- Erwin Schrödinger (1887 - 1961) One of the founders of quantum physics.

Austrians interest to multilingualism historically predetermined. As mentioned above, Austria is bordered by eight countries; the population in the border regions is mixed. Even in the days of the Austro-Hungarian monarchy, Austrian officials were obliged possession of at least three languages: German, Hun-

garian and Czech. These languages were important because only in Vienna at that time 65% of the population were migrants.

At the beginning of the 20th century in the country understood and recognized the importance of developing and supporting minority languages. They ranked historically residing on the territory of the country Slavic nations - Slovenians in Carinthia and Styria, the Croats in Burgenland, as well as the Czechs and Slovaks in Vienna. It is in these regions of the country has accumulated the most experience supporting bilingualism.

In 1955, Austria, announcing political neutrality, has become "a haven" of refugees from many countries, displaced persons, stateless people.

According to the State Bureau of Statistics [1], the population of Austria at the beginning of 2008 was about 8.34 million. People. Annually, the increase in population due to citizens of other countries is on average ¼ of the total increase. The leader among the other cities of the capital Vienna. More than 19% of its residents - foreigners, most of whom are ethnic former Yugoslavia (annual influx of more than 100,000), Turks and Poles. All are eager to get Austrian citizenship, and to integrate into the local society. Also, in recent years it has increased the influx of Russians.

According to official statistics, in 2006 in Vienna lived 5.155 of Russian citizens (for comparison: in 2002 - 2.495). According to unofficial sources in Vienna lives of at least 30 thousand related to the former Soviet Union, and therefore, speaking in Russian [1].

2. General characteristics of the education system in Austria

The public education system in Austria comprises five basic steps:

- pre-school education;
- schooling;
- vocational training;
- higher education;
- postgraduate education.

Early Childhood Care in preschool in Austria is not compulsory and is carried out only at the request of parents. Traditional forms of pre-school education in Austria are kindergartens and nurseries. They are the state (about half of them) and private. In addition, there are groups of children (including - ethnic, within schools of the day), "parents for the day" nursery at the church.

Until 2009, the main goal of all these structures was a respite childcare. Concepts such as training and education is not used in pedagogical concepts. However, due to the reduction for this reason, the level of preparation for school, education, children began to be given serious attention; followed by a series of educational reforms and to increase funding for pre-school child care by local authorities of federal lands, and fundamentally changed the approach to this process in the Austrian capital.

The first public kindergartens of the city, starting from September 2009, for parents become free. The

changes were made and private kindergartens in Vienna: each child in a private kindergarten or nursery receives funding from the city government, as funding in the state structures of this type. This funding goes directly to the kindergarten according to the real number of children adopted by them. To avoid errors in accounting for children attending kindergartens, are registered in the department of the district magistrate to obtain an identification number, which becomes their "identification" mark on the entire preschool period of life [2].

In any type of pre-school institutions concern of parents is still pay for child nutrition, methodical and ornamental materials and additional activities (theaters, excursions, sporting activities and clubs, etc.). Private kindergartens are also entitled to paid additional services offered to children in the framework of the concepts of specific childcare facilities (sports program development, program development language, music classes, programs and aesthetic development and cross-cultural trip with their parents etc.).

School Education in Austria - public, free of charge (including travel to the educational institution of the student and textbooks) and compulsory. As an alternative to public schools are private ("free") school; Waldorf schools are well represented, based on the pedagogical concept that the doctrine of Rudolf Steiner about the education of the free personality development of creativity, "awakening" hidden natural inclinations. Also welcomes the opening of the medical-educational schools.

The basis of secondary education in Austria are 2 steps.

1. Elementary School, which caters to children from 6 to 10 years. At this stage, the school is divided into 3 types: public school (Volksschule), elementary school (Grundschule) and schools for children in need of special care (Sonderschule). At the end of elementary school, parents choose one of the two types of schools: primary (5 years) or general secondary (8 years). In the first case, education is purely professional profile character, although able pupils are given the opportunity to go to school.

2. High School, which caters to children from 10 to 14 years. It can be normal (primary) schools (Hauptschule), as well as academic secondary schools (Allgemein bildende höhere Schulen). Academic institutions are divided into: a grammar school (Gymnasium), real gymnasium - with in-depth study of scientific subjects (Realgymnasium) and gymnasium with the direction of the study housekeeping (Wirtschaftskundliches Realgymnasium).

3. Since 14 students enter higher secondary schools (Allgemein bildende höhere Schulen), where they study 4 years before entering high school. This time is designed for the study of vocational education programs and university courses.

Upon completion of secondary school student taking an exam and get a certificate of secondary education.

Features of training in the Austrian school is that education programs at all levels of secondary education in Austria are similar. But mathematics, German and foreign languages study program three difficulty levels, the study of which at the highest level entitles the student to continue their education in high school.

Education in the gymnasium more fundamentally, a great number of hours devoted to the study of modern foreign and classical languages. High level of knowledge provide teachers - graduates of pedagogical faculties of universities. Education in complete secondary schools completed the matriculation exam. After high school student has the opportunity to go to university.

Professional education in Austria are available for 1-4 years. Duration of study depends on the type of school and chosen profession. A special category of vocational education in the country are vocational schools, where the job trained teenagers was apprenticed to the company.

Higher Education. All public universities in Austria are the responsibility of the Federal Ministry of Education, Science and Culture. Faculty and staff of these institutions are public servants. Basic universities are funded from the federal budget (the exception is the University in Krems, only partially funded by the state). Accordingly, training them for Austrian citizens is free.

The higher education system in Austria comprises 15 state universities (Universitaeten), 6 University of the Arts (Universitaeten der Kuenste), 20 higher special schools (Fachhochschul-Studiengoenge). Also in the system of higher education includes colleges (Akademien des nicht-universitaeren Bereich), which taught teachers and social workers.

University of Vienna (it. Universität Wien, lat. Alma Mater Rudolphina Vindobonensis) - State University, located in Vienna, Austria. Founded in 1365, the University of Vienna is one of the oldest universities in Europe. The university has about 90,000 students, making it the largest in number of students studying German-speaking institution of higher education. In university students can choose between more than 130 educational programs.

List of universities in Austria: Universität Wien, Medizinische Universität Wien, Technische Universität Wien, Universität für Bodenkultur Wien, Wirtschaftsuniversität Wien, Veterinärmedizinische Universität Wien, Akademie der bildenden Künste, Universität für angewandte Kunst in Wien, Universität für Musik und darstellende Kunst in Wien, Medizinische Universität Graz, Technische Universität Graz, Universität Graz (Karl-Franzens-Universität Graz), Universität für Musik und Darstellende Kunst Graz, Universität für Weiterbildung Krems (Donau-Universität Krems), Montanuniversität Leoben, Universität Linz (Johannes Kepler Universität Linz), Kunst Universität Linz - Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung, Universität Salzburg (Paris-Lodron-Universität Salz-

burg), Universität für Musik und darstellende Kunst (Mozarteum Salzburg), Universität Innsbruck (Leopold-Franzens-Universität Innsbruck), Medizinische Universität Innsbruck, Universität Klagenfurt.

In Austria, is trained 350,000 students. The share of foreign students at Austrian universities is more than 25%.

In Austria, the three levels of higher education:

- Bachelor (Bakkalaureus, Bakkalaureus (FH)). In the last semester, students write a thesis. This can be a theoretical study and a pilot project - up to perform design work.

- Masters, graduate engineer (Magister, Magister (FH), Diplom-Ingenieur, Diplom-Ingenieur (FH)). At the end of the full training course graduates are awarded the first academic degree Dipl. (for technical specialties) or Master (specialties: philosophy, law, social sciences, architecture and some other areas).

- Dr. (Doktoratstudien). Universities Austria is a diversified and provide mainly theoretical training. The main principle of education: "freedom of learning". The student can choose not only the studied subjects, themes, projects and dissertations, but also to establish a term exam.

Training at the University is divided into two stages:

The first part of training (erster Studienabschnitt). Are fundamental scientific knowledge, carried out a review of scientific fields related to the selected scientific field, as well as related scientific disciplines. Two courses, students attend lectures and take exams required for admission to the second level (zweiter Studienabschnitt).

The second part of the training (Diplompruefungen): specialization, deepening scientific and theoretical area and preparing for graduation exams and coursework (rigorose Pruefungen). At this stage, it is increasing the amount of training time allocated to seminars and independent scientific work carried out specialized research seminars.

Medical specialty has its, a three-stage system of education.

The basis of the educational process up seminars and workshops. The lecture was about a quarter of school time. Each stage is completed examinations: pre-diploma at the end of the basic stage and diploma - after graduation.

In the final year students write a graduation thesis. It can be both theoretical study and pilot project implementation until the design work.

For the academic degree of Doctor (Doktorat or Dr.) must be 2-4 semesters to graduate school and to prepare scientific work (dissertation). After her protection applicants take examinations (Rigorosum) on being developed in the dissertation [3].

Austrian Academy of Sciences (German. Österreichische Akademie der Wissenschaften) - Aus-

tria's national research organization. Opened May 14, 1847 in Vienna was like Imperial Academy of Sciences. In 1918 it was renamed the Academy of Sciences, and in 1947 in the Austrian Academy of Sciences. Since the mid-1960s, it has become a leading institution in the field of Austrian non-university basic research. It consists of two sections: mathematics and natural sciences; philosophical and historical sciences. In addition, it includes a comparative study of the behavior of the Institute of them. K. Lorenz and the International Institute for Applied Systems Analysis. It funded it mostly with public funds, and has about 750 members.

3. The project "Language and learning" as a starting basis for the integration of education in Austria

In 2002, at the initiative of the Ministers of Education of the EU begins its launch the first stage of the famous European project "Language and studies". The aim of the project was a special system of education in an atmosphere of bilingualism with the additional knowledge of a foreign language. The second phase of the project operates within the framework of the working program of the EU "General and vocational education 2010-2015".

The project was the first time the format of European innovation in the field of language through the active use of the language potential of the territory of residence and provided intellectual and financial support in the study of the Russian language, the formation of a variety of languages of national minorities in European countries (Austria, France, Germany, Cyprus, Finland). Important was the fact that the project "Language and studies" identified multilingualism as a key factor in relation to individual human development opportunities in an atmosphere of support for minority languages. [4]

Architecture design platform is as follows:

- five European countries - participants of the project (listed above);

- common modeling language is Russian;

- Coordinator appointed Dr. Renata Eras (Project Coordinator)

- common platform of multilingualism are Russian, German, French, English, Finnish, Croatian, Albanian, Romanian, Georgian, Armenian, Kazakh, Spanish.

In general, we can say that this unique in its objective project aims to support the linguistic competence to revive (revitalization) support multilingual forms, ranging from the educational environment of kindergarten and ending with language centers (Sprachzentrum) or public schools (Volkschule), established in available, often in close walking distance of where they live, learn, work, leisure, Austrian citizens and citizens of other EU countries.

One of the objectives of the project "Language and learning" is to find institutional models implementing multilingualism and multilingual social models [2].

The Republic of Austria in 1955, announced the political neutrality. Multilingualism from this time is the

social reality of Austria. However, it is the project "Language and studies" structured comprehensive capabilities of social institutions to achieve the goals mentioned above.

In accordance with the Constitution (Grundgesetz) the Republic of Austria the highest legislative power has the right of legislation for the protection of children and young people in the framework of public welfare.

The organization and operation of children's institutions such as "International Language School" is one of the measures aimed at the realization of these objectives.

One such organization is the network of multicultural kindergartens MULTIKA (Multikultur-Linguistik-Integration-Kinderbetreuung-Ausbildung) in Vienna. According to the founders of the network, the Austrian best option today is the multilingual kindergarten, in particular, the German-Russian-English, or with any combination of the three languages, depending on the region of the country or area of a particular city.

September 7, 2009 the joint efforts of the two Austrian participants of the project «LIGHT» in the 17th district of Vienna opened the first kindergarten MULTIKA-I program of bilingual (German - English) and native language support for migrants (Serbian and Russian). Russian language is also offered for those who like a foreign 3 hours per week. The choice of a combination of language made by the participants of the project «LIGHT» on the basis of the recommendations of the district magistrate and taking into account the specifics of the national composition of the district. In kindergarten, there are 2 groups: 15 children in the nursery and kindergarten group for 24 seats; 5 people staff: 1 bilingual educator (German-English), it is also the head of the kindergarten; 2 teacher and 2 assistants. Coming personnel - support of the Serbian language as a mother - 1; support Russian as a native language and Russian as a foreign language - 1.

The second kindergarten was opened in October 2009, in the 3rd district of Vienna (the area of Vienna called diplomatic, because on its territory many embassies are located) with a combination of German-Russian language and English as a Second Language (MULTIKA-III). This one mixed (family) group of children aged 0 to 6 years in the amount of 20 people. The team of teachers tutor 1 - German, 1 assistant - Russian, 1 assistant - English.

Third kindergarten (MULTIKA-II) - also in the 17th district of Vienna - it was opened in January 2010 with a combination of German, Russian and English: 1 family group of 20 people (from 0 to 6) and Group 1 kindergarten 25 places for children aged 3 to 6 years.

Teaching the concept of multicultural kindergartens MULTIKA, created by its authors, is highly demanded residents of Vienna. System MULTIKA (Multikultur-Linguistik-Integration-Kinderbetreuung-Ausbildung) envisages further development of the network in Vienna and Austria [2.5].

