

АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
(АПНИ)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

Сборник научных трудов
по материалам
VI Международной научно-практической конференции

г. Белгород, 31 декабря 2014 г.

В шести частях
Часть VI



Белгород
2015

УДК 001
ББК 72
Т 33

Т 33 **Теоретические и прикладные аспекты современной науки :**
сборник научных трудов по материалам VI Международной научно-
практической конференции 31 декабря 2014 г.: в 6 ч. / Под общ. ред.
М.Г. Петровой. – Белгород : ИП Петрова М.Г., 2015. – Часть VI. –
168 с.

ISBN 978-5-9906141-1-6

ISBN 978-5-9906141-7-8 (Часть VI)

В сборнике рассматриваются актуальные научные проблемы по материалам VI Международной научно-практической конференции «Теоретические и прикладные аспекты современной науки» (г. Белгород, 31 декабря 2014 г.).

Представлены научные достижения ведущих ученых, специалистов-практиков, аспирантов, соискателей, магистрантов и студентов по педагогике и психологии.

Информация об опубликованных статьях предоставляется в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) по договору № 690-11/2014 от 05.11.2014 г.

Электронная версия сборника находится в свободном доступе на сайте:
www.issledo.ru

УДК 001
ББК 72

ISBN 978-5-9906141-1-6
ISBN 978-5-9906141-7-8 (Часть VI)

© Коллектив авторов, 2015
© ИП Петрова М.Г. (АПНИ), 2015

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»	6
<i>Азарова Т.С.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА «ДРУЖБА», НАПРАВЛЕННАЯ НА РАЗВИТИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	6
<i>Арсалиев Ш.М.-Х.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕГРАЛЬНОГО ПОДХОДА В ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ.....	8
<i>Асадуллина Л.Ф.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭФФЕКТИВНОГО БИЗНЕС-МЫШЛЕНИЯ.....	15
<i>Балабанова Г.А.</i> ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕЛОСТНОГО МИРОПОНИМАНИЯ ЛИЧНОСТИ.....	18
<i>Баранова А.В.</i> КОСМИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА К.Н. ВЕНТЦЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ.....	23
<i>Беседина Е.Ю.</i> ФОЛЬКЛОР И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ	25
<i>Благова М.А.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФЕНОМЕНА «ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ» И ЕГО СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕТЫ	27
<i>Ветренко С.В., Косарева Т.А.</i> РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ СРЕДСТВАМИ АРТПЕДАГОГИКИ	32
<i>Волканова Е.В., Комарова Ю.А.</i> О ТЕРМИНЕ «ИНОЯЗЫЧНАЯ ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ»	36
<i>Воронин В.М., Наседкина З.А., Курицин С.В.</i> СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕСТОВОЙ ФОРМЫ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ	39
<i>Высоцкая Е.В., Янишевская М.А., Лобанова А.Д.</i> ДИАГНОСТИКА КОГНИТИВНЫХ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧАЩИХСЯ ВТОРЫХ КЛАССОВ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ	42
<i>Горанова М.М., Василева С.Ж.</i> ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ НЕКОТОРЫХ ИДЕЙ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ПО ИНФОРМАЦИОННЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ В IX-XII КЛАССАХ	52
<i>Горохова Ю.В., Головкин Е.В.</i> УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	58
<i>Дегтев С.Ю., Пушкина И.М.</i> ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК ОДНО ИЗ ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ.....	60
<i>Дубинкин В.А., Ивченко А.С.</i> ОКАЗАНИЕ ЭКСТРЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ЖЕРТВАМ ТЕРРОРИСТИЧЕСКИХ АКТОВ	63
<i>Жигалина Е.В.</i> ЖАНР БЫЛИ В ТВОРЧЕСТВЕ Л.Н. ТОЛСТОГО.....	66
<i>Зиновьева Г.Ю.</i> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИДЕЙ ГЛОБАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И КОСМИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ ВЕНТЦЕЛЯ.....	70
<i>Зубкова Г.И., Галимзянова И.И.</i> РЕАЛЬНЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТИМУЛИРУЮТ СТУДЕНТОВ ИЗУЧАТЬ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК (НА ПРИМЕРЕ КНР)	73

Иванова В.А., Дмитриева Л.А. АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В ИНТЕРНАТЕ	76
Иванова Л.В. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРОГРАММИРОВАНИЕ» В ВУЗЕ.....	77
Иванова Т.М. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДОЛОГА В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ.....	81
Карибаева Г.М. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ	85
Кокинунова Л.Е., Смирнова Л.В. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ VIII ВИДА	89
Колмогорова Л.С., Кашкарова И.В. СТАНОВЛЕНИЕ КУЛЬТУРЫ ЭМОЦИЙ И ЧУВСТВ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА.....	91
Легостаева О.В. ИСКУССТВЕННЫЙ БИЛИНГВИЗМ. ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ	93
Матвиенко Т.Н., Матвиенко Е.А. УПРАВЛЕНИЕ САМООБРАЗОВАНИЕМ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА НОВЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ.....	98
Меньшенина С.Г. ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО КОМПЬЮТЕРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ВУЗЕ	100
Мондраева Е.З. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕЛОВОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....	104
Назарян О.Н. ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА.....	107
Наролина В.И. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ СТАБИЛЬНОСТИ НЕПРЕРЫВНОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТА МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ	109
Осколков И.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА И ОДЕЖДА.....	114
Писаренко В.И. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗАХ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ.....	116
Поляков С.А., Ридченко А.А. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ВОИНСКОГО КОЛЛЕКТИВА	124
Приходько А.Н., Романова В.М., Колоколова А.А., Казаков А.В. ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «МЕНЕДЖМЕНТ» ЗА СЧЕТ ПРИМЕНЕНИЯ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ	134
Раушанова И.М. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИМИДЖА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА	138
Рожнова Е.Н. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАСТНИКОВ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ К УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	140
Тарасенко Н.Г. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГЛОБАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ДУХОВНОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ.....	144
Телепнева Н.Н. ДИАГНОСТИКА ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ	150

<i>Терехова Л.А.</i> КОГЕРЕНТНО-СТОХАСТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО МОДЕРНИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО КУРСА МАТЕМАТИКИ	153
<i>Файзрахманова Г.К., Татенашвили Н.О.</i> КРЕАТИВНЫЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ДИЗАЙН-ИНТЕРЬЕРА.....	156
<i>Царева Е.Н.</i> ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ	162
<i>Шевкун А.А.</i> СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	165

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА «ДРУЖБА», НАПРАВЛЕННАЯ НА РАЗВИТИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Азарова Т.С.

воспитатель МДОУ «Цветик-семицветик»,
Россия, п. Беркакит

В статье рассматривается программы направленная на развитие межличностных отношений. После проведения программы дети научатся устанавливать и поддерживать контакты со сверстниками, сотрудничать и решать конфликтные ситуации; оказывать помощь другим детям в трудной ситуации.

Ключевые слова: межличностные отношения, дошкольники, программа развития.

Общительность, потребность в эмоциональном контакте во многом зависит от того опыта, который сложился у человека. Если в семье, во дворе, в группе отношения напряженные – ребенок может уйти в себя и замкнуться. Всем педагогам приходилось иметь дело с детьми, которые в силу своих личностных особенностей, таких как, застенчивость, замкнутость, нерешительность, робость, испытывают сложности при общении со сверстниками и взрослыми. Поэтому необходимо разрабатывать и внедрять программы развития межличностных отношений.

В основе данной программы лежат разработки. И. В. Логиновой программа развития и воспитания детей в детском саду «Детство», Л. М. Шипициной «Азбука общения», А. Г. Арушановой программа «Истоки».

Цель: развитие межличностных отношений старших дошкольников.

Задачи:

1) развивать коммуникативные навыки у дошкольников, создать возможность для самовыражения.

2) освоение позитивных форм поведения и отношения к себе и окружающим; формирование чувства самооценности и ценности другого человека;

3) развитие навыков совместной деятельности; умения сотрудничать со сверстниками, согласовывать собственное поведение с поведением других детей;

При составлении программы мы опирались на *принципы*, выделенные А. Н. Леонтьевым, Д. Б. Элькониным, И. П. Подласым, С. Н. Батраковой и другими:

1) принцип ведущего вида деятельности. Ведущий вид деятельности – деятельность, в наибольшей степени способствующая психическому развитию ребенка в данный период его жизни. Ведущий вид деятельности дошкольника – игра;

2) принцип партнерства – взгляд на ребенка, как на полноправного, значимого для взрослого партнера в условиях сотрудничества;

3) принцип активного деятеля – обеспечение самостоятельной индивидуальной деятельности ребенка;

4) принцип субъектности – основан на развитии способности ребенка осознавать свое «Я», свои действия, отношения с другими людьми и миром, оценивать себя как носителя знаний, отношений;

5) принцип гуманизации – основан на уважении личности, признании ее самооценности и самостоятельности;

6) принцип диалогичности общения – предусматривает равноправное субъект – субъектное взаимодействие взрослого и ребенка при совместном решении познавательных и практических задач;

7) принцип коллективной формы работы, который опирается на развитие у учащихся способностей работать в коллективе, в группе, в парах;

8) принцип субъектности – основан на развитии способности ребенка осознавать свое «Я», свои действия, отношения с другими людьми и миром, оценивать себя как носителя знаний, отношений;

Методы, используемые на занятиях (игровой, беседа, художественное слово, упражнение, метод), приемы (фототерапия, художественное творчество).