4. The institutional model of the integration of education

November 13, 2013 at the Embassy of Russian Federation in Austria successfully passed a presentation ceremony of the textbook to prepare for the exam Russian as a foreign language ("F. Bauer, Kolesnik Aygentler-M.: Preparing for the matriculation exam in the Russian language. The tests and assignments for preparations for a new outlet ekzamenam.- Eisenstadt 2013 "). Russian Ambassador to Austria, Mr. Nechayev in his speech at the opening ceremony of the presentation of the textbook for Austrian students drew attention to the importance of institutional forms of cooperation towards the realization of projects of multilingualism, the integration of education, research in the field of linguistics, Slavic studies and pedagogy. Also stressed was the importance of Russian-Austrian relations in the field of science, education and culture.

Russian Centre of Science and Culture in Vienna, is a representative of the Federal Agency for the Commonwealth of Independent States, Compatriots Living Abroad and International Humanitarian Cooperation (Rossotrudnichestvo) in Austria. For decades, the center is one of the most popular meeting places and communication of the compatriots living in Austria and the Austrians are interested in Russian culture and the Russian language. Guests Centre regularly organizes various events dedicated to Russian culture: creative evenings and meetings with artists, art and book exhibitions, photo exhibitions, concerts, performances, presentations, conferences, seminars, "round tables". The center has a library, funds which has about 20 thousand. Books. The library is a wide range of classical and modern Russian literature, Russian newspapers and magazines. Video library, several hundred well-known Soviet and Russian films and documentaries. The Centre run courses in Russian and German languages, after which you can obtain international certificates: Russian Language - International Certificate of Commerce and Industry of the Russian Federation and the State Institute of Russian Language. Pushkin (Moscow), «TELC» (The European Language Certificates), and German. The Center works on a permanent basis the various studios and interest clubs for children and adults, art, music and dance groups.

Since January 2015 the Austrian Institute for promoting intellectual development (RBS Privatinstitut zur Förderung der intellektuellen Entwicklung) is actively involved in the search for a modern model of professional development for the integration of forms of education. Specialists of the Institute rapidly unites a network of partner organizations that various forms of cooperation supported the idea of integration of education in the new psychological and pedagogical, social and technological context. [3] This means that the technological "chain" dynamic architecture of the integration of education has not "collected" finally and each partner organization finds its form, technological innovation, pedagogical

techniques of mutual cooperation of people of different cultures, languages and generations.

Today, a special role is played in the activities described above, of course, the Society of Russian-Austrian Friendship, International Society of Russian-speaking parents MITRA (Germany), Association MULTIKA multicultural linguistic integration of education bilingual children living abroad (Austria); The Austrian Association of researchers of children's and young people's literature (Österreichische Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung, ÖGKJLT), University. Sigmund Freud (Sigmund Freud PrivatUniversität, Wien), the Vienna State University: Language Centre (Innovationzentrum, Sprachzentrum Universität Wien, ÖSD) and the sector of the university library, electronic catalog, information bureau; Institute of Art and Therapy (Institut für Kunst und Therapie in München) [4].

Accumulation around the idea of a network partnership brings experts in the field of integration of education to the correct organization of international cooperation in the negotiating table "Institutional model of multilingualism: no" but "and" ifs".

Today we can clearly say that the scope of the institution in the proposed model "set" multi-directional activities of international initiatives in the direction of associations multi-language education; year-round children's universities, language schools seasonal; children's linguistic centers, schools, weekend courses to learn a foreign language, the language of the Olympiad; exhibition organization and theaters.

Within the Institute today is to support the intellectual development of the Institute as an institutional platform innovations in the field of international cooperation agencies address additional vocational training, rating and revitalization of scientific career and labor migration. [4]

A peculiar form of work in this direction, which carries Privatinstitut zur Förderung der intellektuellen Entwicklung in Vienna holds overseas internships with partners in "Multicultural education linguistic integration" of different professions:

- teaching and administrative staff of international bilingual kindergartens,
- social education workers intercultural communication
- tutors children's educational centers, accompanying multilingualism
- project managers intercultural pedagogy,
- educational psychology,
- supervisors of international language schools, principals and teachers of schools with advanced study of foreign languages,
- teachers of Russian as a second language, foreign language,
- students, undergraduates and doctoral institutions, language and communication,
- The authors of publications bilingual literature for children,

- listeners of faculty of professional retraining in "International Education".

Austrian experts in the field of postgraduate education together with colleagues from Finland, Germany et al., Have the experience of study abroad in cooperation with partners from Russia in the thematic areas. One of the partners acts as a network of bilingual kindergarten "Ball City" (Russia, Tatarstan), as well as methodical association of school psychologists in many cities of the Russian Federation.

From 2007 to 2010, the participants of the internship in Austria were primarily practical psychologists of educational institutions in Moscow, Kazan, Izhevsk, Perm, Kirov region to other regions of Russia. Since 2011, the composition of the trainees has qualitatively changed - In addition to practical psychologists today thematic internship program is open to university teachers, graduate students of pedagogical and psychological faculties, directors of psychological centers, rehabilitation specialists, clinical psychologists, medical and social workers, journalists, and all interested persons, interested in improving the quality of life. Also expand the geographical format - training with regional to federal and then international.

So in 2013 a group of trainees included dean of the faculty of music and art education director of the Pedagogical Institute of the East-Siberian State Academy of Education (Irkutsk), director of the Scientific and Methodological Center of Education of the Republic of Tyva (Kyzyl), associate professor of psychology and correctional pedagogy Institute for Development of Education and Training of the Republic of Sakha (Yakutia), deputy director of educational work Kyzyl Teachers College (Republic of Tuva). In 2014, participants in the internship became a specialist medical rehabilitation centers in Almaty (Kazakhstan) and Kyzyl (Russia, Republic of Tuva), practical psychologists from Budapest (Hungary), Khabarovsk (Russia, Far East), Kazan (Russia, Tatarstan) [5].

Topical internship are able to develop their professional competence, to interact and co-operation with the Austrian counterparts; develop creative mechanisms to help improve the quality of individual professional life, restores performance ecopsychological individual resources; become involved in the European Psychological technologies applied to environmental quality of life; to improve communication in the new language environment, create new skills to work in an international team. [5]

On February 17, 2013 in East economic-legal humanitarian Academy (Academy VEGU, Russia, Ufa) opened the Austrian center of culture, education and science. However, the activity of the active group, which subsequently recaps Center staff has been known in the art of culture and education in Russia.

In 2009, he organized a meeting of Minister of Education and Science of the Republic of Tatarstan, Kazan Federal University Rector, Rector of Saratov State

Technical University with the famous scientist of Austria, the rector of the University of Z. Freud multiprofessor A. Pritz

In 2010 and 2011 it was held the first and second Winter schools of "West European and East European concept of teaching psychology: Dialogue of Cultures or Conflict era?" Practical psychologists and teachers of psychology of higher and secondary vocational training institutions of the Russian Federation.

In 2011, meetings were organized cultural attaché of the Austrian Embassy in Moscow Mr. Mrattsa the Minister of Culture of the Republic of Tatarstan Valeyeva ZR, director of the State Historical and Architectural Museum-Reserve "Kazan Kremlin" Khairutdinova RR and other cultural figures of the Republic of Tatarstan, as well as organized and held a photo exhibition "The path of the sun" in the State Museum of Fine Arts of Tatarstan Republic with the participation of Austrian photographers.

In 2011, a meeting was organized by the deputy director of exhibition activity of the State Historical and Architectural Museum-Reserve "Kazan Kremlin" with the deputy director of the Vienna State Museum of Natural History, the head of the Children's Museum summer programs «ZOOM» (Austria, Vienna); prepared a photo exhibition "I photograph Austria. What do I see?" With participation of Tatarstan and Austrian photographers together with the State Historical and Architectural Museum-Reserve" Kazan Kremlin".

In 2012, Kazan was prepared and conducted by the "International Workshop on foreign experience and pedagogical Rehabilitation psych correction technology in education, together with the German Academic Exchange Service« DAAD », Kazan Federal University, the Institute of Education of the Republic of Tatarstan, the Munich Academy of Art Education, the Institute kunsttherapy.

In 2014 it carried out activities such as: workshop professor at the Academy of Pedagogical VEGU system of education in the family of the last Russian Emperor Nicholas II and Darshayner Alice (Alexandra Feodorovna in Orthodoxy Romanova) in the State University of Vienna (Austria, Vienna); Children's Charity event "Heavenly pretzels" for bilingual children from families of compatriots living in Austria, together with the Society of linguistic integration of multicultural education MULTIKA (Austria, Vienna); shooting a documentary about the Austrian diplomat Count Karl von Czernin Hudenitts and his family for the international scientific and practical conference "The First World War and the historical fate of Russia" (the 100th anniversary of the First World War) (Academy VEGU); organized a meeting of practical psychologists of Republic Tyva with the head of the Psychological Department Salzburg Waldorf School, the visit Rector for International Affairs Academy in VEGU University. Freud and the Russian Centre of Science and Culture in Austria, visit of Vice-President of the Union of Designers of Russia Professor Mikhailov

SM with colleagues in the architectural-environmental education center for children of preschool and school age of Salzburg.

Conclusion

In conclusion, we note that an important role in the development of integration processes in the formation of the Austrian public organizations play, performing the functions of public diplomacy. For example, the Association of graduates of Russia and other countries of the former Soviet Union, living in Austria, the Society of friendship and cooperation with Austria.

The fact of the openness of educational forms of development in Austria throughout a person's life, regardless of their past experience, the motivation to learn new guidelines will be maintained and stabilized.

References

1. www.statistik.at
2. Baumgartner A. The Austrian way to multilingualism / LIGHT:Language for Integration and Global Human Tolerance / V.DeWall // Education und Culture DG, 2010

3. Riabov O. Erfolgsfaktoren fuer einen Transferprojekt (Weiterbildung) // Finalkonferenz des Projekts EDUPLAN, -26 Juni 2012. Muenchen.
4. Sibgatullina I. Transcultural mission of psychotherapy: What does transform people of the West and the East? // World Journal Psychotherapy. 2011. Vol. 4. 123-133 p.
5. Сибгатуллина И.Ф. Трансфер проекта «Обучающийся регион – обучающееся сообщество» в Российской Федерации / И.Ф.Сибгатуллина, Е.Г.Скобельцына // Казанский педагогический журнал, 2013. № 2. С. 75-82.
6. Теряева С.А. Акмеологические инварианты профессионализма педагога и педагогическая одаренность / С.А.Теряева, И.Ф.Сибгатуллина // Потенциал личности: комплексная проблема: материалы XI Международной научной конференции. Тамбов, 30 апреля 2012 г. М-во обр. и науки РФ, ФГБОУ ВПО «Тамб. гос. ун-т имени Г.Р.Державина; отв. ред. Н.А.Левина. Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р.Державина, 2012. С. 131-138.

УДК 735.29.(35)

СООТНОШЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТА СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У МАГИСТРАНТОВ-КАЗАХОВ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ КАЗАХСКО- И РУССКОЯЗЫЧНОЙ ВЕРСИЙ МЕТОДИКИ

Н.Р.Салихова, А.С.Ахметова

Аннотация

Тема статьи лежит в русле проблемы кросскультурной эквивалентности тестовых методик, апеллирующих к вербальному самоотчету респондентов. В статье излагаются результаты эмпирического сопоставления результатов применения казахско- и русскоязычной версий методики исследования ценностно-смысловой сферы личности, а именно теста смысложизненных ориентаций (Д.А.Леонтьев). Респондентами выступили 60 магистрантов казахской национальности, которые выполнили тест осмысленности жизни в двух вариантах: первоначально на казахском языке, и через неделю – на русском. Выявлено, что результаты обеих версий – казахско- и русскоязычной – тесно коррелируют друг с другом и близки по средним значениям. Следовательно, они дают эквивалентные результаты, что позволяет использовать любую из вариантов данной методики при проведении исследований на респондентах казахской национальности.

Ключевые слова: кросс-культурное сравнение, методика, личность, субъект жизни, ценностно-смысловая сфера, осмысленность жизни.

Abstract

The subject of the article refers to the problem of cross-cultural equivalence of test methods, appealing to the verbal self-report of respondents. This article is devoted to empirical comparison of the results and the application of the Kazakh-Russian-language versions of the research methods of value-meaning sphere of a person, namely, test of life orientations (by D.A.Leont'ev). The respondents were 60 undergraduates of Kazakh nationality, who performed the test in meaningfulness of life in two versions: the original in the Kazakh language, and a week later in Russian. It was found that the results of both versions (the Kazakh and Russian) are closely correlated with each other and have similar mean values. Consequently, they give equivalent results which allow us to use any variant of this method in research for respondents of Kazakh nationality.

Keywords: cross-cultural comparison, methods, personality, value-meaning sphere, the meaning of life, subject tof life.

Процесс формирования личности осуществляется в процессе совместной деятельности и общения в социокультурной общности, которая, как правило, имеет определенную этническую специфику. При этом человек становится носителем группового сознания и принимает характерную для общности систему ценностей, взглядов на мир,

убеждений. Важным медиатором данных процессов является язык как средство коммуникации и мышления.

Поскольку сознание и самосознание человека опосредовано речью, у психологов есть возможность использовать в исследованиях вербальные средства сбора данных в виде многочисленных и широкорас-

пространенных форм самоотчетов (тесты, анкеты, интервью, сочинения и пр.). При переносе методики из одной этно-культурной среды в другую и ее переводе на другой язык возникает проблема эквивалентности полученной версии методики исходной. Поэтому любой перенос методики из одной культуры в другую, с одного языка на другой требует проведения ее дополнительной валидации. Это важно для практики планирования и проведения кросс-культурных исследований и не теряет актуальности и в том случае, если представители другого этноса знают язык, на котором первоначально конструировалась методика.

В настоящее время на постсоветском пространстве представители многих народов, различающиеся по своим традициям, мировоззрению, укладу жизни, владеют русским языком, который и после распада общего союзного государства продолжает оставаться языком межнационального общения. Во многих исследованиях в области психологии, проведенных в Казахстане в последние годы, обычно использовались русско-язычные версии психологических методик, поскольку население Казахстана, особенно его городская часть, владеет русским языком в той же степени, что и казахским. Однако в течение почти 25 лет после распада СССР степень распространенности русско-го языка в повседневной жизни казахского народа, и соответственно, его роль как инструмента само-сознания, могли измениться. Вследствие чего встает вопрос о том, насколько правомерно использовать в психологических исследованиях методики, созданные или адаптированные на русском языке. Для ответа на него необходимо выяснить степень равнозначности для казахов включенного в тесты материала высказываний, вопросов или утверждений при их формулировке на русском и казахском языках.

Казахстан – страна с большимполиэтническим составом населения и одна из самых стабильных стран постсоветского пространства в межнациональных отношениях. Языковая политика страны осуществляется взвешенно по отношению к представителям разных языковых групп. В школах казахи помимо родного языка изучают в качестве основного предмета и русский язык, большинство казахов знает русский язык и разговаривает на двух языках. По данным последней переписи населения, 94,4 % населения страны указали, что понимают устную русскую речь, 84,8 % – умеют и читать, и писать по-русски, 3,4 % – только читать [14]. Важно отметить, что в разных регионах Казахстана употребление русского языка распространено в разной степени. Восточные регионы Казахстана в большей степени являются русскоязычными, для большинства населения в них русский язык не является барьером в коммуникации, более того, нередко люди казахской национальности в этих регионах не владеют казахским языком. В южных областях страны большая

часть населения употребляет как в повседневной жизни, так и в культурно-образовательной сфере преимущественно казахский язык. По отношению к представителям этих регионов можно ожидать, с одной стороны, большей культурной специфичности самосознания личности, в том числе и его ценностно-смысловых структур, а с другой, – неравнозначности русской и казахской версий методик.

Сравнительные психологические исследования этнических особенностей казахов проводятся при его сопоставлении с другими народами, в том числе и с русским. Так, исследовалось влияние культурно-исторических традиций и национальной психологии казахов и русских на поведение и взаимодействие [4, 6, 10]; на семью и детско-родительские отношения [3, 9]. Е.И.Барабановой [2] выявлена специфика защитных механизмов психики казахов и русских в моно- и полиэтнических группах. А.О.Шоманбаева [17] исследовала систему ценностных ориентаций и этнических предубеждений личности казахов и русских в структуре этнического самосознания. Б.К.Жумагалиева [5] описала этнокультурные особенности когнитивной сферы личности и проявления полушарной асимметрии людей казахской и русской национальностей в различных возрастных группах. Проблема ценностей в казахской культуре освещена А.Б.Хамитовой [16], структура ценностной сферы казахов изучалась Ф.А.Сахиевой, С.К.Бердибаевой, А.И.Гарбер [18] с использованием методик Ш.Шварца и М.Рокича.

В некоторых из этих исследований перевод и адаптация методик на казахский язык не осуществлялись [2, 3, 9, 10]. В других работах только некоторые методики переведены и адаптированы на казахский язык. Например, в исследованиях Н.А.Ладзиной [6] и Ю.И.Данилевича [4] на казахский язык переведены методика диагностики межличностных отношений Лири, методика уровня субъективного контроля Е.Ксенофонтовой, методика изучения ценностных ориентаций М.Рокича и ее модификация Е.Б.Фанталовой, методика определения стиля поведения в конфликтной ситуации К.Томаса, методика цветowych метафор И.Соломина, методика изучения фрустрационных реакций С.Розенцвейга. Б.К.Жумагалиева [5] использовала большой ряд методик для диагностики когнитивного стиля личности, но переведены и адаптированы на казахском языке были только опросник «Выбор стороны» В.Таггарда и «Стиль мышления» А.А.Алексеевой и Л.А.Громовой. А.О.Шоманбаевой [17] был сделан перевод на казахский язык методики «Этно-психологический опросник» Г.В.Старовойтовой, «КЦД» Г.У.Солдатовой, методики исследования социальной дистанционности Э.Богардуса. При этом для надежности все переведенные методики подвергались ею методу «обратного» перевода.

В большинстве вышеуказанных психологических исследований респондентами являлись русские

и казахи, которые проживают в Восточно-Казахстанской области, которая является по большей части русскоязычной. Возможно поэтому проблема эквивалентности методик не возникла и рассматривалась. Кроме того, мы не обнаружили работ, в которых был бы переведен и адаптирован на казахском языке тест «Смысложизненные ориентации», который позволяет определять очень важную характеристику человека как субъекта своей жизни, а именно степень переживаемой им наполненности жизни смыслом.

В нашем проекте исследований социо-культурной специфики личности как субъекта жизни при переходе на новые ступени высшей школы центральное звено исследования составляет ее ценностно-смысловая сфера. В качестве основных сторон ценностно-смысловой сферы личности как субъекта жизни [1] мы рассматриваем ее содержательные (система личностных ценностей, определяющая содержание смысла жизни [15]) и динамические, связанные с количественными (уровень наполненности жизни смыслом [7, 8]) и процессуально-регуляторными (осуществление обратной связи в регуляции [12, 13]) аспектами. Для исследования данных аспектов разработаны и валидированы русскоязычные методики. Для корректного проведения сопоставительного кросс-культурного исследования необходимо выяснить степень эквивалентности имеющихся инструментов для казахов при применении их как на русском, так и на казахском языках. Особенно важно обосновать возможность применения имеющихся русскоязычных версий данных методик для техказахов, которые проживают в южных регионах Казахстана, поскольку именно там в жизни населения преобладает казахский язык.

Целью данного исследования стало выявление степени эквивалентности результатов казахско- и русскоязычных версий одной из ведущих методик исследования ценностно-смысловой сферы личности – теста «Смысложизненные ориентации».

Организация и методы исследования

В исследовании проверялась эквивалентность казахско- и русскоязычных версий теста «Смысложизненные ориентации» (СЖО) Д.А.Леонтьева [8], включающего следующие шкалы: цели в жизни (Цели); эмоциональная насыщенность жизни (Процесс); результативность (Результат); локус контроля Я (ЛК-Я); локус контроля жизни (ЛК-жизнь); общая осмысленность жизни (ОЖ).

Методика была переведена на казахский язык с русскоязычной версии теста. В кросс-культурных исследованиях адаптация методик подразумевает перевод текста методики с исходного на целевой язык. Как указывает Фонс ван де Вивьер [см. 11, с. 158-159], перевод методик в иноязычную культуру имеет три формы. Первая – *наложение* (или *заимствование*), когда предполагается, что нет необходимости вносить изменения в инструмент и

осуществляется практически дословный перевод теста на целевой язык. Вторая – *адаптация*, при которой изменения вносятся в некоторые из тестовых заданий и/или создаются новые тестовые задания. Она используется в случае, когда наложение приводит к отклонениям при использовании инструмента в силу того, что содержание некоторых тестовых заданий неадекватно исследуемой культуре. И, наконец, *конструирование*, заключающееся в создании совершенно нового инструмента. В нашем исследовании мы использовали первую и вторую формы перевода методик с русского на казахский язык, сохранив общий смысл, обыденность и разговорность утверждений.

Исследование проводилось в 2 этапа: пилотажная апробация первой версии перевода на одной выборке респондентов и повторная апробация исправленной версии на другой выборке респондентов. Респонденты участвовали в исследовании на добровольной основе. Сначала они индивидуально отвечали на казахскоязычный вариант методики, через неделю отвечали на исходный русскоязычный вариант.

На первом этапе в исследовании участвовали 20 магистрантов 2-го года обучения (средний возраст – 33,1 лет), обучающихся в высшей школе (г. Кызылорда) по педагогическим специальностям. На основании данного пилотажного среза было уточнено восприятие респондентами формулировок тестовых утверждений, и по его результатам перевод некоторых из них был изменен.

На втором этапе эквивалентность казахско- и русскоязычных версий методики проверялась на выборке из 40 человек (магистранты и докторанты высшей школы в городе Кызылорда) в возрасте от 21 до 48 лет (мужчины 31,7 %, женщины – 68,2 %, средний возраст – 25,3 года).

Результаты, полученные по каждой из версий методик – казахско- и русскоязычной – сопоставлялись между собой методами количественного и качественного анализа. Качественный анализ использовался после первого этапа и проводился только для тех вопросов и утверждений, ответы на которые существенно отличались в двух вариантах выполнения методики. Интервьюер обсуждал с респондентами нюансы понимания ими смысла вопросов и утверждений, а затем обсуждал изменение формулировок со специалистами-филологами. Для количественной обработки данных использовались методы описательной статистики, t-критерий Стьюдента для связанных выборок, а также корреляционный анализ по формуле Пирсона по программе пакетов SPSS.20.

Результаты

После первого этапа исследования была проведена статистическая проверка достоверности различий (по t-критерию Стьюдента) между казахской и русской версиями как по отдельным пунктам

теста, так и по шкалам теста. Она показала, что и по общему баллу, и по отдельным шкалам методики различия отсутствуют, при этом результаты обеих версий коррелируют друг с другом на значимом уровне. Анализ статистических различий и корреляций по отдельным пунктам теста выявил, что основная масса пунктов теста также равнозначна на обоих языках и респонденты одинаково отвечают на большинство вопросов независимо от языка. Исключение составили пункты 2 и 13. Именно эти пункты стали предметом тщательного качественного анализа.

В результате обсуждения с участниками исследования и экспертами-филологами были выявлены недостатки перевода пунктов 2 и 13, и не соответствующие по смыслу словосочетания и словообороты были заменены на другие, более близкие по смыслу исходной русской версии. Так, второе утверждение «Жизнь кажется мне совершенно спокойной и рутинной» первоначально было переведено «Әмір маған бірсарын және қалыпты болып көрінеді». После обсуждения первоначальная формулировка данного утверждения была заменена

такую: «Маған өмір тыныш, күйбең тіршілікті болып көрінеді». Утверждение 13 при первоначальном варианте перевода выглядело так: «Мен өте міндетті (борышты) адаммын» и респонденты восприняли это в буквальном смысле: «Я очень исполнительный (честно выполняющий свои обязательства) человек». Однако в исходном тексте это утверждение означает, что «Я человек очень обязательный, то есть, я человек всегда готовый оказывать содействие, внимательный к людям и верный своему слову». По итогам обсуждения с экспертами перевод был заменен следующим вариантом: «Мен өте жауапкершілікті және уәдеге берік адаммын». Текст методики «Смысловые ориентации» на казахском языке приведен в приложении 1.

На втором этапе исследования при проведении теста был использован уточненный вариант перевода на казахский язык данных пунктов. Результаты статистической проверки достоверности различий (по t-критерию Стьюдента) и корреляционного анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Сравнение казахско- и русскоязычного вариантов методики СЖО

Шкалы	Вариант методики	а	σ	m	Ex	As	tСтьюдента		r Пирсона
							t	уровень р	
Цель	Русский	32,1	7,0	32,0	0,13	-0,61	-0,75	0,46	0,63**
	Казахский	32,7	6,5	33,0	0,07	-0,61			
Процесс	Русский	30,5	5,3	30,0	0,13	-0,24	-0,34	0,74	0,74**
	Казахский	30,7	6,1	31,0	-0,72	-0,09			
Результат	Русский	25,8	5,3	26,0	-0,09	-0,32	-1,33	0,19	0,65**
	Казахский	26,6	5,1	26,0	-0,73	-0,03			
Локус контроля - Я	Русский	21,5	4,7	23,0	-0,46	-0,56	1,60	0,11	0,66**
	Казахский	20,7	4,1	21,0	-0,43	-0,29			
Локус контроля - жизнь	Русский	30,3	6,6	30,0	0,27	-0,32	-0,82	0,42	0,58**
	Казахский	31,0	6,7	32,0	-0,58	-0,39			
Общий балл	Русский	140	25,3	142	-0,48	-0,11	-0,59	0,56	0,74**
	Казахский	142	24,7	141	-0,46	-0,06			

Условные обозначения: уровень достоверности взаимосвязи * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$ и выше.

Как видим, для казахскоязычной аудитории тест СЖО на русском языке воспринимается идентично тесту на казахском языке и казахский вариант методики СЖО полностью эквивалентен русскому варианту методики. При этом ответы на исправленные пункты также не обнаружили значимых различий средних баллов, и появилась положительная корреляция между ответами на разных языках на уровне $p < 0,05$.