Формы работы – групповая.

Ожидаемые результаты: после реализации программы дошкольники научатся устанавливать и поддерживать контакты со сверстниками, сотрудничать и решать конфликтные ситуации; оказывать помощь другим детям в трудной ситуации.

Режим занятий: занятия проходят по 30-35 минут, т. к. участники дети старшего дошкольного возраста. Время проведения занятия зависит от внимания, интересов и активности детей.

Примеры занятий программы:

Занятие «Знакомство». Дети закрепляют умение устанавливать зрительный контакт с собеседником. Приветствие вызывает у детей положительное эмоциональное состояние, настраивает на доброжелательное отношение друг к другу. На этом занятии применяется метод художественного слова, различные формы приветствия, улыбка.

Занятие «Знакомство с жестами». Проводиться творческая игра: представьте себе, что вы приехали в какую-либо страну, языка которой вы не знаете. Используя жесты, спросите дорогу: в бассейн, в библиотеку.

Список литературы

1. Логинова В. И. Детство: Программа развития и воспитания детей в детском саду. – СПб, 2004. – 244 с.

2. Шипицына Л.М. Алфавит общения : Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками (для детей от 3 до 6 лет.) / О.В. Защиринская, А.П. Воронова, Т.А. Нилова. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Детство-Пресс, 2008. – 384 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕГРАЛЬНОГО ПОДХОДА В ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ

Арсалиев Ш.М.-Х.

декан исторического факультета Чеченского государственного университета,
профессор Чеченского государственного педагогического института,
доктор пед. наук, профессор,
Россия, г. Грозный

Статья посвящена рассмотрению одного из подходов, широко используемых в современном науковедении. Интегральный подход представляет собой одно из направлений методологии, позволяющих взглянуть на мир комплексно. Использование интегрального подхода в этнопедагогике, развивающей и обобщающей теорию и практику народного воспитания, открывает новые перспективы этнопедагогизации современного образовательного пространства.

Ключевые слова: этнопедагогика, современная картина мира, интегральный подход, образовательное пространство.

*Никто не может быть настолько умным,
чтобы ошибаться на 100%.
Кен Уилбер*

Современное науковедение характеризуется многообразием подходов к рассмотрению различных, иногда очень хорошо известных явлений. Эти особенности современной науки, где главными принципами научного исследования становятся интеграция, синергетика и человеческое измерение, помогают понять закономерности и перспективы развития современного образования как одной из систем воспроизводства человеческой цивилизации в целом. Поликультурное образовательное пространство не является исключением. Состояние нестабильности, в котором находится система образования, предопределяет неизбежность нововведений, характер которых определит будущее устойчивое состояние этих систем, при котором уже попытки изменения их качества будут затруднены. Безусловно, решение указанных противоречий возможно только при использовании принципиально других подходов и усилий многих специалистов. Одним из таких подходов является *интегральный подход*. Анализ научной литературы и информационных источников дает основание утверждать, что интегрально-педагогические концепции и интегрально-образовательные процессы являются одним из самых перспективных направлений развития современного образования, что обуславливает их использование, в частности, в развитии этнопедагогической теории и практики [5, с.15].

Еще в прошлом веке русский физиолог И. Сеченов говорил о том, что понять Человека можно лишь через триединство плоти, духа и природы, и видел будущее науки на пути объединения этих трех начал. Подобную мысль в свое время высказывал и К. Маркс в своем предвидении того, что в будущем все науки о природе и обществе должны будут слиться в науку о Чело-

веке. Об этом же говорит и К. Уилбер: «Что получится, если мы возьмем буквально все, что каждая из культур может рассказать нам о человеческом потенциале – духовном, психологическом и общественном развитии, и выложим это перед собой? Что получится, если мы, основываясь на сумме всего того человеческого знания, что открыто для нас, попытаемся отыскать важные ключи к пониманию человеческого развития?» [2].

В данном контексте кратко напомним о главной прогностической цели современного образования – о формировании творческой личности, целостно воспринимающей мир, способной активно влиять на процессы, происходящие в социальной и профессиональной сферах. Поэтому развитие образования должно идти по пути создания системы образов, адекватных реальности Мира, должно реализовываться через системные знания, необходимые для выработки целостного, системного мышления. Эти знания могут быть получены на основе интеграции гуманитарных, фундаментальных и технических наук и должны быть ориентированы на мировой уровень развития науки [3, 4].

Такой подход предполагает, прежде всего, многомерность и единство образования, одновременное функционирование трех его компонентов: обучения, воспитания, творческого развития личности в их взаимосвязи и взаимообусловленности. Современное образование нуждается в разработке новой методологии, глобальной теории, в которой объектом исследования становятся все звенья образовательной системы в их взаимодействии с обществом и человеком.

Различные способы освоения мира (искусство, философия, наука и т.д.) дают возможность многомерного видения проблемы (рис. 1). Именно поэтому сегодня определяющей тенденцией познавательного процесса является *интеграция*.

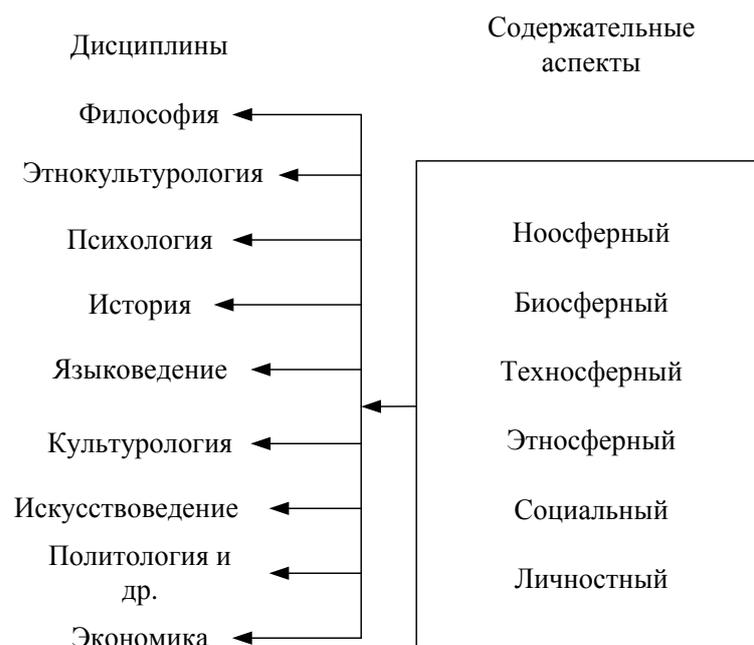


Рис. 1. Схема реализации интегрального подхода в рамках междисциплинарной концепции

Современное образование, основанное на интеграции различных методов и наук, способствует целостному осознанию мира и приросту креативного потенциала личности: коэволюция человека, природы и общества обуславливает нравственные принципы гармонизации их сосуществования, а в среде образования – отход от предметной дифференциации научного знания как средства эффективности обучения и поиск оптимальных путей интеграции знания. Дифференцированное готовое знание формирует репродуктивное мышление. Продуктивное мышление невозможно без применения творческих усилий, поэтому современный подход к образованию предполагает разработку вариативных моделей учебно-воспитательного процесса, основополагающими принципами которых будут интеграция и всестороннее развитие личности.

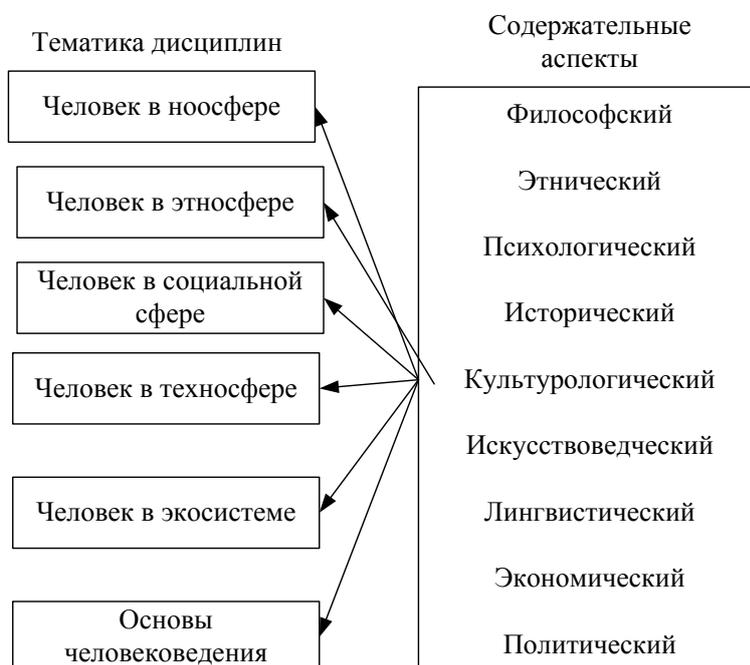


Рис. 2. Инверсный вариант схемы реализации интегрального подхода

Специфика интегрального подхода как методологии междисциплинарного знания как раз и заключается в главенстве интегративных, синтезирующих тенденций в обучении и воспитании. Такой подход способствует восстановлению целостных представлений о мире, картине мира как едином процессе. Интеграция знаний на основе междисциплинарных связей дает возможность охватить линейные связи по горизонтали и точечные, по вертикали, установить не только последовательность, но и одновременность этих связей и воссоздать на новом, более высоком уровне целостное видение любых проблем, ситуации, явления во всей полноте многогранности, многоаспектности (рис. 2).

Как отмечалось выше, в основе любой разновидности интегрального подхода всегда лежит определенное человеческое измерение, которое предопределяет ту или иную степень достижения интеграции знаний и соответствующего им опыта.

Одним из создателей современного *интегрального подхода* по праву считают Кена Уилбера – представителя трансперсональной психологии, возникшей около 30 лет назад. В работе «Око духа» [1] наиболее полно и ясно изложена версия его интегрального подхода применительно к философии, психологии, литературной критике, искусству, религиозному и духовному опыту.

С первых шагов человеческого познания теоретики, как правило, разделялись на эти два конфликтующих подхода к знанию – внутренний и внешний. В психологии и теологии, философии и метафизике, антропологии и социологии, путь человечества к знанию почти всегда проходил по этим двум направлениям. Одна из основных задач *интегрального подхода*, считает Уилбер, состоит в том, чтобы отдать должное обоим этим главным путям и включить их в себя, а также объяснить каким образом они оба могут быть *в равной степени* значительны и важны в понимании человеческого сознания и поведения [Там же].

Подходы, в основе которых объективные, эмпирически наблюдаемые явления, поддающиеся количественной оценке, называют «внешними», «натуралистическими» или «эмпирически-аналитическими». В соответствии с этими подходами физический или эмпирический мир является наиболее фундаментальным, и, следовательно, построение теорий должно быть тщательно привязано к эмпирическим объектам наблюдения.

Этим натуралистическим и эмпирическим подходам противостоят те, которые исходят из непосредственности самого сознания. Уилбер предлагает называть их «внутренними» или «интроспективно-толковательными» подходами [2]. Тот факт, что оба этих подхода – внешний и внутренний, объективистский и субъективистский – существовали практически во всех областях человеческого знания, говорит о том, что они одинаково значимы. Интегральный подход объединяет эти фундаментальные направления человеческого познания. Различные подходы к поиску знания распадаются не на два, а на четыре крупных блока, поскольку как *внутренние*, так и *внешние* подходы можно подразделить на *индивидуальные* и *коллективные*. Иными словами, *к любому феномену можно подходить внутренним и внешним образом, а также индивидуально или в составе коллектива*. Внутренняя мысль имеет смысл только в контексте конкретной культурной среды. Если бы мы говорили на другом языке, мысль имела бы совершенно другие значения и строилась бы из других символов. Если бы мы существовали в эпоху Возрождения много лет тому назад, у нас даже не могла бы возникнуть мысль, характерная для современного человека. Суть в том, считает Уилбер, что мысли всегда возникают в определенной *культурной среде*, которая обуславливает их структуру, смысл и контекст [2]. Таким образом, культурное пространство служит внутренним фоном и контекстом для любых индивидуальных мыслей, которые могут возникнуть. Даже при желании выйти за пределы среды, полностью избежать контакта с ней невозможно. Индивидуальное мышление существует только на необъятном культурном фоне языков, смыслов и контекстов, без которых невозможно сформировать вообще ни одной собствен-

ной мысли. Сама культура имеет материальные компоненты. Все культурные события имеют социальные корреляты. В состав этих конкретных социальных компонентов входят различные виды технологии, производительные силы, конкретные институты, общепринятые законы и правила, геополитические особенности и т.п. Все эти конкретные материальные компоненты играют важную роль, способствуя определению типов культурного мировоззрения, в рамках которого будут возникать мысли конкретного члена социума. Интегральные исследования, в целом, ориентированы на «всеуровневое, всесекторное» представление о человеческом сознании и поведении, охватывающее не просто все секторы, но и все различные уровни и измерения в каждом из этих секторов – весь спектр уровней в интенциональном, культурном и социальном аспектах человеческих существ. Все эти части объединяет целостное интегральное видение.

Таким образом, интегральный подход состоит в попытке согласованной интеграции практически всех областей знания, от физики и биологии, теории систем и теории хаоса до искусства, поэзии и эстетики, всех значительных школ и направлений, традиций Востока и Запада. Он оказывает стимулирующее влияние на развитие интеллектуальных и, в особенности, гуманитарных подходов, а также способствует прояснению их собственных основ, языка, предмета и взаимодействия. Такая методология, как нельзя лучше, соответствует идее интеграции разных областей знания, многоаспектному рассмотрению проблем и явлений, вариативности предлагаемых курсов и методик, рефлексии в процессе познания, обеспечивая возможность творческой свободы и самовыражения всем участникам образовательного процесса.

Обобщая вышесказанное, сформулируем обобщенные *принципы* интегрального подхода: *принцип стремления к высшему состоянию* – высшему «Я»; *принцип целостности* – целостность человека нарушается ощущением своих проблем, осознание которых рождает следующее состояние, более исправленное; *принцип динамики* – вся сущность изменений в человеке связана с его постоянным движением от своего сегодняшнего «Я» к своему высшему «Я»; *принцип самостоятельности* – истинная цель развития личности в самостоятельном подъеме, поэтому личность – система саморазвивающаяся и открытая; *принцип групповой работы* – человек является частью социума, каждый член которого стремится к своему высшему «Я», но одновременно стремится стать интегральной частью социума.

Этнопедагогика – междисциплинарная область научного знания, сформировавшаяся на стыке философии, педагогики, этнографии, этнокультуры, этнопсихологии, изучающая традиционную культуру и педагогику этнических общностей с целью выявления общих закономерностей их становления и развития, возможностей использования их богатого воспитательного потенциала в современных учебно-воспитательных системах [5]. Научно-исследовательские подходы и методы, применяемые в этнопедагогике, многочисленны и разнообразны, различаются по уровню и характеру постановки вопросов для получения нового знания. Учитывая особенности этнопедагогика как науки, определим следующие основные положения реализации *ин-*

тегрального подхода в этнопедагогических процессах, схематично представленные на рис.3:

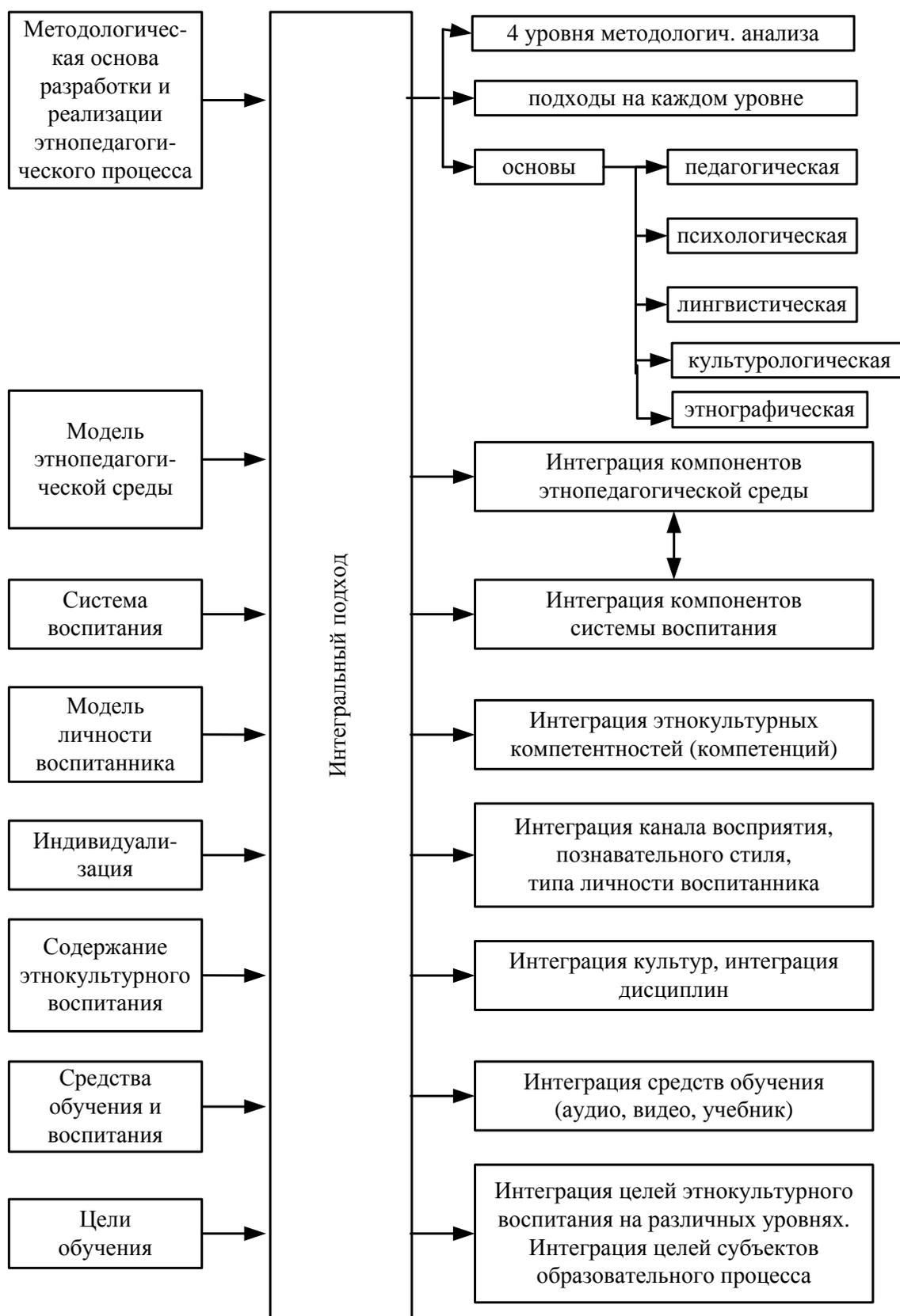


Рис. 3. Структурная схема реализации интегрального подхода в этнопедагогической среде

1. В соответствии с интегральным подходом освоение этнокультурных явлений представляет собой один из этапов самосовершенствования личности, движения к «совершенному Я», к личности с высоким уровнем сформированности этнокультурной компетенции.

2. Использование интегрального подхода в разработке методологической основы этнопедагогике означает интеграцию четырех уровней анализа – философского, общенаучного, конкретнонаучного и методического, интеграцию подходов на каждом из уровней.

3. Интегральный подход в этнопедагогике означает интеграцию культур в поликультурном образовательном пространстве, рассмотрение и анализ этнокультурных явлений с позиций представителей различных культур; рассмотрение любого этноса как неотъемлемой части мировой цивилизации.

4. Интегральный подход предполагает осознание личностью необходимости владения высоким уровнем этнокультуры как залога успешности в дальнейшем росте и развитии личности, сознательность на всех этапах реализации этнопедагогических технологий. Формирование этнокультурной личности реализуется на основе самостоятельного осознания важности этнокультуры для саморазвития.

5. Интегральный подход реализуется в интеграции культур в ходе учебно-воспитательного процесса – родной культуры обучаемого и культуры других этносов. Обучение в рамках концепции диалога культур способствует формированию, развитию и реализации личности в поликультурном пространстве.

6. В информационно-технологическом обеспечении этнопедагогических процессов интегральный подход означает оптимальное использование всех методов и форм, всех каналов восприятия информации.

7. В соответствии с интегральным подходом формируемая этнокультурная компетентность рассматривается как сложное, многоуровневое, многоаспектное интегральное явление, входящее в систему личностных качеств человека.

8. Интегральный подход к содержанию этнопедагогических технологий проявляется в комплексном изучении этнокультурных явлений как неотъемлемой части мирового культурного процесса.

Глобальные изменения на современном этапе развития общества изменили требования к формированию личности в образовательном пространстве. Современная личность должна быть готова к жизнедеятельности в полиэтническом пространстве, к межкультурному общению, к творчеству в практической и интеллектуальной деятельности. Реализация указанных положений позволит преодолеть кризис современной системы образования, вызванный несоответствием темпов развития глобальных, технологических, этнических, культурных и образовательных процессов в период перехода к информационному обществу. Интегральный подход призван сыграть решающую роль в преодолении указанного кризиса.

Список литературы

1. Уилбер, К. Око духа [Текст] / К.Уилбер; Пер. с англ. В.Самойлова под ред. А.Киселева. – М.: ООО «Издательство АСТ» и др., 2002. – 476 с.
2. Уилбер, К. Интегральная психология: Сознание, Дух, Психология, Терапия [Текст] / К.Уилбер; Пер. с англ. Под ред. А.Киселева. – М.: ООО «Изд-во АСТ», 2004. – 412 с.
3. Непомнящий, А.В. Пути развития высшего образования в России в контексте мировых интеграционных процессов [Текст] / Известия ТРТУ. Тематический выпуск «Психология и педагогика». 2005, № 5 (49). – С.3–5.
4. Непомнящий, А.В., Писаренко, В.И. Интегральный подход как методологическая основа инновационного образования [Текст] / Известия ТРТУ. Тематический выпуск «Психология и педагогика». 2006, № 13(68). – С.3–17.
5. Арсалиев, Ш. М-Х. Методология современной этнопедагогике [Текст] / Ш. М-Х. Арсалиев. – М.: Гелиос АРВ, 2013. – 320 с. ISBN 978-5-85438-224-3.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭФФЕКТИВНОГО БИЗНЕС-МЫШЛЕНИЯ

Асадуллина Л.Ф.

ассистент кафедры психолого-педагогического образования
Стерлитамакского филиала ФГБОУ ВПО «БГУ»,
Россия, г. Стерлитамак

В статье обосновывается важность формирования эффективного бизнес-мышления для предпринимателя. Разработаны этапы формирования бизнес-мышления, методы работы с предпринимателями.

Ключевые слова: организационный коучинг, бизнес-мышление, организационное консультирование, тренинг, личная финансовая система.

В последнее время в мире ярко выражены две тенденции: с одной стороны, все больше людей ищут себя в малом бизнесе, с другой стороны, все больше предпринимателей терпят неудачу в бизнесе и закрываются уже в первый год начала своего дела. В такой ситуации, чем быстрее будет сформировано у начинающего бизнесмена эффективное бизнес-мышление, тем легче и проще ему достичь успеха в своем деле. К тому же, бизнес-мышление способно уберечь от возможных ошибок. Кроме того, наличие эффективного бизнес-мышления способно помочь быстрому достижению успеха в различных сферах жизни: при продвижении по карьерной лестнице, организации отношений с людьми и не только.

Многие предполагают, что для успешного бизнесмена необходимы некоторые качества: уверенность в себе, умение держать психологический удар, связи, стартовый капитал и т.п. Безусловно, все эти компоненты важны, однако не являются необходимыми. То, что действительно нужно бизнесмену для успеха, – это эффективное бизнес-мышление. Если у личности есть бизнес – мышление, то оно поможет видеть в любой ситуации возможности для роста и успеха

Нельзя добиться успеха в бизнесе, не имея и не развивая бизнес-мышление. В случае, если владелец бизнеса психологически не подготовлен к тому, чтобы взять на себя полную ответственность за свое дело, и быть его настоящим главой, бизнес, выстроенный даже по лучшей бизнес-модели, с минимальными первоначальными затратами, обречен на быструю смерть. Бизнес является прямым отражением личности бизнесмена.

Формирование эффективного бизнес-мышления осуществляется в несколько этапов.

На первом этапе работы предполагается формирование эффективного денежного мышления и личной финансовой системы (ЛФС). Это базовый навык, так как бизнес – это, прежде всего, система генерации денег. И если у предпринимателя денежное мышление не проработано, то это будет мешать продвижению бизнеса. Необходимо диагностировать денежное мышление, отношение к деньгам и произвести коррекцию неэффективных убеждений. В ходе работы над ЛФС личность создает систему успешного управления финансами, учитывающую индивидуальные характеристики самого человека. Личная финансовая система представляет собою взаимосвязь 3 уровней повышения денежной структурированности.

1 уровень – Финансовый мониторинг;

2 уровень – Финансовая стратегия и финансовое планирование;

3 уровень – Финансовое управление.

Каждый из трёх элементов предполагает переход на новый уровень денежной структурированности. Одна из распространенных ошибок владельцев малого бизнеса – смешивание личных денег и денег бизнеса.

На втором этапе требуется работа над формированием бизнес-мышления. В результате работы у бизнесмена формируются убеждения по поводу бизнеса, способствующие процветанию бизнеса, вырабатывается результатное мышление, мышление ресурсов и возможностей. Бизнес-мышление позволяет видеть новые возможности для достижения успеха в бизнесе. Личность овладевает результативным подходом, позволяющим получать максимум результатов за небольшое время, вырабатываются навыки эффективного управления ресурсами. Возникает четкое понимание этапов развития бизнеса, задач бизнеса на каждом из этапов и возможностей коррекции.