Итак, эмпирическое сопоставление показателей методик казахскоязычного и русскоязычного

варианта теста осмысленности жизни показал, что в казахской выборке между суммарными показателями отдельных шкал, так и методики в целом, нет значимых различий средних, при этом результаты коррелируют между собой. Это значит, что данные версии теста эквивалентны друг другу.

Выводы

Для казахской выборки результаты теста «Смысловые ориентации» как по отдельным шкалам, так и по суммарному баллу общей осмыс-

ленности жизни при использовании его казахско- и русскоязычной версий эквивалентны.

Это дает возможность в дальнейших исследованиях использовать методику на обоих языках в зависимости от предпочтений респондентов.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А.Абульханова-Славская. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Барабанова Е.И. Социально-психологические особенности проявления защитных механизмов психики казахов и русских в моно- и полиэтнических группах: на примере Республики Казахстан: дис. ... канд. психол. наук / Е.И.Барабанова. М., 2010.
3. Грищенко Е.Г. Социально-психологические особенности детско-родительских отношений в семейных системах казахов и русских в условиях единого поликультурного пространства: на примере Республики Казахстан: дис. ... канд. псих. наук / Е.Г.Грищенко. М., 2010.
4. Данилевич Ю.И. Влияние национальной психологии на поведение казахов в конфликтных ситуациях: дис. ... канд. психол. наук / Ю.И.Данилевич. М., 2001.
5. Жумагалиева Б.К. Этнокультурные особенности когнитивного стиля и картины мира личности с различной полушарной асимметрией на материалах изучения казахов и русских: дис. ... канд. психол. наук / Б.К.Жумагалиева. М., 2002.
6. Ладзина Н.А. Влияние национальной психологии на взаимодействие и поведение людей в организации (на материалах изучения казахов и русских в Республике Казахстан): дис. ... докт. психол. наук / Н.А.Ладзина. М., 2002.
7. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности / Д.А.Леонтьев. М.: Смысл, 1999. 487 с.
8. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д.А.Леонтьев. М.: Смысл, 1992. 16 с.
9. Мацкевич И.К. Изучение индивидуально-психологических особенностей членов ремиссионных семей в условиях полиэтнического государства (на материалах исследований в Республике Казахстан): дис. ... канд. психол. наук / И.К.Мацкевич. М., 1999.
10. Назырова Л.С. Особенности национальных стереотипов русских и казахов: на примере Республики Казахстан: дис. ... канд. психол. наук / Л.С.Назырова. М., 2001.
11. Психология и культура / Под ред. Д.Мацумото. СПб.: Питер, 2003. 288 с.
12. Салихова Н.Р. Барьерность – реализуемость личностных ценностей как динамическая характеристика ценностно-смысловой сферы личности / Н.Р.Салихова // Ученые записки Казанского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки». 2007. Т. 149, кн. 1. С. 180-195.
13. Салихова Н.Р. Ценностно-смысловая организация жизненного пространства личности / Н.Р.Салихова. Казань: Казанский университет, 2010. 452 с.
14. Статистический сборник «Перепись населения Республики Казахстан 2009 года. Краткие итоги» / Под ред. А.А.Смаилова. Астана, 2010. 112 с.
15. Франкл В. Человек в поисках смысла / В.Франкл. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
16. Хамитова А.Б. Проблемы человеческих ценностей в казахской культуре / А.Б.Хамитова // Вестник КарГУ. Караганда. 2008. № 4. С. 13-21.
17. Шоманбаева А.О. Взаимосвязь ценностных ориентаций и этнических предубеждений личности в условиях полиэтнического окружения: дис. ... канд. психол. наук / А.О.Шоманбаева. Ярославль, 2008.
18. Sakhiyeva F.A., Berdibayeva S.K., Garber (Klyueva A.I.) A.I. Исследование структуры ценностной сферы титульного этноса Казахстана / Ф.А.Сахиева, С.К.Бердибаева, А.И.Гарбер (Клюева) // Вестник КазНУ имени аль-Фараби. Серия психологии и социологии. Алматы. 2014. № 1(48). С. 21-35.

Приложение 1.

Аты-жөні _____ Жынысы _____ Жасы _____ Білімі _____

Орындауға нұсқау:

Сізге қарама-қайшы пікірлер жұбы берілген. Сіздің міндетіңіз - өз ойыңызша әрбір жұптан шынайы іс-әрекетіңізге сәйкес келетін бір ғана пікірді таңдау болмақ және таңдауыңыздың нақтылығына байланысты сандық қатардан сәйкес санды белгілеңіз, егер сіздің көзқарасыңыз бойынша жұптық қатардағы екі пікір де бірдей ойды білдірсе, онда «0» санын белгілеңіз.

1	Әдетте мен зерігіп кетемін (ішім пысып кетеді).	3	2	1	0	1	2	3	Әдетте мен энергияға толымын (энергиялымын).
2	Маған өмір әркез ойланарлықтай әсерлі және қызықты болып көрінеді.	3	2	1	0	1	2	3	Маған өмір тыныш, күйбең тіршілікті болып көрінеді.
3	Менің өмірдегі мақсатым мен ниетім нақты анықталмаған.	3	2	1	0	1	2	3	Менің өмірдегі мақсатым мен ниетім нақты анықталған.
4	Менің өмірім өзіме барынша мәнсіз және мақсатсыз болып көрінеді.	3	2	1	0	1	2	3	Менің өмірім өзіме барынша мәнді және мақсатқа толы болып көрінеді.
5	Әрбір күн мен үшін әрқашан жаңа және өзге күндерге ұқсайтындай болып көрінеді.	3	2	1	0	1	2	3	Әрбір күн мен үшін өзге барлық күндерге ұқсайтындай болып көрінеді.
6	Зейнеткерлікке шыққанда өзім армандаған қызықты іс-әрекеттермен айналысар едім.	3	2	1	0	1	2	3	Зейнеткерлікке шыққанда өзіме ешқандай ауыртпалық салмас едім.
7	Менің өмірім тек өзім армандағандай болып өтуде.	3	2	1	0	1	2	3	Менің өмірім әдетте өзімнің арманымдағыдай емес.
8	Өмірлік жоспарларымды жүзеге асыруда мен табыстарға жете алмадым.	3	2	1	0	1	2	3	Өмірде жоспарлаған іс-әрекеттерімнің көпшілігін жүзеге асырдым.
9	Менің өмірім мәнсіз және қызықсыз.	3	2	1	0	1	2	3	Менің өмірім қызықты іс-әрекеттерге толы.
10	Егер де бүгін мен өмірімді	3	2	1	0	1	2	3	Егер де бүгін мен өмірімді қорытындылайтын

	қорытындылайтын болсам, онда оның толықтай мәнді болғанын айтар едім.								болсам, онда оның мәнсіз болғанын айтар едім.
11	Маған қайтадан өмір сүруге таңдау берілсе, онда мен өз өмірімді мүлдем басқаша құрар едім.	3	2	1	0	1	2	3	Маған қайтадан өмір сүруге таңдау берілсе де, мен өз өмірімді тағы да осылай құрар едім.
12	Қоршаған әлем мен үшін үнемі абыржу мен мазасыздық тудырады.	3	2	1	0	1	2	3	Қоршаған әлем мен үшін мүлдем абыржу мен мазасыздық тудырмайды.
13	Мен өте жауапкершілікті және уәдеге берік адаммын.	3	2	1	0	1	2	3	Мен мүлдем жауапкершіліксіз және уәдеге берік адам емеспін.
14	Менің ойымша, адам өмірлік таңдауын өзінің қалауынша жүзеге асыра алады.	3	2	1	0	1	2	3	Менің ойымша, адам табиғи қабілеттері мен жағдайларының ықпалынан өмірлік таңдау мүмкіндігінен айырылған.
15	Мен өзімді «мақсатты адаммын»деп нақты атай аламын.	3	2	1	0	1	2	3	Мен өзімді «мақсатты адаммын»деп атай алмаймын.
16	Өмірде мен әлі өз орным мен нақты мақсатымды тапқан жоқпын.	3	2	1	0	1	2	3	Өмірде мен өз орным мен мақсатымды тапқан адаммын.
17	Менің өмірлік көзқарастарым әлі анықталған жоқ.	3	2	1	0	1	2	3	Менің өмірлік көзқарастарым толық анықталған.
18	Менің өмірде өз орным мен қызықты мақсаттарым табылған деп ойлаймын.	3	2	1	0	1	2	3	Менің өмірде әлі де өз орным мен қызықты мақсаттарым табылатынына күмәндімін.
19	Өз өмірім өз қолымда және оны өзім басқара аламын.	3	2	1	0	1	2	3	Өз өмірім өзіме бағынышты емес және ол сыртқы жағдайларға тәуелді.
20	Менің күнделікті жұмысым (әрекетім) рақаттанушылық пен қанағаттану сезімін тудырады.	3	2	1	0	1	2	3	Менің күнделікті жұмысым (әрекетім) ылғи жағымсыздық пен мазасыздық сезімін тудырады.

УАҚЫТЫҢЫЗДЫ БӨЛІП, ЖАУАП БЕРГЕНІҢІЗГЕ КӨП РАХМЕТ!

УДК 378.1

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ

А.Н.Хузиахметов, С.С.Азими, А.Ф.Галимянов

Аннотация

Цель настоящего исследования состоит в изучении степени использования и практического применения возможностей системы управления контентом электронного образования Казанского федерального университета (КФУ) и Виртуального института Исфahanского университета (ВИИУ) в профессиональном саморазвитии студентов. С этой целью степень использования возможностей управления контентом электронного образования в двух указанных вузах, которые играют важную роль в повышении уровня профессионального саморазвития студентов, была рассмотрена на материалах работы Кицантаса. Результаты исследования показали, что в обоих вузах возможности системы управления контентом не используются в полной мере для повышения уровня профессионального саморазвития студентов. Wiki-сайты, подкасты и блоги относятся к тем возможностям, которые не нашли своего применения. Создание условий для использования технических средств электронного обучения, а следовательно сознательное использование труда преподавателей может обеспечить профессиональное развитие студентов как насущную и ключевую потребность современного мира.

Ключевые слова: система управления контентом, профессиональное саморазвитие, курсы электронного образования, Иран, Россия.

Abstract

The purpose of this study was to examine the degree of utilization facilities of CMS in e-learning courses of Kazan federal university (KFU) and Virtual institute of Isfahan university (VIU) in promoting students' professional self-development. For this purpose, based on the Kitsantas research, the utilization of the CMS facilities in the two universities, which play an important role in raising the level of professional self-development of students, was investigated. The results showed that in both universities CMS facilities is not fully utilized to promote the level of students' professional self-development. Wiki-sites, podcasts, and blogs are among the features that have not found their application. Creating the conditions for the use of technical means of eLearning, and therefore the conscious use of faculty members can provide the professional development of students as the urgent and critical needs of the modern world.

Keywords: content management system, professional self-development, E-learning courses, Iran, Russia,

Успешное выполнение любой работы зависит от соблюдения определенных принципов и учета ряда условий. В сфере электронного обучения, в котором непосредственный контакт с преподавателем

лем отсутствует или же (при смешанном обучении) присутствует в меньшей степени, особое значение получает внимательное соблюдение принципов и условий, позволяющих успешно реализовать курсы электронного образования. Технология обучения и инструменты электронного обучения считаются весьма эффективными. Однако они не обеспечивают выдающих результатов сами по себе или в отдельности от других средств. По сути, эту эффективность обеспечивает характером их использования и правильностью их применения сотрудниками вуза, в том числе преподавателями. Именно поэтому каждый из элементов, задействованных в электронном обучении, должен использоваться корректным и уместным образом, чтобы достичь своей конечной цели, а именно эффективного обучения учащихся и развития у них способности к профессиональному саморазвитию, а также переноса обучения в реальную жизненную среду. В процессе электронного обучения участвует целый комплекс элементов, который может включать в себя разные вещи от изучения потребностей и разработки курсов до маркетинга. Цель настоящего исследования состоит в изучении системы управления контентом в КФУ и ВИИУ.

Таким образом, система управления обучением (СУО) курса с точки зрения уровня внимания, уделяемого профессиональному саморазвитию, был изучен в плане наличия и богатства элементов, предназначенных для повышения уровня профессионального саморазвития. Под богатством СУО понимается доступ студента к широкому набору разных ресурсов, предназначенных для более успешного и глубокого обучения. Доступ к широкому набору ресурсов сам по себе является одним из путей, содействующих профессиональному саморазвитию. В данном случае изучение СУО учебного курса предполагает рассмотрение тех случаев, которые способствуют повышению уровня профессионального саморазвития.

Наличие множества практических примеров является одним из важных моментов для более полного понимания материала и содействия студенту в понимании и решении задач. Здесь в большей степени имеются в виду примеры, в которых предмет рассматривается с различных точек зрения.

Подобные примеры позволяют студенту смотреть на проблему с различных сторон и успешно знакомиться с различными аспектами предмета. Работа студента с различными практическими примерами позволяет ему больше размышлять, а в итоге, рефлексировать над своим размышлением и выводами при решении задач и выполнении упражнений. Этот момент очень помогает студентам ис-

пользовать метод самостоятельной работы, благодаря которому они, в конце концов, достигают саморазвития. Еще одним моментом, влияющим на развитие качеств профессионального саморазвития на онлайн-курсах, является работа в группе. В групповых проектах студенты узнают благодаря обратной связи друг с другом о своих сильных и слабых сторонах, обретают коллективный интеллект, необходимый для их профессионального саморазвития. На онлайн-курсах ВИИУ групповым проектам не уделяется достаточного внимания. Можно сказать, что в этой сфере не были в полной мере использованы возможности системы управления обучением (LMS).

Расширенные учебные ресурсы, такие как различные веб-сайты по соответствующей тематике, будучи дополнительными ресурсами, весьма подходят тем студентам, которые находятся в процессе профессионального саморазвития. Если рассматривать в качестве этапов профессионального саморазвития три этапа:

- 1) профессиональная подготовка;
- 2) профессиональная деятельность;
- 3) профессиональное самосовершенствование

[1],

то на каждом из этих этапов дополнительные ресурсы, соответствующие уровню понимания студента, могут способствовать его полноценному профессиональному саморазвитию.

Программы моделирования также относятся к средствам, помогающим преподнести студентам сложные идеи и темы.

Преподнесение необходимых тем путем моделирования (имитации) помогает студентам в изучении трудных процессов и решении разнообразных задач. Студенты могут самостоятельно прийти к более полному пониманию материала на конкретных примерах путем рассмотрения различных ситуаций с помощью их моделирования, повторения и изменения переменных.

В свою очередь, технологически оснащенное обучение, разработанное для усиления самодисциплины и мотивации в студентах, способствует академической успеваемости и положительному отношению к обучению [2, 3-4-5-6-7]. Именно в этой связи Кицантас [8] пишет, что правильное использование технологий обучения, в том числе возможностей систем управления обучением (LMS), может помочь развитию самодисциплины. Он привел примеры использования каждой технологии обучения в процессе онлайн-обучения, позволяющей приобрести определенные навыки профессионального саморазвития, которые мы вкратце представили в таблице 1.

Таблица 1.

Технологии обучения и их применение в образовании для профессионального саморазвития

Технология обучения	Характеристика	Характер влияния на профессиональное саморазвитие студента	Использование в образовании
Блоги/журналы	Онлайн-журнал, ведущийся пользователем, публикуемые которым материалы могут быть открытыми для комментирования другими пользователями	Самоконтроль (Self-monitoring) Самоанализ (Self-reflection) Самозффективность	- Публикация вопросов в режиме онлайн с возможностью ответить на них - Обеспечение обратной связи и получение оценки со стороны других учащихся - Сочетание заметок с контентом учебного курса в качестве методических указаний
Подкасты	Медиа-файлы в аудио- или видео-формате, доступные для скачивания	Моделирование Самозффективность	- Аудио- / Видео-лекции - Запись занятий на семинарах
Социальные сети (facebook)	Социальные структуры в режиме онлайн	Самоконтроль Стратегии постановки задач (Task strategies)	Налаживание связей между студентами и экспертами в соответствующей области из различных учреждений - Обмен файлами и их передача
Виртуальные миры	Интерактивная социальная среда в режиме онлайн	Самозффективность Моделирование поведения похожих людей (peer modeling) Стратегии постановки задач Самоконтроль	- Виртуальное моделирование - Рольевые игры/имитации - Онлайн-встречи/тренинги - Обеспечение обратной связи с преподавателем/однокурсниками
Административные инструменты вроде календарей	Онлайн-календарь	Тайм-менеджмент Постановка задач Самоконтроль	- Ведение записей о своей деятельности - Фиксация сроков и дат - Фиксация ежедневных и долгосрочных задач Keeping records of activities
Инструменты оценки в режиме онлайн	Получение результатов тестирования в режиме онлайн	Самооценка Самоконтроль	- Ведение записей - Обеспечение обратной связи с преподавателем/однокурсниками
Электронные школьные журналы (инструменты системы управления обучением)	Онлайн-отметки	Самооценка Удовлетворенность собой	- Ведение записей - Обеспечение обратной связи с преподавателем / однокурсниками
Вики-сайты	Инструменты для публикации материалов в режиме онлайн с открытым доступом	Самооценка Моделирование поведения похожих людей (peer modeling) Поиск помощи	Обмен знаниями Дебаты Бюллетени

Изучение элементов в системы управления обучением с точки зрения профессионального саморазвития

Принимая во внимание разъяснения, данные в таблице 1, по использованию учебных технологий

для повышения уровня саморазвития, опубликованной Кицантасом, были рассмотрены используемые на онлайн-занятиях по статистике ВИИУ и КФУ технологии обучения, а результаты этого исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Технология обучения, используемые для повышения уровня профессионального обучения в ВИИУ и КФУ

Технология обучения	Характер влияния на профессиональное саморазвитие студента	Применение на онлайн-курсах по статистике ВИИУ	Применение на онлайн-курсах КФУ
Блоги/журналы	Самоконтроль (Self-monitoring) Самоанализ (Self-reflection) Самозффективность	×	×
Подкасты	- Моделирование - Самозффективность	Используется файл, в котором записано решение задачи	×
Социальные сети (facebook)	Самоконтроль Стратегии постановки задач (Task strategies)	×	•
Административные инструменты вроде календарей	Тайм-менеджмент Постановка задач Самоконтроль	•	•

Инструменты оценки в режиме онлайн	Самооценка Самоконтроль	•	•
Электронные школьные журналы (инструменты системы управления обучением)	Самооценка Удовлетворенность собой	•	•
Вики-сайты	Самооценка Моделирование поведения похожих людей (peer modeling) Поиск помощи	×	×

Принимая во внимание результаты, представленные в виде таблицы 2, можно сказать, что КФУ и ВИИУ пользуются основными возможностями системы управления контентом. Однако они не используют все эти возможности в полной мере. Как следует из вышеприведенной таблицы, не находят применение некоторые возможности вроде блогов, подкастов и wiki-сайтов. Поэтому можно утверждать, что оба университета должны прилагать больше усилий по организации продвинутых электронных курсов, обладающих высокой эффективностью.

Выводы

Изучение контента и используемых на онлайн-курсах технологий свидетельствует о том, что на онлайн-курсах имеются недостатки, препятствующие их максимальной эффективности в плане успеваемости студентов, а также их профессионального саморазвития. С целью достижения максимальной эффективности онлайн-курсов необходимо создавать богатый контент, студенты должны располагать разного рода вспомогательными и дополнительными материалами, нужно использовать учебные инструменты, подходящие для профессионального саморазвития студентов. Также необходимо, что преподаватель как ключевой элемент в управлении процессом профессионального саморазвития студентов был хорошо знаком с онлайн-средой, ее возможностями и способами применения. Иначе говоря, одним из важнейших факторов, влияющих на профессиональное саморазвитие студентов, является роль преподавателя, уровень его квалификации и профессионализма в этой области. Поэтому сосредоточение лишь на работе с новыми технологиями обучения или их неосознанном и бесцельном применении преподавателем не может помочь студенту и преподавателю достичь таких важных целей, как развитие самодисциплины. Преподаватель не должен ограничиваться лишь использованием современных технологий, а должен использовать их осознанно, точно и без лишней спешки, чтобы усиливать в своих студентах профессиональное саморазвитие.

Таким образом, необходимо знакомить преподавателей, которые ведут занятия в режиме онлайн, с возможностями технологий обучения, поддерживающих профессиональное саморазвитие студентов, и обучать их тому, как пользоваться техноло-

гиями поддержки профессионального саморазвития в онлайн-среде.

Разумеется, преподаватели, использующие онлайн-среду в соответствии с принципами профессионального саморазвития, могут донести ценность профессионального саморазвития и помочь студентам в процессе постановки целей, выбора правильной стратегии достижения целей, сбора и анализа данных, связанных с их успехами в обучении. К тому же, преподаватель, использующий онлайн-среду для оказания студентам помощи в развитии навыков профессионального саморазвития, может заинтересовывать и мотивировать студентов в плане изучения темы урока, важной для его успешного обучения.

Литература

1. Тафинцева Л.М., Таран Ю.Н. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к реализации социально-педагогической функции классного руководителя. Научные исследования в образовании. 2007. № 3. С. 183-184.
2. Хузиахметов А.Н., Насибуллов Р.Р. Дистанционное обучение в процессе организации учебно-воспитательной деятельности студентов. Высшее образование сегодня. 2011. № 12. С. 49-53.
3. Миннегалиева Ч.Б. Использование информационно-телекоммуникационных сетей при организации самостоятельной работы студентов / Ч.Б. Миннегалиева // Образование и саморазвитие. 2013. № 1(35). С.15-19.
4. Azevedo, R., & Hadwin, A. F. (2005). Scaffolding self-regulated learning and metacognition—Implications for the design of computer-based scaffolds. *Instructional Science*, 33(5), 367-379.
5. Kramarski, B., & Gutman, M. (2006). How can self-regulated learning be supported in mathematical e-learning environments? *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(1), 24-33.
6. López-Morteo, G., & López, G. (2007). Computer support for learning mathematics: A learning environment based on recreational learning objects. *Computers & Education*, 48(4), 618-641.
7. Winne, P.H., Nesbit, J.C., Kumar, V., & Hadwin, A.F., Lajoie, S.P., Azevedo, R.A., & Perry, N.E. (2006). Supporting self-regulated learning with gStudy software: The learning kit project. *Technology, Instruction, Cognition and Learning*, 3(1), 105-113.
8. Kitsantas, Anastasia. "Fostering college students' self-regulated learning with learning technologies" *Hellenic Journal of Psychology* 10.3 (2013): 235-252.

УДК 376.5 (560)

ЦЕНТРЫ НАУКИ И ИСКУССТВ (BİLSEM) КАК АГЕНТЫ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ В ТУРЦИИ**Оз Йунус****Аннотация**

В статье рассматриваются вопросы организации системы обучения одаренных учащихся в Республике Турция, где уделяется большое внимание правильной идентификации и образования одаренных и талантливых детей и молодежи. Целью исследования является анализ основных достижений в процессе функционирования Центров науки и искусства BİLSEM. Материалы статьи могут представлять интерес для муниципальных, национальных, государственных и независимых институтов и организаций, и лиц, участвующих в выявлении уникальных способностей и потребностей самого ценного человеческого ресурса страны - одаренных и талантливых детей и молодежи.

Ключевые слова: одаренные дети, обучение одаренных учащихся в системе школьного образования, Центр науки и искусства (BİLSEM), Турция

Abstract

The issues discussed in the paper are urgent as the Republic of Turkey places a great emphasis on the correct identification and education of its gifted and talented children and youth. The aim of the research is to analyse the main achievements of the Science and Arts Centres BİLSEM and challenges to meet in order to improve the work with gifted learners in the Republic of Turkey. The paper might be of interest for municipal, national, public and independent institutions and organizations and individuals involved in nurturing the unique abilities and needs of a most valuable human resource of a country - the gifted and talented children and youth.

Keywords: gifted children, teaching gifted children at school, Science and Arts Centres (BİLSEM), Turkey.

Центры науки и искусств (BİLSEM) как агент системы обучения одаренных учащихся в Турции

Известно давно, что основная функция образования состоит в развитии способностей индивида, раскрытии его личностного потенциала. Именно это обстоятельство влечет за собой необходимость преобразований образовательного процесса, с центрированием его на индивидуальный подход к каждому ученику [1, с. 42]. Несомненно, на протяжении всей истории человечества люди с высоким уровнем интеллекта меняли образ жизни общества и обеспечивали процветание цивилизаций.

В наши дни, в эпоху новаций, когда общество испытывает информационную перегрузку, перспективы человечества станут возможными лишь при достойной подготовке креативных умов, которые будут обеспечивать человечество необходимой, оперативно проанализированной и синтезированной информацией в новом формате.

Согласно профессора Али Гюлера, «анализ истории человечества показывает, что с самого начала вопрос образования всегда выходил на первый план. Несмотря на изменение форм обучения, среди детей и молодежи никогда не было мысли отрицать необходимость в образовании» [3, с.122].

Обучение одаренных детей в Турции зародилось еще в 1455 г. при Мехмеде II Завоевателе. В период с 1923 г. – года провозглашения Турецкой Республики – до 1950-х гг. не было проведено серьезных исследований системы обучения одаренных детей. В 1929 году из-за отсутствия необходимой инфраструктуры и специализированных школ для обучения одаренных детей, в соответствии с пунк-

том № 3 закона № 1416 «Об учениках, направляемых за границу», Министерством народного образования предусматривалась отправка учеников, одаренных с точки зрения интеллекта и характера и отвечающих необходимым требованиям, за границу по результатам конкурсного отбора. В 1956 г. происходит расширение сферы действия закона 1948 года «Об Идиль Бирет-Суна Кан» и вступает в действие закон № 6660 «Об исключительно талантливых детях в области музыки и пластических искусств». В 1948-1978 гг. действовал закон «О направлении за границу для получения проффильного образования», в рамках которого было подготовлено 17 всемирно известных деятелей искусства [5, с. 83].

В 1964 году для обучения одаренных в области математических и естественных наук детей, был открыт Анкарский лицей естественных наук и начиная с того же года Анкарский центр консультаций и исследований начал проводить пятилетний проект по разделению учеников на специальные классы и классы по общим интересам.

Центры науки и искусства BİLSEM, функционирующие при Министерстве народного образования и насчитывающие 52 филиала созданы с целью развития исключительных способностей детей дошкольного возраста, учащихся начальной и средней школы. Они обеспечивают эффективную внеурочную деятельность учащихся [6].