Кроме этого, важно отметить, необходимость проведения работы с женщинами, желающими иметь свой бизнес. Женщине трудно строить бизнес, используя мужской подход. Для построения эффективного бизнеса, приносящего удовлетворение и прибыль, необходимо использовать женский подход к построению бизнеса, учитывая гендерные различия между мужчиной и женщиной.

На третьем этапе работы эффективен индивидуальный организационный коучинг предпринимателей. Организационный коучинг – это система специальных вопросов к ключевым лицам организации [2, с. 79]. Данные вопросы способствуют формированию нового взгляда на организационный потенциал, как на нереализованные возможности личности и организации. Ко-

уч задает вопросы по определенной системе, помогая руководителю обнаружить «слепые зоны», где теряется прибыльность и эффективность. С помощью вопросов идет системная работа со всеми уровнями, где можно найти нереализованные возможности организации и людей.

В современном мире изменения происходят очень быстро, поэтому требуются новые методики, которые дают быстрый и эффективный результат, когда бизнесмен повышает эффективность своей организации. Необходимы такие методики, в результате использования которых бизнесмены могут увидеть все возможности людей и организации. В ходе работы на третьем этапе могут использоваться стратегический коучинг, проектный коучинг, коучинг управления изменениями, коуч-менеджмент, лидерский коучинг, командный коучинг, оргкультурный коучинг.

Принцип системности предполагает рассмотрение бизнеса как системы, состоящей из базовых элементов. Любое нарушение в одном из элементов приводит к проблемам во всем бизнесе. Выявление неработающих систем бизнеса и их последовательная отладка приводит к повышению прибыльности бизнеса.

Любой бизнес является продолжением его владельца, отражением его убеждений, ценностей, особенностей мышления. Психологические характеристики личности влияют на модель построения бизнеса, обуславливают проблемы, возникающие в бизнесе. Именно поэтому оптимизация работы предприятия через работу с бизнесменом является эффективным методом решения бизнес-задач.

В ходе формирования эффективного бизнес-мышления необходимо использование современных методов и форм работы.

Тренинг – это метод активного обучения, направленный на развитие знаний, умений и навыков и социальных установок. Тренинг предполагает не только получение новой информации, но и выработку новых умений, внедрение полученных знаний в жизнь [1, 56 с.].

Организационное консультирование – процесс аналитической и исследовательской работы, направленной на усовершенствование организационной структуры, процессов и системы управления бизнеса. В конечном итоге организационное консультирование обеспечивает трансформацию предприятия, повышение эффективности его деятельности [2, 21 с.].

Организационный коучинг – метод позволяющий повысить компетентность руководителя бизнеса. Коуч помогает клиенту определить приоритеты, поставить цели и выработать эффективные пути их достижения в области бизнеса, а затем сопровождает его, поддерживая и повышая его эффективность на пути достижения успеха [2, 13 с.].

Подобная работа с владельцами малых бизнесов позволяет повысить рентабельность бизнеса после внедрения полученных знаний и умений в жизнь.

Список литературы

1. Вачков И. В. Психологический тренинг. Методология и методика проведения. – М.: Эксмо, 2010. – 560 с.

2. Рыбкин И.В. Коучинг социального успеха – М.: Издательство «Институт общегуманитарных исследований», 2005. – 224 с.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕЛОСТНОГО МИРОПОНИМАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Балабанова Г.А.

старший научный сотрудник
Центра педагогики М. Монтессори НИУ «БелГУ»,
Россия, г. Белгород

В статье исследуется образовательная среда как условие формирования целостного миропонимания личности. Гармония и целостность рассматриваются в качестве универсальных космических законов, обеспечивающих развитие человека и Космоса. Ведущая роль в формировании целостного миропонимания личности отводится астрономической картине мира.

Ключевые слова: среда, образовательная среда, образовательное пространство, развитие ребенка, целостное миропонимание, астрономическая картина мира.

Изменения, происходящие в общественном развитии нашей страны, обуславливают новые требования, выдвигаемые социумом к личности, ее установкам и ценностям. Обществом востребована личность, способная выступать субъектом образования, способная к самопознанию, самооценке, саморегуляции, саморазвитию, самоопределению. Отсутствие четких социальных ориентиров значительно усложняет разрешение этой проблемы растущим человеком. Этот факт побуждает современных исследователей вести поиск путей гармонизации отношений, смягчения кризисных факторов, педагогизации среды, приобщения обучающихся еще в школе к ценностям культуры.

Одним из важных условий, обеспечивающим развитие личности, является среда. Несмотря на то, что среда издавна является объектом научных исследований, данное понятие не имеет четкого и однозначного определения в мире науки.

В философии понятие «среда» рассматривается в различных аспектах. В узком значении среду трактуют как совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества и организмов [1, с.435].

В более широком понимании данное понятие раскрывается в социальном аспекте и определяется как окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования

С точки зрения психологии понятие «среда» раскрывается через взаимосвязь с понятиями «окружение», «условия», отражающими взаимодействие человека и окружающей среды.

В теории педагогики среда включает в себя все то, что оказывает влияние на обучение, воспитание и развитие человека. В педагогическом аспекте

среда понимается как окружение человека, условия, при которых он взаимодействует с этим окружением. Данные условия оказывают определенное влияние на развитие личности и могут активизировать или тормозить данный процесс.

Понятие «среда» является родовым по отношению к понятию «образовательная среда», которое получило широкое распространение в современной педагогической науке.

Ряд исследователей в своих определениях связывают образовательную среду с пространством.

Образовательную среду Н.Б. Крылова рассматривает как часть социокультурного пространства, зону взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов. Е.А. Алисова и Л.С. Подымова под образовательной средой понимают пространство особым образом организованных отношений.

Под образовательной средой, по мнению В.А. Ясвина, следует понимать «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [2, с. 14].

В.А. Козырев разводит понятия «среда» и «пространство», отмечая, что пространство может влиять на человека, но не подразумевает его включённость, а среда есть взаимовлияние и взаимодействие окружения с субъектом образования. Образовательная среда имеет свою структуру, однако нет единого подхода к выделению компонентов образовательной среды.

Е.А. Климова, Г.А. Ковалева и другие исследователи, опираясь на эколого – психологический подход, выделяют 4 компонента: население, или популяцию, окружающую среду, технологию и социальную организацию.

Г.А. Ковалев в качестве единиц образовательной среды выделяет физическое окружение, человеческие факторы и программу обучения.

Е.А. Климов в «среде существования и развития человека» предлагает выделить следующие части среды: социально – контактную, информационную, соматическую и предметную.

Изучая среду, Н.Е. Щуркова выделяет такие компоненты, как предметно – пространственное, поведенческое, событийное и информационное культурное пространство.

В.А. Ясвин предлагает модель, в которой выделяет пространственно-предметный, социальный, психодидактический компоненты и субъектов образовательного процесса. С точки зрения Ясвина, образовательная среда может рассматриваться как развивающая, если эта среда обеспечивает комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса: для удовлетворения и развития субъектом своих потребностей, для усвоения личностью социальных ценностей и органичной трансформации их во внутренние ценности [2, с. 221].

Особое место теория развивающей среды занимает в педагогических воззрениях зарубежных авторов. Ж.Ж. Руссо, считал, что система воспитания только тогда будет эффективной, когда для каждой личности будет создана

особая развивающая среда, которая установила бы равновесие между его реальными возможностями и природными потребностями. При этом, отмечал Ж.Ж. Руссо, основным источником развития личности выступает не обширность знаний, а умение самостоятельно распоряжаться ими.

Селестен Френе придавал большое значение приобретению ребенком собственного опыта. По его мнению, педагог должен уделять особое внимание конструированию среды, в которой происходит обучение и саморазвитие личности с тем, чтобы помочь ребенку раскрывать свои творческие возможности.

Идея подготовленной развивающей среды глубоко прорабатывалась М. Монтессори. Монтессори считала важной педагогической проблемой создание такой среды, которая соответствовала бы уровню развития ребенка, давала ему возможность свободно развиваться и «помогала становиться самостоятельным» [4, с. 46]. Подготовленная среда посредством постоянно создаваемых условий для проявления концентрации внимания способствует раскрытию и развитию активности ребенка, начиная с его способностей и интересов и завершая «тотальным раскрытием жизни» [3, с. 63],

По мнению М. Монтессори, ребенок нуждается в развивающем пространстве, которое динамично следует за его развитием, ориентировано на его потребности, физические параметры и силы: «Когда мы говорим о среде, то понимаем под ней совокупность всех предметов, которые ребенок может свободно выбирать и использовать по своему желанию с учетом своих склонностей и потребностью в деятельности».