Не требует доказательств тот факт, что потребности одаренных детей как в когнитивной, так и в эмоциональной сфере отличаются от потребностей обычных детей. Исследования показывают, что одаренные дети испытывают сложность в удовлетворении этих потребностей в среде общеобразова-

тельной школы. Традиционные подходы и отношение преподавателей становятся причиной негативного отношения одаренных детей к обучению. Следовательно, происходит снижение эффективности развития одаренного ребенка и как следствие, его одаренность (талант) приходит в «нормальное» состояние, иными словами, оно затупляется [8, с. 51]. В этом отношении, важно определить подходящую среду обучения для одаренного ребенка и выстроить соответствующим образом процесс обучения.

Мировые тенденции преобразований системы школьного образования не могли не оказать соответствующего влияния на нововведения в турецких школах. Лицеи естественных наук, Анатолийские лицеи, Анатолийские лицеи изобразительных искусств были призваны способствовать развитию исключительных способностей школьников, формировать когнитивное мышление, выстраивать у учащихся новые модели поведения, прививать эстетические ценности, учить раскрывать свой потенциал посредством обучения в реальных условиях и участием в специальных мероприятиях. В 1995 г. Министерство народного образования открыло первое

частное образовательное учреждение – Центр науки и искусств BİLSEM, который ученики могли посещать в свободное от общеобразовательной школы время. В связи с этим были созданы утренние, дневные и вечерние группы обучения, в которых занятия велись 2 раза в неделю по 3 часа.

Одно из самых больших достоинств данной модели заключается в том, что дети не абстрагировались от своих школ, друзей. Продолжая в свободное время обучение в Центре, дети получили возможность познавать окружающих людей с новой интеллектуальной, социальной, культурной и эмоциональной точки зрения. Одаренные дети, преодолевая, порой, трудности интеграции в обычное школьное сообщество, получают в таких центрах возможность работать и творить в соответствии со своими интересами и способностями. По мнению Н. Донмеза, «дети вырастают индивидами, интегрированными в общество, но вместе с тем осознающими свое отличие от общества и развивающими свою уникальность на благо общества» [10, с. 25].

Система обучения в Центрах науки и искусств организована в 5 этапов (см. табл. 1).

Таблица 1.

№№ этапа	Название этапа	Продолжительность
1	Адаптационный этап	5 недель
2	Вспомогательный этап	30 недель
3	Этап выявления индивидуальных способностей	20 недель
4	Этап выявления специальных способностей	с 56 недели
5	Этап разработки/управления проектом	с 60 недели

Раскроем особенности каждого из этих этапов.

1. Адаптационный этап.

Принятые в Центры науки и искусств ученики, а также их родители проходят так называемую Программу адаптации продолжительностью не более 40 академических часов в течение не более 2 месяцев. Этот период нацелен на формирование навыка адаптации учеников, родителей и учителей к взаимодействию в новых условиях. На этом этапе планируются и проводятся мероприятия, направленные на знакомство, получение информации о миссии, видении, принципах функционирования Центра науки и искусств.

2. Вспомогательный этап.

Вспомогательный этап, начинающийся на уровне начальной школы, длится 6 академических часов еженедельно до окончания начальной школы; программа вспомогательного обучения, начинающаяся на уровне средней школы, занимает 8 академических часов в неделю и длится около года.

Программа вспомогательного обучения подразумевает обучение детей особенностям групповой работы, ознакомлению их с методами исследования, решения проблем, проведения научных исследований. Безусловно, в центрах созданы все условия для

формирования критического мышления, креативного мышления, инициативности, эффективного использования источников и т.д. В Центре проводят дополнительные занятия по естественным наукам, математике, турецкому языку, социальным наукам, иностранному языку, информационным технологиям, технологиям и проектированию, наглядным видам искусства, музыке и другим предметам.

3. Этап выявления индивидуальных способностей.

На данном этапе ученик получает дополнительное образование в 2-4 смежных областях. Программа продолжается 2 года, из расчета по 4 часа на каждую предметную область в общем количестве 8 академических часов в неделю.

Основная цель заключается в том, чтобы ознакомить ученика с абстрактным и общим понятием об интеллектуальных способностях, а также раскрыть суть дисциплин, в которых он может проявить исключительные способности. В рамках программы предусматриваются и проводятся мероприятия, нацеленные на мониторинг мотивированности ученика к изучению дисциплин, скорости изучения, желания получить глубокие знания в избранной области, попыток найти решения жизненных проблем.

Информация, полученная об учениках в конце этого этапа, рассматривается Советом преподавателей для определения индивидуальной образовательной траектории ученика.

4. Этап выявления специальных способностей.

На начало данного этапа у ученика уже выявлены индивидуальные способности, поэтому цель заключается в том, чтобы обеспечить ученика глубокими знаниями в двух областях науки или искусства. Для изучения предлагаются следующие направления: естественные науки, социальные науки, математика, музыка, наглядные виды искусства и языковые дисциплины.

Программа развития специальных способностей продолжается 2 года из расчета 4 часа в неделю на каждую предметную область.

5. Этап разработки/управления проектом.

Разработка проекта занимает от 1 до 4 академических часов в неделю.

В рамках этой программы происходит разделение учеников на группы по интересам, способностям и предпочтениям. Работа над выбранными проектами направлена на синтез междисциплинарных знаний. Основными элементами данной программы является работа учеников под руководством преподавателя-куратора, выработка решений и получение новых знаний в процессе работы над проектом.

Среди методик выявления особых индивидуальных способностей чаще всего используются тесты на определение уровня интеллекта. Заявления в группы для детей дошкольного возраста подаются родителями или преподавателями дошкольного образовательного учреждения; в группы для детей начальной школы – классным руководителем или преподавателем общеобразовательной школы; в группы для детей средней школы – Советом преподавателей-кураторов классов. Листы наблюдений детей/учеников, кандидатура которых была выставлена общеобразовательным учреждением или родителями, рассматриваются экзаменационной комиссией и по результатам анализа, список зачисленных детей/учеников, направляется в школы или родителям.

Одной из самых главных проблем в функционировании Центров науки и искусств является вопрос отбора детей классными руководителями на самой первой ступени подачи заявок. В результате исследований, проведенных среди классных руководителей для определения уровня понимания «одаренность», выяснилось, что участвовавшие в анкетировании преподаватели не имели достаточных знаний об особенностях одаренных детей. К примеру, на I Турецком конгрессе по вопросам одаренных детей, проведенном в 2004 г., было заявлено, что семьи и преподаватели не имеют исчерпывающих знаний о важности одаренных детей с точки зрения развития общества в целом, о потребности подобных детей в получении специализированного обра-

зования, о понятии «дети с исключительными и выдающимися способностями», об их эмоциональных, интеллектуальных и социальных особенностях. Наряду с этим было заявлено, что родители отмечают в своих детях особенности, отличающие их от сверстников, однако из-за отсутствия исчерпывающих знаний об этом, не знают, какой образовательный маршрут выбрать для своих детей. Учителя же, при работе с одаренными или талантливыми детьми, испытывают сложности подбора содержания обучения. К сложностям можно также отнести: нехватку преподавателей – выпускников профильных факультетов; невозможность получения исчерпывающей информации об ученике из его социального окружения; неполное заполнение специалистами школы личных дел учеников; трудности в принятии решений о текущем уровне образования детей и т.д.

Для учеников-кандидатов заполняются бланки наблюдений. После того, как экзаменационная комиссия рассмотрит представленные сведения, ученики получают групповую оценку, а затем индивидуальную оценку каждого члена комиссии [11].

Учебный год в Центрах науки и искусства состоит из трех семестров: первый длится с сентября по январь, второй – с февраля по июнь и третий – с июля по август – время проведения летних школ и предметных лагерей для учеников. Обучение может также проводиться в выходные дни или в каникулярное время.

Согласно данным из отчета по внутреннему аудиту Центров науки и искусств, проведенному Министерством народного образования Турции в 2010 г., в возрастной группе от 0 до 24 лет насчитывается 25.218.750 человек. По данным научных исследований, 2% (627,480) от этого количества могут быть одаренными людьми. Как заявил М.Гёгдере, «если учитывать, что общее количество одаренных людей, обучающихся в Центрах науки и искусств, насчитывает 20 350 человек, можно сказать, что по всей стране еще 607 130 невыявленных одаренных людей. Умение преподавателей выявлять одаренных детей имеет большое значение. Отличное знание преподавателем особенностей ученика – это один из элементов успеха ученика в будущем» [12].

Положительным в организации системы обучения одаренных турецких школьников является то, что в течение всего процесса обучения заполняется портфолио ребенка, в котором не только оценивается креативное или критическое мышление, лидерские функции, мотивированность и другие качества, а дается оценка интеллектуальному потенциалу ребенка, определяемому на основании результатов групповых и индивидуальных тестов на интеллект, проводимых Центром консультаций и исследований. Проведенные наблюдения и полученные комментарии сохраняются в личном деле ученика.

В конце каждого этапа обучения в Центре, Совет преподавателей заполняет отдельно для каждо-

го ученика «Таблицу оценки освоения программы обучения», разработанную Министерством образования. Изначально, при отборе учеников в Центры науки и искусств в качестве группового теста использовался Тест фундаментальных способностей 7-11 (ТФС 7-11). ТФС 7-11 был разработан Луи Терстоуном на основании теории факториального анализа для измерения способности людей к языкам, пространственной способности, способности аргументировать, отличать, числовой и общей способности. В 1998-2001-х гг. в Турции была проведена работа по адаптации, проверке пригодности и надежности теста, получены коэффициенты анализа пунктов и рассчитаны нормы. Так, к примеру, в тесте на знание языка проверяется понимание смысла, выраженного словами; в тесте пространственной способности проверяется умение представлять объекты в двух или трех пространствах; в тесте на способность аргументировать анализируется умение решать логические задачи, предусматривать и планировать; в тесте на способность различать анализируется умение быстрого и правильного поиска и выявление деталей; в тесте на способности к числам анализируется умение работать с числами, быстро и правильно решать простые числовые задачи. Общие способности выражаются в виде суммарного значения баллов, набранных по всем тестам ТФС 7-11 [13, с.40].

На данный момент, в Турции нет утвержденного к использованию надежного группового теста, используемого при отборе учеников в Центры науки и искусств. Кроме того, в последние 2 года, наряду с другими экзаменами, на письменных вступительных экзаменах в 83 Центрах науки и искусства по 69 провинциям ученики выполняют невербальный тест Векслера для определения уровня интеллектуальных способностей. Ученики, набравшие в тесте общих способностей 130 и более баллов в разделе интеллект, 90 и более баллов в разделе определения рисунков и музыки, получают право зачисления в Центры науки и искусств.

В Центрах науки и искусств в качестве индивидуального теста на интеллект применяется тест WISC, разработанный в 1949 г. для возрастной группы детей от 6 до 16 лет, который претерпел некоторые изменения в 1974 г. и стал называться WISC-R. Министерство народного образования Турции рекомендует использовать версию редакции 1974 г., хотя, учитывая интересы современных детей, прогресс в сфере науки и технологий, вопрос насколько надежны и актуальны тест редакции 1974 г. остается открытым.

В 2002 г. специально для подготовки преподавателей к работе с одаренными детьми было открыто направление «Обучение одаренных детей» на отделении «Специализированное образование» педагогического факультета им. Хасан Али Юджела

Стамбульского университета. С 2003-2004-го академического года проводится набор студентов на программы магистратуры, а с 2006-2007-го года – на программы аспирантуры. В соответствии с протоколом, подписанным между Министерством народного образования и Стамбульским университетом, в качестве базовой площадки проекта по обучению одаренных людей, проводимом педагогическим факультетом им. Хасана Али Юджела при Стамбульском университете, была определена начальная школа им. Баязита. Здесь были проведены различные исследования и на сегодняшний день она остается одной из известных школ для одаренных людей.

Таким образом, турецкая система образования одаренных учащихся находится в стадии постоянных изменений, модернизации и преобразований. Основу этих преобразований составляют инновационные проекты разного уровня, наиболее важные из которых направлены на выявление одаренных учащихся, поддержание их интереса к различным предметным областям, что, в свою очередь, будет способствовать подготовке будущего поколения к новым требованиям информационного общества.

Литература

1. MEB, Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi Raporu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, 1991
2. Davasligil, Ü. «Üstün Çocuklar», I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı, İstanbul, 2004, ss:218
3. Güler, A. Eğitimin Tarihi, Sosyal ve Felsefi Temelleri. İstanbul: Punto Tasarım, 2008
4. Özsoy Y. ve diğerleri. Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri Ön Raporu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı, 1991
5. Enç, M. Üstün Beyin Gücü. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No:83, 1979
6. http://www.meb.gov.tr/üstün_zekalılar_bildirgesi
8. <http://www.orgm.meb.gov.tr/www/bilim-ve-sanat-merkezlerine-ogretmen-secme-ve-atama-kilavuzu-yayimlandi/icerik/580>
9. Akarsu, F. Üstün Yetenekli Çocuklar, Aileleri ve Sorunları. Ankara: Eduser Yayınları, 2001
10. Akarsu, F. «İstanbul Bilim ve Sanat Merkezi(Bilsem) için Bir Öğrenme Modeli», Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı, İstanbul, 2004, ss:19-20
11. Dönmez, N.B. ve Kurt, Z. «Bebeklik ve Okul Öncesi Dönemde Üstün Yetenekli Çocukların ve Ailelerin Yönlendirilmesi», Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, İstanbul, 2004, ss:399
12. MEB, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü Ortaöğretim Kurumları, <http://www.ogm.meb.gov.tr/2009>
13. Gökdere, M. Ve Çepni, S. «Üstün Yetenekli Çocuklara Verilen Değerler Eğitiminde Öğretmenin Rolü», Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı, İstanbul, 2004, ss:380
14. Osborn, J.B. (2014). Gifted children: are their gifts being identified, encouraged, or ignored? Retrieved from <http://www.aboutourkids.org/articles>

Наши авторы

Азими Саид Самин – аспирант кафедры методологии обучения и воспитания Института психологии и образования Казанского федерального университета

E-mail: hanvar9999@mail.ru

Андреева Ю.В. – доктор педагогических наук, профессор кафедры журналистики ИСФНИМК Казанского федерального университета

E-mail: andreevsemen@mail.ru

Антонова Ж.В. – аспирант Института психологии и образования Казанского федерального университета

E-mail: zhanna116@mail.ru

Артемяева Т.В. – кандидат психологических наук, доцент Казанского федерального университета

E-mail: artetanya@yandex.ru

Ахметова А.С. – аспирант Института психологии и образования Казанского федерального университета

E-mail: ayan.akhmetova@yandex.ru

Ахметшина А.И. – кандидат химических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет»

E-mail: aai-89@mail.ru

Бимаханов Т.Д. – аспирант Института психологии и образования Казанский (Приволжский) федеральный университет

E-mail: talant-bimahanov@mail.ru

Блинова М.Л. – кандидат педагогических наук, доцент, проректор по научно-исследовательской работе АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт» (г. Йошкар-Ола)

E-mail: airam8@mail.ru

Бушковская Е.Ф. – учитель английского языка, зав. кафедрой иностранных языков МБОУ «Академический лицей» г. Томска

E-mail: buela01@mail.ru

Васянина О.Л. – преподаватель Военного учебно-воздушного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия им. профессора Н.Е.Жуковского и Ю.А.Гагарина», г. Сызрань, Самарская область

E-mail: vasyanina00@mail.ru

Габдулхаков В.Ф. – доктор педагогических наук, профессор Института психологии и образования Казанского федерального университета

E-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

Галимянов А.Ф. – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры информационных систем Института вычислительной математики и информационных технологий Казанского федерального университета

E-mail: hanvar9999@mail.ru

Гарипов Р.М. – доктор химических наук, профессор ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет»

E-mail: rugaripov@mail.ru

Дорофеева Е.В. – кандидат педагогических наук, доцент Института международных отношений, истории и востоковедения (ИМОИИВ) Казанского (Приволжского) федерального университета

E-mail: elena.dor@mail.ru

Дроздова Н.В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии Оренбургского государственного педагогического университета
E-mail: natawd@mail.ru

Евсцова Е.А. – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры педагогики и психологии Бирского филиала Башкирского государственного университета
E-mail: elena-evsecova @ yandex.ru

Загайнов И.А. – кандидат педагогических наук, доцент, ректор АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт» (г. Йошкар-Ола)
E-mail: airam8@mail.ru

Зайнуллина Л.Н. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель, Института управления, экономики и финансов Казанского (Поволжского) Федерального университета
E-mail: zaynullinamama@mail.ru

Закурдаев В.В. – выпускник аспирантуры, кафедры «Профессиональная педагогика», ФГБОУ ВПО «Ижевский государственный технический университет имени М.Т.Калашникова», г. Ижевск, Удмуртская Республика
E-mail: zakurdaev.vadim@rambler.ru

Ибрагимов Е.М. – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой теории и методики обучения праву Казанского федерального университета
E-mail: guseinibragimov@yandex.ru

Идиятов И.Э. – аспирант кафедры теории и методики обучения праву Казанского федерального университета
E-mail: timop2001@mail.ru

Ильдарханова Ф.А. – доктор социологических наук, доцент, руководитель Центра семьи и демографии Института татарской энциклопедии и регионоведения Академии наук Республики Татарстан
E-mail: gailj_07@bk.ru

Ищенко В.В. – адъюнкт кафедры психологии и педагогики, старший психолог отдела психологического обеспечения управления по работе с личным составом, капитан полиции Краснодарского университета МВД России
E-mail: Vikuly2612@rambler.ru

Калимуллин А.М. – доктор исторических наук, профессор, директор Института психологии и образования Казанского федерального университета
E-mail: kalimullin@yandex.ru

Камалова Л.А. - кандидат педагогических наук, доцент Института психологии и образования Казанского федерального университета
E-mail: leraax57@mail.ru

Каниева А.Д. – ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет»
E-mail: aliyakanieva@yandex.ru

Каташев В.Г. – доктор педагогических наук, профессор Института психологии и образования Казанского федерального университета
E-mail: vgkatashev@gmail.com

Комлева Н.Н. – кандидат химических наук, доцент Казанского государственного архитектурно-строительного университета
E-mail: kireeva.natalya39@mail.ru

Кумушкулов А.М. – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора по учебной работе, доцент кафедры педагогики и психологии Сибайского института (филиала) ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет»

E-mail: k_azamat_m@mail.ru

Латыпов А.Б. – кандидат биологических наук, доцент кафедры инженерно-технологического образования, декан инженерно-технологического факультета Бирского филиала Башкирского государственного университета

E-mail: elena-evsecova@ayndex.ru

Майданкина Н.Ю. – кандидат педагогических наук, доцент Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н.Ульянова

E-mail: maidankina@mail.ru

Мерзон Е.Е. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, директор Елабужского института Казанского федерального университета

Email: emerzon@mail.ru

Несына С.В. - кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и образовательных технологий Высшей школы педагогики Балтийского федерального университета им. И.Канта
г. Калининград

E-mail: nesyna@mail.ru

Нафикова А.Ф. – магистр педагогики, аспирант кафедры педагогики и методологии обучения и воспитания Института психологии и образования Казанского федерального университета

E-mail – fidelievna@mail.ru

Новичкова Н.М. – кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова»

г. Ульяновск

E-mail: nownad@mail.ru

Оз Йунус – преподаватель английского и турецкого языков Центра иностранных языков «Lingvis», аспирант кафедры европейских языков и культур отделения «Высшая школа иностранных языков и перевода» Института международных отношений, истории и востоковедения Казанского федерального университета

E-mail: yunusoz@mail.ru

Олекс М.Н. – старший преподаватель кафедры возрастной и педагогической психологии Оренбургского государственного педагогического университета

E-mail: olexmarina@gmail.com

Пономарев К.Н. – кандидат политических наук, доцент, директор Казанского филиала Российской международной академии туризма

E-mail: kfrmat@gmail.com

Попкова О.А. – аспирант кафедры педагогики и психологии Бирского филиала Башкирского государственного университета; зав отделом по воспитательной работе ГАПОУ РБ "Бирский медико-фармацевтический колледж"

Email: elena-evsecova @ yandex.ru

Сайниев Н.С. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры инженерно-технологического образования, инженерно-технологического факультета Бирского филиала Башкирского государственного университета

E-mail: elena-evsecova@ayndex.ru

Рассыпнова Р.И. – соискатель Казанского государственного юридического института МВД России

E-mail: rrenatka@mail.ru

Расходова И.А. – старший преподаватель, кафедра иностранных языков, Казанский Национальный Исследовательский Технический Университет им. А.Н.Туполева
E-mail: rasilm@mail.ru

Раф-Ганачевский А.М. – аспирант Института психологии и образования Казанского федерального университета
E-mail: arsraffgan@gmail.com

Резванова Э.А. – кандидат химических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет»
E-mail: m.ilmira@mail.ru

Рысбаев И.И. – кандидат педагогических наук, доцент, декан педагогического факультета, доцент кафедры педагогики и психологии Сибайского института (филиала) ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет».
E-mail: risbai77@mail.ru

Сабирова Э.Г. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета
Email: sabirovaelli@mail.ru

Сайгушев Н.Я. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И.Носова
E-mail: nikolay74rus@mail.ru

Салихова Н.Р. – доктор психол. наук, профессор Института психологии и образования Казанский федеральный университет
E-mail: Nailya.Salihova@kpfu.ru

Семин Ю.Н. – доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВПО «Ижевский государственный технический университет имени М.Т.Калашникова»
E-mail: urij1947@gmail.com

Сунцова Е.А. – аспирант Института психологии и образования Казанского федерального университета
E-mail: besrechniiangel@rambler.ru

Ульрих О.К. – старший преподаватель кафедры радиотехнических и медико-биологических систем Поволжского государственного технологического университета
E-mail: UlrihOK@volgatech.net

Хакимова Е.К. – преподаватель НОУ ВПО «Восточная экономико-юридическая гуманитарная академия», Казанский институт
E-mail: zubareva@insto.ru

Хайрутдинова Р.Р. – кандидат филологических наук, доцент Казанского федерального университета
Email: rezeda_raf@mail.ru

Хайрутдинов Б.Ю. – старший научный сотрудник Академии наук Республики Татарстан
Email: rezeda_raf@mail.ru

Хасанова Г.Ф. – доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет»
E-mail: gkhasanova@mail.ru

Хекало Т.В. – кандидат химических наук, доцент ГБОУ ВПО «Дальневосточный государственный медицинский университет», г. Хабаровск
E-mail: ofkhim@mail.ru

Хузиахметов А.Н. – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой методологии обучения и воспитания, Заслуженный учитель школ РФ и РТ, Заслуженный деятель науки РТ, Почетный работник высшего профессионального образования РФ
E-mail: hanvar9999@mail.ru

Чанышева Г.Г. – доктор педагогических наук, профессор Казанского государственного юридического института МВД России
E-mail: goolchan@mail.ru

Чикнаверова К.Г. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка № 6 МГИМО (У) МИД России, г. Москва
E-mail: chiknaverova@mail.ru

Шутенко Е.Н. – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и клинической психологии НИУ «Белгородский государственный университет», г. Белгород
E-mail: avalonbel@mail.ru

Яшина О.В. – старший преподаватель Института языка Казанского федерального университета
E-mail: olga.iaschina@yandex.ru

Alissa Baumgartner-Capatu – Mag. Verein „MULTIKULTUR INTEGRATION LINGUISTIK KINDERBETREUUNG AUSBILDUNG“, Austria, Wien
E-mail: baumgartner-capatu@multika.at

Irina Sibgatullina F. – Univ. Prof. Dr. Dr. RBS Privatinstitut zur Förderung der intellektuellen Entwicklung , Austria, Wien Institute of education development of Republic of Tatarstan, Kazan
E-mail: office@rbs-ifie.at

Ruth A. Ilesanmi – PhD student, Institute of psychology and education, Kazan Federal University, psychologist, Nigeria
E-mail: ruthilesanmi01@gmail.com

Oskar Riabov R. – Univ. Doz. PhD Austrian Center of culture, education and science of Academy VEGU, Ufa associated professor, Kazan State University of Architecture and Engineering, Kazan
E-mail: oscar-ryabov@yandex.ru

Содержание

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ: ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Калимуллин А.М. Габдулхаков В.Ф.	О СТРАТЕГИЧЕСКИХ ОРИЕНТИРАХ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛЬНЫХ ПЕРЕМЕН	3
Шутенко Е.Н.	КОНЦЕПЦИЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ	9
Хакимова Е.К.	ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ	15
Андреева Ю.В. Расходова И.А.	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЗАРУБЕЖНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ	20
Ибрагимова Е.М. Идиятов И.Э.	ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ: ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОНЯТИЯ	24

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ: СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Артемьева Т.В. Алиуллина Ф.М.	ПОНИМАНИЕ НОРМАТИВНОЙ СИТУАЦИИ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ	27
Бушковская Е.Ф.	ФЕНОМЕН АКАДЕМИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	32
Ищенко В.В.	СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ОДИН ИЗ МЕХАНИЗМОВ СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ КРИЗИСА ЛИЧНОСТИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ	35
Дроздова Н.В. Олекс М.Н.	СТРУКТУРНО-ДИНАМИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОНСТРУКТИВНОЙ СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТУДЕНТОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	39
Сабирова Э.Г.	ЗНАЧИМЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ УМЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	42

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

Каташев В.Г. Ульрих О.К.	ОПТИМИЗАЦИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ РАДИОИНЖЕНЕРОВ	49
Сайгушев Н.Я. Кумушкулов А.М. Рысбаев И.И.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ	61
Васянина О.Л.	ОБ УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВОЕННОГО ВУЗА ПРИ РАБОТЕ С ИНОСТРАННЫМИ ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ	66
Идиятов И.Э.	ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ	69
Дорофеева Е.В.	САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА	72
Зайнуллина Л.Н.	ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В АКТИВИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ	75
Закурдаев В.В. Семин Ю.Н.	О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПОТЕНЦИАЛЕ РЕКЛАМНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ	80
Комлева Н.Н.	ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАНИЯ	82