По Монтессори, необходимо исследовать законы, по которым развивается человек, на стадии его становления: «В процессе воспитания мы изучаем психические реакции ребенка. Ребенок для нас является лабораторией, где мы находим элементы, из которых может быть выстроен человек» [6, с. 123], т.е. в процессе воспитания должно не только оказываться воздействие на ребенка, но и проводиться наблюдение и исследование законов, по которым он живет. Эти законы, как считает Монтессори, являются универсальными как для человека, так и для всей природы Космоса. «Космическим законам» гармонии и единства или целостности живой и неживой природы подчинен, естественно, и человек, а именно с точки зрения естественно-биологических основ развития органической жизни: необходимости сохранения чистой земли, чистой воды и чистого воздуха, т.е. человеку, заботящемуся о собственном существовании, следует делать с природой не то, что ему захочется, а наоборот, чтобы обеспечить свое выживание, он должен познавать и исследовать космические законы, являющиеся основой его биологического существования» (Bildung, 96). В понимании Монтессори, в мироздании у «каждого живого существа» есть предназначение, состоящее не в том, чтобы «просто существовать, а выполнять функцию, которая обеспечивает гармонию мира» [5, с. 31]. По Монтессори, гармония – это условие существования жизни и развития Космоса, которые, в соответствии с ее философией, представляют постоянное движение к Супер-Природе. Это «универсальная конечная цель» развития, где все части мироздания были бы функционально

связаны друг с другом и образовывали живое, упорядоченное и гармоничное единство. [5, с. 49]

Монтессори подчеркивала, что именно гармония и целостность определяют развитие ребенка и поэтому должны учитываться в процессе воспитания. Развитие ребенка протекает «как некая великая целостность». Действующие в ребенке силы образуют «духовный организм, динамическое единство» независимой личности. [3, с. 124]

Гармония является также целью «приспособления» ребенка к своей среде [3, с. 48], т.е., по Монтессори, ребенок на этапе раннего развития стремится свою психику, «самого себя так сформировать, так приспособиться к окружающей среде, что эта среда становится частью его самого» [5, с. 94] Чтобы суметь жить в этой среде, ребенок должен не только к ней приспособиться, не только освоить определенные способы поведения, но и обрести независимость с тем, чтобы активно и осознанно соучаствовать в построении мироздания. Развитие – это не только процесс самосозидания, целью которого является достижение независимости, но и подготовка человека к выполнению своей «миссии в великом плане мироздания» [5, с. 117]. Являясь соучастником реализации этого плана, «человек должен использовать свой разум, достижения науки и культуры». После того как человек построит свою личность, он должен быть готов также к мирозиданию: «землю преобразовывать, осваивать и использовать так, чтобы создать «новый мир» – Суперприроду – Культуру и Цивилизацию, которая превзойдет чудо творения природы». [7, с. 74]

Конечную цель развития человека Монтессори видит в достижении гармоничного функционально-целенаправленного и осмысленного единства человека, природы и Космоса. Разрешение этой задачи необходимо осуществлять на основе сформулированного современной глобалистикой принципа целостного миропонимания. Принцип целостного миропонимания может служить основой отбора соответствующего содержания образования, которое реализуется в специально подготовленной образовательной среде.

Формирование миропонимания в образовательном процессе строится на основе научной картины мира. Целостность миропонимания задается единством естественно-научной и гуманитарной картин мира. Каждая из частных картин мира вносит свой вклад в разрешение проблемы формирования целостного миропонимания. Важное место в содержании образования занимает астрономическая картина мира. Особый статус астрономических знаний в разрешении проблемы формирования целостного миропонимания связан с тем, что предметом астрономии является изучение Вселенной. В содержании образования, нацеленного на формирование целостного миропонимания личности, должны иметь место астрономические знания о глобальной эволюции, возникновении и развитии Вселенной, о появлении в ней феномена жизни, о влиянии космических факторов на возникновение, существование и развитие жизни и разума на Земле.

Сформированные на основе астрономии представления о Мире как Вселенной, о её составе, строении, связях космических объектов и их систем

выводят мышление человека на глобально-космический уровень, что, в свою очередь, является на сегодняшний день обязательной характеристикой целостного миропонимания личности. Система астрономических понятий (звезда, планета, галактика, Солнечная система, пространство, время и др.) задают в процессе обучения определенный подход, а также способ осмысления мира как космо-планетарного единства, формируют целостный образ жизненного мира человека. Интегративная картина Вселенной выступает для личности в качестве своеобразной схемы единства Мира и поэтому играет основополагающую роль в формировании целостного миропонимания. Астрономические законы выражают внешние и внутренние существенно-необходимые связи между космическими объектами, процессами и явлениями. Астрономические теории представляют собой систему знаний о Вселенной, объясняют природу космических объектов, механизмы космических процессов и их взаимосвязи.

В процессе глобальной эволюции человек становится объектом целостного Космоса не столько как живое существо, сколько как разумное, способное наблюдать, творить, взаимодействовать с окружающим миром и одновременно быть зависимым от него. Задачи освоения Космоса заставляют человечество осознать себя как единое целое, как единый субъект, вписанный в необразимое космическое пространство. Современные исследователи указывают на необходимость осознать место Человечества по отношению к Космосу не в детерминированном ряду связей и зависимостей, а в ценностной ранжировке явлений. Таким образом, содержание образования должно способствовать культивированию у человека новой системы ценностей, основанной на понимании жизни как космического явления. Это общеметодологическое положение является приоритетным в разрешении проблемы отбора содержания образования по астрономии в подготовленной образовательной среде.

Астрономическая картина мира представляет собой модель целостного мира, включающую в себя и самого человека. Астрономические знания имеют принципиальную значимость для формирования целостного миропонимания, поскольку позволяют человеку воспринимать Мир в его глобальном масштабе, в масштабе Универсума. И тем самым преодолеть стереотип понимания мира детьми как его непосредственного окружения. Знания космических объектов, их природы, характеристик, космических связей, законов и закономерностей помогает осознать Мир как целостное явление, убедиться в универсальности его законов. Усвоение системы астрономических знаний, соответствующей иерархической целостности Вселенной является условием понимания ребенком единства мира и своего места в нем.

Список литературы

1. Философия: энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – 1072 с
2. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
3. Montessori M. Frieden und Erziehung, Freiburg 1973

4. Montessori M. Grundlagen meiner Pädagogik, 7. Aufl. Heidelberg 1988
5. Montessori M. "Kosmische Erziehung, Kleine Schriften Maria Montessoris Bd.1, Freiburg 1989
6. Montessori M. Spannungsfeld Kind – Gesellschaft – Welt. Auf dem Wege zu einer "Kosmischen Erziehung", Freiburg, 1979
7. Montessori M. Über die Bildung des Menschen, Freiburg 1966.

КОСМИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА К.Н. ВЕНТЦЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

Баранова А.В.

магистрант ИСиА Северного Арктического федерального университета
им. М.В. Ломоносова,
Россия, г. Архангельск

В статье рассматриваются ведущие идеи и даются основные понятия космической педагогики К.Н. Вентцеля.

Ключевые слова: космическая педагогика, космическое воспитание, космическое сознание, космическое мышление, космическое чувство.

Константин Николаевич Вентцель по праву считается основоположником космической педагогики, которая возникла в России в первой половине XX века как новое, перспективное и прогностическое направление. Дело в том, что русский и самобытный мыслитель К.Н. Вентцель первым предложил концепцию космического воспитания в статье «О проблеме космического воспитания» (1923 год), прослеживающую реальные пути достижения каждым человеком единства и гармонии с окружающим Миром. Мир, по мнению педагога, – это единая, целостная, взаимосвязанная и взаимозависимая система: «Человек – Человечество – Природа – Космос». Цель космического воспитания, по Вентцелю, заключается в том, чтобы «довести воспитанника до сознания того, что он со всем человечеством, природой и Космосом составляет одно единое целое, которое развивается в определенном направлении»; высшей задачей – развитие космического самосознания, т.е. осознание самого себя как нераздельной части Космоса; основой – «естественное единство жизни воспитываемой личности с жизнью всего беспредельного Космоса»; предназначение – «развитие в человеке желания находить гармонию между земным и космическим»; процессом – свободное творческое взаимодействие воспитателя и воспитанников по достижению космического сознания [1, с. 24].

Подчеркнем, для К.Н. Вентцеля каждый человек – свободная творческая личность, «ареной творчества» для которого является он сам, человечество, Космос. Каждый, по мнению мыслителя, может и должен, используя все силы, содействовать тому, чтобы стать более совершенной личностью, а значит, содействовать и тому, чтобы человечество и Космос стали более совершенными. Вентцель был уверен в том, что, поднимаясь в своем развитии на уровень космического сознания, каждый человек, не переставая быть ин-

дивидуальностью, свободной независимой самобытной личностью, «станет сознательным выразителем и олицетворением творческого человечества и Космоса», а также убежден в том, что человек, обладающий космическим сознанием, «необходимо будет нравственным» [2, с. 83].