Несына С.В.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭССЕ КАК ФОРМЫ ИТОГОВОГО КОНТРОЛЯ В РАБОТЕ С МАГИСТРАНТАМИ	84
Хекало Т.В.	СЕРИЙНЫЙ ПОДХОД В СОЗДАНИИ ПРАКТИКУМА ПО ФИЗКОЛЛОИДНОЙ ХИМИИ: ЛИТЕРАТУРНЫЕ, ТВ-КУЛЬТУРНЫЕ ИСТОКИ	89
Резванова Э.А. Ахметшина А.И. Гарипов Р.М.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ТЕХНОЛОГИЯ ПОЛИГРАФИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ» ДОПЕЧАТНОЙ ПОДГОТОВКЕ	95
Хасанова Г.Ф. Каниева А.Д.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА БУДУЩИМ СПЕЦИАЛИСТАМ-НЕФТЯНИКАМ	98
Загайнов И.А. Блинова М.Л.	О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА (ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ)	101
ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ		
Камалова Л.А.	КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ВУЗЕ	105
Ильдарханова Ф.А.	ОБРАЗ СЕМЬИ В ВОСПРИЯТИИ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА	111
Майданкина Н.Ю.	ИНФО-ПОВОД В АКТУАЛИЗАЦИИ ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В РЕГИОНЕ	116
Пономарев К.Н.	ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ПРИНЦИП ПЕДАГОГИКИ ТУРИЗМА	119
Нафикова А.Ф.	ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ	123
Евсцова Е.А. Попкова О.А.	РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ МЕДИКО-ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА В ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	126
Латыпов А.Б. Евсцова Е.А. Сайниев Н.С.	ОСОБЕННОСТИ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ	129
Мерзон Е.Е.	ПРОБЛЕМЫ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ТЕХНИЧЕСКИ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	132
ГУМАНИЗАЦИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ		
Новичкова Н.М.	ГРАЖДАНСКАЯ РОССИЙСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ЦЕННОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ	138
Габдулхаков В.Ф. Антонова Ж.В. Раф-Ганачевский А.М. Сунцова Е.А. Рассыпнова Р.И., Чанышева Г.Г. Яшина О.В.	НАЦИОНАЛЬНАЯ АГРЕССИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	142
Чикнаверова К.Г.	ПОДХОДЫ И ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ АКТИВИЗАЦИИ ИХ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ)	148
Бимаханов Т.Д.	КОННО-СПОРТИВНЫЕ ИГРЫ КАЗАХСКОГО НАРОДА КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ МОЛОДЕЖИ	153
Хайрутдинова Р.Р. Хайрутдинов Б.Ю.	СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА НОВОМЕТОДНЫХ (ДЖАДИДСКИХ) РЕФОРМ В СЕЛЬСКИХ ТАТАРСКИХ МЕКТЕБЕ И	

	МЕДРЕСЕ НАЧАЛА XX СТОЛЕТИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ТАТАРСКОЙ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ НАЧАЛА XX ВЕКА)	156
МЕЖДУНАРОДНОЕ НАУЧНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО: ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ		
Ruth A. Ilesanmi	ВЛИЯНИЕ СТРУКТУРЫ СЕМЬИ (ПОЛНОЙ И НЕПОЛНОЙ) НА РАЗВИТИЕ ПОЗНАНИЯ ДЕТСКОЙ ЛИЧНОСТИ	161
Irina Sibgatullina F. Oskar Riabov R. Alissa Baumgartner-Capatu	ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В АВСТРИИ	164
Салихова Н.Р. Ахметова А.С.	СООТНОШЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТА СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У МАГИСТРАНТОВ-КАЗАХОВ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ КАЗАХСКО- И РУССКОЯЗЫЧНОЙ ВЕРСИЙ МЕТОДИКИ	171
Хузиахметов А.Н. Азими С.С. Галимянов А.Ф.	ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ	176
Оз Йунус	ЦЕНТРЫ НАУКИ И ИСКУССТВ (BILSEM) КАК АГЕНТЫ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ В ТУРЦИИ	180
Наши авторы		184

Content

THE PROBLEMS OF EDUCATION AND TEACHING PSYCHOLOGY: THE ORIENTATION OF EDUCATION ON SELF-DEVELOPMENT

Kalimullin A.M. Gabdulchakov V.F.	ON THE STRATEGIC GUIDELINES OF TEACHER EDUCATION IN RUSSIA IN THE CONTEXT OF GLOBAL CHANGE	3
Shutenko E.N.	CONCEPT OF SELF-REALIZATION OF STUDENTS IN THE INFORMATION OF UNIVERSITY TRAINING	9
Khakimova E.K.	ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL MODEL OF THE FORMATION OF EMOTIONAL COMPETENCE IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY	15
Andreyeva Yu.V. Raskhodova I.A.	THEORETICAL BASIS OF FOREIGN PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR STUDENTS' CRITICAL THINKING DEVELOPMENT	20
Ibragimova E.M. Idiyatov I.E.	RESEARCH COMPETENCE: BASIC CHARACTERISTICS OF THE CONCEPT	24

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY AND PERSONALITY SELF DEVELOPMENT: IMPROVING EDUCATIONAL SYSTEMS QUALITY

Artemyeva T.V. Galiullina F.M.	UNDERSTANDING THE REGULATORY SITUATION BY SCHOOL AGE CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISORDERS	27
Bushkovskaya E.F.	PHENOMENON OF ACADEMIC GIFTEDNESS IN THE PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL RESEARCH	32
Ishchenko V.V.	COPING BEHAVIOR AS A STRATEGY OF OVERCOMING THE CRISIS OF PERSONALITY IN EXTREME CONDITIONS	35
Drozdova N.V. Olex M.N.	STRUCTURAL DYNAMIC MODELS OF FORMING A STRATEGY TO OVERCOME THE STUDENT'S PSYCHOLOGICAL BARRIER IN LEARNING ACTIVITIES	39
Sabirova E.G.	SIGNIFICANT RESEARCH SKILLS IN THE PROCESS OF DEVELOPING JUNIOR PUPILS' UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES	42

THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL EDUCATION: COMPETENCE APPROACH IN TRAINING AND SELF-DEVELOPMENT

Katashov V.G. Ulrich O.C.	OPTIMIZATION OF DIDACTIC UNITS OF EDUCATIONAL MATERIAL IN DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE RADIO ENGINEER	49
Saygushev N.Y. Kumushkulov A.M. Rysbaiev I.I.	PSYCHO-PEDAGOGICAL MAINTENANCE OF REFLEXIVE CONTROL IN THE COURSE OF FUTURE TEACHERS PROFESSIONAL FORMATION	61
Vasyanina O.L.	THE CONDITIONS OF FORMING CONFLICT COMPETENCE OF MILITARY HIGH SCHOOL TEACHERS TO WORK WITH FOREIGN TROOPS	66
Idiyatov I.E.	PROBLEM-BASED LEARNING TECHNOLOGY AS A MEANS OF FORMING STUDENTS' RESEARCH COMPETENCE	69
Dorofeeva E.V.	INDEPENDENT WORK AS A FORM OF DEVELOPING STUDENT'S CREATIVE POTENTIAL	72
Zaynullina L.N.	INFORMATION TECHNOLOGIES IN ACTIVATION OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK	75
Zakurdaev V.V. Semin Y.N.	ON THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF ADVERTISING EXPOSURE	80
Komleva N.N.	RESEARCH ACTIVITIES AS A MEANS OF KNOWLEDGE ACTIVATION	82
Nesynov S.V.	USING ESSAY AS A FORM OF FINAL CONTROL IN WORKING WITH UNDERGRADUATES	84
Kekalo T.V.	SERIAL APPROACH IN CREATING THE WORKSHOP IN PHYSICAL AND COLLOID CHEMISTRY: LITERARY, TV-CULTURAL ORIGINS	89
Selivanova E.A. Ahmetshina A.I. Garipov R.M.	USING COMPUTER PROGRAMS IN THE PROCESS OF TEACHING STUDENTS OF "TECHNOLOGY PRINTING PROCESSES" SPECIALITY THE PREPRESS PREPARATION	95

Khasanova G.F.	USING INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE ENGLISH LANGUAGE	
Kalinov A.D.	TEACHING FUTURE PETROLEUM EXPERTS	98
Zagaynov I.A.	ON THE FORMATION OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL COMPE-	
Blinova M.L.	TENCE OF TEACHERS (GENDER ASPECT)	101

THE SOCIALIZATION AND DEVELOPMENT OF CULTURE STUDENTS: THEORY AND A TRAINING AND EDUCATION

Kamalova L.A.	EVALUATION CRITERIA OF EDUCATIONAL WORK IN MODERN RUSSIAN UNIVERSITY	105
Ildarhanova F.A.	FAMILY IMAGE IN THE PERCEPTION OF MODERN STUDENT	111
Maydankina N.Y.	INFORMATION OCCASIONS IN THE ACTUALIZATION OF POTENTIAL OF TEACHERS IN PRE-SCHOOL ORGANIZATIONS IN THE REGION	116
Ponomarev K.N.	COGNITIVE PERSONAL SELF-ACTUALIZATION AS THE PRINCIPLE OF TOURISM PEDAGOGY	119
Nafikova A.F.	INFORMATION TECHNOLOGIES AS A MEANS OF ACTIVATION OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK	123
Evsyukova E.A.	DEVELOPING VALUE-SEMANTIC ORIENTATION OF MEDICAL PHAR-	
Popkova O.A.	MACY COLLEGE STUDENTS IN VOLUNTEER ACTIVITIES	126
Latypov A.B.	FEATURES OF STUDENTS' ORIENTATION TOWARD DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING IN ENGINEERING-TECHNOLOGICAL EDUCA-	
Evsyukova E.A.	TION	129
Sainiev N.S.		
Merzon E.E.	THE PROBLEMS OF TECHNICALLY GIFTED STUDENTS' LABOR ED- UCATION IN A SECONDARY SCHOOL	132

HUMANIZATION OF MULTICULTURAL EDUCATION: PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PERSONALITY EDUCATION AND SELF-DEVELOPMENT

Novithkova N.M.	CIVIL RUSSIAN IDENTITY OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF VALUE SELF-IDENTITY	138
Gabdulhakov V.F.		
Antonova J.V.		
Ruff-Ganachevsky A.M.		
Suntsova E.A.		
Rassypnova R.I.,		
Chanisheva G.G.	TECHNOLOGY OF MULTICULTURAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS	142
Yashina O.V.		
Chiknaverova K.G.	APPROACHES AND PRINCIPLES OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF STUDENTS BY INTENSIFYING THEIR INDEPEND- ENCE (CASE STUDY LANGUAGE HIGH SCHOOLS)	148
Bimahanov T.D.	EQUESTRIAN KAZAKH PEOPLE GAMES AS A MEANS OF YOUTH PATRIOTIC EDUCATION AND PHYSICAL TRAINING	153
Khajrutdinova R.R.	SOCIO-ECONOMIC FEATURES GADINSKY REFORMS IN RURAL TATAR MEKTEB AND MADRASA IN THE EARLY TWENTIETH CENTU- RY (ON THE MATERIAL OF TATAR PERIODICALS OF THE EARLY TWENTIETH CENTURY)	156
Khajrutdinov B.Y.		

INTERNATIONAL SCIENTIFIC COOPERATION: PROBLEMS OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN FOREIGN PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Ruth A. Ilesanmi	THE OUTCOME OF FAMILY STRUCTURE (COMPLETE AND IN- COMPLETE FAMILY) ON CHILDREN'S PERSONALITY AND COG- NITION	161
Irina Sibgatullina F.		
Oskar Riabov R.		
Alissa Baumgartner- Capatu	INTELLECTUAL INTEGRATION OF AUSTRIAN EDUCATION	164
Salikhova N.R.	RATIO OF RESULTS IN TESTS ON LIFE ORIENTATIONS OF KAZAKHS	

Akismetova A.S.	UNDERGRADUATES IN USING KAZAKH AND RUSSIAN VERSION OF THE PROCEDURE	171
Huziahmetov A.N. Azimi S.S. Galimyanov A.F.	TECHNOLOGIZING EDUCATIONAL CURRICULUM AS A MEANS TO ENHANCE THE STUDENTS' PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT	176
Oz Yunus	CENTERS OF SCIENCE AND ARTS (BILSEM) AS AGENTS OF GIFTED STUDENTS EDUCATION IN TURKEY	180
Author Guidelines		184

Уважаемые авторы!

В 2016 году журнал «Образование и саморазвитие» переходит к реализации требований Scopus.

Статья должна представлять собой описание оригинального исследования, с четко представленной гипотезой и ходом её подтверждения (опровержения). Работы должны показать новаторский подход к проблеме. В статье должны быть следующие подразделы: заголовок, информация об авторах (ученая степень, звание, должность, место работы), почтовый адрес и E-mail, аннотация (на русском и английском языках), ключевые слова (на русском и английском языках), введение, материалы и методы исследования, результаты, обсуждение результатов, благодарности, ссылки на используемую литературу, таблицы, рисунки.

Статья должна сопровождаться двумя рецензиями (с указанием ФИО, должности и E-mail рецензентов).

Список литературы на русском языке должен сопровождаться транслитерацией.

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал, 2015. № 4 (46)

Подписано в печать

Бумага офсетная. Печать цифровая.

Формат 60X84 1/8. Гарнитура «Arial». Усл. печ. л.

Усл.-изд. л. Тираж 1000 экз. Заказ

Отпечатано с готового оригинала-макета типографии Издательства Казанского университета
420008, г. Казань, ул. Профессора Нухина, 1/37