Выделим особо, он мечтал о создании свободного братства среди человечества и установления закона Гармонии на Земле и в Космосе как самого великого и возвышенного идеала для человека. Заслуга педагога заключается в том, что он первым наметил этапы развития сознания ребенка, позволяющие пройти путь от смутного понимания своего единства с Миром к интеллектуальному осознанию единства и взаимозависимости всего, что существует во Вселенной, а потом к признанию этого единства фундаментом, на котором будет строиться работа, как в области познания, так и в сфере нравственной деятельности человека [2, с. 85].

Итак, главная цель космического воспитания, по К.Н.Вентцелю, – развитие космического сознания, основанного на чувстве единения и общности человека с человечеством, природой, Космосом. Идея космического воспитания выступает у педагога как один из возможных путей в таком преобразовании общества, которое приведет к гармонии Человека и Мира. У человека с космическим сознанием, согласно К.Н.Вентцелю, произойдет «освобождение от всего мелкого и ограниченного», его душа «наполнится свободой и беспредельно широкой творческой любовью к Жизни, Человечеству, Миру» [2, с.91]. Добавим, что космическое сознание в современной трактовке – это осознание человеком своей взаимосвязи с человечеством, природой и Космосом, потребность научного осмысления своего места в общей эволюции Вселенной, целостной подход к пониманию Мира. Космическое сознание – это и осознание ответственности за возможные последствия своей деятельности на планете и в Космосе. Космическое сознание – это также система мышления и образ жизни Человека, который вырабатывает привычку жить согласно космическим законам. Под космическим мышлением понимается способность Человека воспринимать себя во взаимосвязи с окружающим Миром, осознание приоритета общечеловеческих ценностей. Космическое чувство – это «чувство сыновности» (К.Н.Вентцель) в себе и в других по отношению к человечеству, природе и Космосу. Под космическим чувством понимается чувство единения со всем человечеством как носителем космической жизни, чувство любви и ответственности к природе и Космосу, бережное отношение к ним [2, с.120].

В целом, космическая педагогика К.Н.Вентцеля построена на принципах антропокосмизма, гармонии, культуросообразности, свободы и ненасилия. Принцип антропокосмизма характеризуется следующими признаками: взаимосвязь человека и Космоса; человек в своей основе имеет космическое происхождение; человек является частью Космоса и развивается по его законам. Принцип гармонии понимается как установление равновесия между человеком, человечеством, природой и Космосом. Принцип культуросообразности основан на принятии человеком себя как активного участника и преобразователя Космоса, творца новых форм космической культуры. Принцип

свободы заключается в том, что воспитатель и воспитанники равны и свободны в возможности познания закономерностей развития не только самих себя, своей общественной группы и всего человечества, но и природы, Космоса. Сущностной характеристикой принципа ненасилия является то, что процесс свободного творческого взаимодействия воспитателя и воспитанников по достижению космического сознания не приемлет принуждения, но опирается на побуждающие, поисковые приемы организации деятельности (метод освобождения творческих сил в ребенке, сократический, проблемный методы и др.) [2, с.87].

На наш взгляд, ориентация мышления у ребенка на космическое начало, развитие у него космического сознания и чувства должны учитываться в содержании образования XXI века и теоретически разрабатываться в современной отечественной педагогике.

Список литературы

1. Пушкина, И.М. Слово о Вентцеле [Текст]: / Актуальные проблемы общего и профессионального образования // Сборник статей аспирантов, соискателей и преподавателей (Выпуск № 2) / И.М. Пушкина. – Архангельск: АГТУ, 2003. – 132с.
2. Пушкина, И.М. Космическая педагогика К.Н. Вентцеля [Текст]: монография / И.М.Пушкина. – Архангельск: АГТУ, 2009. – 140с.

ФОЛЬКЛОР И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

Беседина Е.Ю.

учитель начальных классов МБОУ СОШ № 17 г. Белгорода,
Россия, г. Белгород

В статье рассматривается значение фольклора в воспитании детей. Роль фольклора в воспитании школьников велика: произведения фольклора дают богатейшие возможности для умственного развития, и в особенности для эстетического и нравственного воспитания учащихся. Народное творчество вбирает в себя жизненный опыт, коллективную мудрость, пропагандируя высокие нравственные нормы и эстетические идеалы. Каждый народ создавал свою систему ценностей, свои идеалы.

Ключевые слова: фольклор, жанры устного народного творчества, роль и значение фольклора.

Одной из важнейших задач, стоящих перед нашим обществом в настоящее время, является его духовно-нравственное возрождение, которое невозможно осуществить, не усваивая культурно-исторический опыт народа, который создавался веками громадным количеством поколений и закреплённый в произведениях народного творчества.

Детство – период расцвета в жизни каждого человека. Это время, когда ребенок похож на цветок, который тянется своими лепестками к солнышку. Дети очень чутко реагируют на каждое слово, сказанное взрослыми. Поэтому задача взрослых – привить детям любовь к прекрасному, научить их умениям и навыкам игры в коллективе, развить в малышах такие качества, как доброту,

чувство товарищества и благородство, а также чувство патриотизма к Родине и родным истокам. А все это можно сделать через устное народное творчество, т. е фольклор.

Устное народное творчество, включающее в себя большое количество жанров: сказки, пословицы и поговорки, колыбельные песни, частушки и т.д., – это неоценимое богатство каждого народа. Через фольклор ребёнок не только овладевает родным языком, но и осваивает его красоту, лаконичность, приобщается к культуре своего народа, получает первые представления о ней. Оно концентрирует в себе весь опыт человечества, несёт в себе все " формы общественного сознания, включает в себя огромное количество информации, устанавливает преемственность между прошлым и современностью. Это, по мнению В.П.Силина, делает народное искусство «универсальным средством социализации, средством усвоения социальных ценностей» [3, с. 127].

«Фольклор – это художественная педагогика. Воспитание словом, музыкой, движением, ритмом. Это та самая система эстетического воспитания детей с помощью литературы и искусства, которую мы еще только пытаемся осуществить в школе. Народная педагогика, воплощенная в фольклоре, попросту не знает иных методов и форм, кроме эстетического воспитания. Причем, не только для избранных, наиболее одаренных, а для всех» [1, с. 5].

Фольклор с воспитывающим содержанием, бытовые традиции, праздники – это те понятия, которые оказывают огромное влияние на формирование национального характера каждого ребенка. Он способствует творческому развитию детей в мире былин, сказок, преданий. Пословицы и поговорки могут служить основанием для нравственных заповедей, помогая развивать ребенку мышление, логику, интерес к истории и культуре народа.

Внимание к фольклору, древним пластам культуры, а так же к традиции в целом, как к неисчерпаемому источнику воспитания и развития человека, проявляется в последние годы особенно активно в социально-педагогической среде. Это связано с функциональными особенностями жанров фольклора, с глубокой духовностью и мудростью народного творчества, с непрерывностью процесса передачи национальной культуры из поколения в поколение.

Фольклор в воспитании детей играет огромную роль. Деление его на жанры позволяет в определенном возрасте ребёнка обогащать его духовный мир, развивать патриотизм и уважение к прошлому своего народа, а также изучение его традиций, усвоение морально-нравственных норм поведения в обществе.

Устное народное творчество развивает устную речь ребёнка, влияет на его духовное развитие и фантазию. Каждый жанр детского фольклора учит определённым нравственным нормам. Так, например, волшебные сказки развивают не только фантазию, но и смекалку. Поговорки, пословицы, учат детей народной мудрости, испытанной веками и не потерявшей своей актуальности в настоящее время. Песенная лирика используется тогда, когда ребёнок ещё совсем мал. Например, малышу поются колыбельные песенки, чтобы успокоить его, когда он плачет, усыпить. Также в песенную лирику

входят частушки, пестушки, прибаутки, скороговорки, считалки. Вот они направлены на развитие у детей слуха, речи, так как в них используется особое сочетание звуков. Приобщение ребёнка к народной культуре начинается с детства, где закладываются основные понятия и примеры поведения. Культурное наследие народа передаётся из поколения в поколение, развивая и обогащая мир ребёнка. Фольклор является уникальным средством для передачи народной мудрости и воспитания детей на начальном этапе их развития.

Таким образом, фольклор – это главный источник знаний о принципах воспитания, сложившихся в культуре разных народов, его нравственный, религиозно – мифических основах. Образно-символическая природа художественного творчества, его воздействие на эмоционально-чувственную сферу личности делает его наиболее адекватным средством ненавязчивостью и в то же время эффективного воспитательного воздействия.

Самоутверждение необходимо ребенку в его ежедневной сложной работе познания мира. Естественное возникновение этого чувства происходит благодаря устному народному творчеству [2, с. 69].

Список литературы

1. Детский игровой фольклор Волгоградской области / Сост. Н.И. Агапова, Е.В. Шишкина. – Волгоград, 1997. – 54 с
2. Литература и фантазия: кн. для воспитателей дет. сада и родителей / сост. Л. Е. Стрельцова. – М.: Просвещение, 1992. – 256 с.
3. Силин В.П. Искусство как фактор социализации индивида. Учёные записки. ЛГУ, 1971, вып. IX, с. 12.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФЕНОМЕНА «ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ» И ЕГО СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕТЫ

Благова М.А.

ст. преподаватель кафедры информационных системы, технологии и связь,
Институт сервиса и технологий (филиал)
ФГБОУ ВПО «Донской государственный технический университет»
в г. Пятигорске Ставропольского края (ИСиТ (филиал) ДГТУ),
Россия, г. Пятигорск

В статье содержатся результаты анализа требований ФГОС высшего профессионального образования и работодателей на предмет соответствия уровня и качества подготовки будущих специалистов сервиса и необходимости формирования у них прогностических компетенций. Анализируются различные точки зрения на понятие «компетенция», «прогностическая компетенция» и предлагаются для обсуждения структурные компоненты феномена «прогностическая компетенция» будущего специалиста.

Ключевые слова: компетенция, прогностика, прогностическая компетенция, компоненты прогностической компетенции.

Сервисная деятельность в последних десятилетиях XX- начале XXI века стала одним из ведущих направлений социально-экономической, культурной

и политической деятельности большинства государств и регионов мира. В России это также одна из наиболее динамично развивающихся отраслей экономики. Этим обусловлены возросшие требования к специалистам сервиса со стороны работодателей. Сейчас специалисту сервиса уже недостаточно иметь только базовый уровень приобретенных профессиональных знаний и умений, необходимо компетентное владение профессиональной деятельностью, мобильность, способность осуществлять анализ сервисной деятельности компании, центра, прогнозировать экономические результаты. Как отмечает А.М. Новиков в постиндустриальном обществе специалисту: «надо быть готовым действовать в условиях высокой динамики рынка труда» [5, с. 47]. А это в свою очередь требует принципиально иных подходов к качеству подготовки специалистов в области сервиса в высшем профессиональном образовании. Перед сервисным образованием стоят задачи по подготовке специалистов, способных не только успешно функционировать в условиях современного регионального сервисного рынка, который, по мнению большинства экспертов, находится в стадии модернизации, но и оказывать влияние на профессиональную сферу с учетом прогностических тенденций ее развития.

Анализ федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения по сервисным специальностям показал, что важной составляющей профессиональной подготовки будущего специалиста сервиса является его умение предвидеть результат своей работы по улучшению обслуживания населения на основе инновационных технологий, владеющего знаниями об организации работы в ведущих компаниях страны и мира. Поэтому особую актуальность приобретает качественная подготовка будущего специалиста сервисной деятельности, способного прогнозировать как результаты собственной профессиональной деятельности, так и профессионального общения, профессионального развития и саморазвития. Мы согласны с аргументацией Е.С. Заир-Бек считающей, что прогностика помогает осуществить выбор наилучшего решения в конкретных условиях, проанализировать последствия задуманных действий, подготовиться к их реализации, оценить ресурсы и возможности [2, с. 82].

Изучение материалов по данной проблеме и анализа состояния профессионального образования в России в области сервисной деятельности, проведенных с позиций запросов общества, требований государства (Послание президента Российской Федерации В.В. Путина 4 декабря 2014г.) на подготовку конкурентоспособного специалиста, позволили сделать вывод о необходимости формирования у будущих специалистов сервиса в области прогностических компетенций и создании в вузах оптимальных условий для формирования у студентов искомых качеств. В нашем исследовании категория «прогностическая компетенция» рассматривается с точки зрения уровня профессионального образования, опыта и индивидуальных способностей человека, мотивированного его стремления к получению знаний в области прогностики.

Для более обстоятельного рассмотрения исследуемого понятия необходимо обращение к специальной литературе с целью уточнения содержатель-

ных характеристик двух слагаемых категории «прогностическая компетенция»: «компетенция» и «прогностика».

Следует отметить, что в рамках проблемы компетентностного понятия в профессиональной подготовке специалистов выделяют два базовых понятия: «компетенция» и «компетентность». Эти понятия нередко используются как синонимичные понятия, однако они различаются. Мы соглашаемся с позицией А.В. Хуторского, вкладывающего следующий смысл в эти понятия:

Компетенция – включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личное отношение к ней и предмету деятельности [9, с.17].

В научной литературе существует несколько подходов к классификации компетенций. А.В. Хуторской предлагает трехуровневую иерархию компетенций:

- 1) ключевые компетенции – относятся к общему (метапредметному) содержанию образования;
- 2) общепредметные компетенции – относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей;
- 3) предметные компетенции – частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенций, имеющие конкретные описания и возможности формирования в рамках учебных предметов [9, с.18].

И.А. Зимняя выделяет десять видов основных компетенций, структурированных в три группы:

- 1) компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения (компетенции здоровьесбережения, ценностно-смысловой ориентации в мире, компетенции интеграции, компетенции гражданственности, компетенции самосовершенствования, саморегуляции);
- 2) компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы (компетенции социального взаимодействия, компетенции в общении);
- 3) компетенции, относящиеся к деятельности человека (компетенции познавательной деятельности, компетенции деятельности, компетенции информационных технологий) [3, с. 41-42].

Прогностические компетенции мы относим к третьей группе компетенций, относящихся к деятельности человека. Прогностическую компетенцию будущего специалиста мы рассматриваем с нескольких позиций: и как интегративных качеств личности; и как часть профессиональной культуры, позволяющей личности позиционировать и реализовывать себя на рынке труда, способной генерировать программные действия и прогнозировать результаты.

Что касается первой части исследуемой категории «прогностическая компетенция», то необходимо обратиться к терминологическому рассмотре-

нию данного феномена. Для этого обратимся к толкованию двух понятий: «прогнозирование» и «прогностичность», сопряженных с понятием «прогностическая компетенция» будущего специалиста сервисной деятельности. В словаре профессионального образования под редакцией С.М. Вишнякова в эти понятия вкладывается следующее содержание:

Прогнозирование – составление и разработка прогнозов, специальные научные исследования конкретных перспектив какого-либо общественного явления, предсказание возможных событий.

Прогностичность – одно из основных требований к системе образования взрослых; обозначает принципиальную ориентированность данной системы на динамичные изменения социально-экономической и производственной сферы и вариативные образовательные потребности населения [1, с. 258].

Существуют разные подходы к определению содержательных характеристик феномена «прогностическая компетенция». Е.В. Макарова рассматривает исследуемое понятие, как «сложное, интегративное качество личности». С.А. Тарасова и А.Д. Гонеев прогностическую компетенцию будущего специалиста определяют как неотъемлемую часть профессиональной подготовки в вузе для инновационной экономики [8, с. 1]. Рассмотренные подходы дополняют существующие характеристики понятия «прогностические компетенции» как целостного явления, развивающегося в современной педагогической теории и практике.

Прогностическую компетенцию мы рассматриваем с позиции системного подхода, позволяющего выделить отдельные компоненты и установить связи между ними. В научной литературе существует несколько подходов, определяющих структурные компоненты прогностической компетенции будущих специалистов различных профилей: педагогов, врачей, студентов аграрных и технических вузов.

Е.В. Макарова выделяет три компонента в прогностической компетенции будущего специалиста: мотивационно-результативный, операционально-когнитивный и операционально-поведенческий. В выделенные компоненты ученый вкладывает следующее содержательное наполнение:

- мотивационно-результативный (личностные особенности, побуждающие и регулирующие прогностическую деятельность и лежащие в основе профессиональных решений: готовность к риску, толерантность к неопределенности, мотивация достижения и др.);

- операционально-когнитивный (знания методов построения прогноза, специфические профессиональные знания, отражающие существующие связи и тенденции развития объектов прогноза в рамках профессиональной деятельности, знание способов и приемов решения профессионально-ориентированных прогностических задач и др., а также особенности профессиональной Я-концепции личности);

- операционально-поведенческий (умения, обеспечивающие эффективность прогностической деятельности: аналитические умения, умения планировать и программировать собственную деятельность, моделировать и проек-

тировать результаты и процесс их достижения, широкий репертуар поведенческих реакции, развитые коммуникативные умения, умения работать в команде, навыки саморегуляции в стрессах, рефлексия и др.) [5, с. 108-109].

О.В. Киселева в структуре прогностической компетенции также выделяет три компонента: когнитивный, операциональный (профессионально-деятельностный) и мотивационный.

Когнитивный компонент прогнозирования включает его основание-знания, необходимые для получения прогноза (о развитии процесса или явления, знания закономерностей и теорий).

Операциональный (профессионально-деятельностный) включает систему профессиональных действий: моделирующих, планирующих, конструктивных.

Мотивационный компонент прогнозирования побуждает к активной деятельности с целью снятия противоречия между нежелательным настоящим и желательным будущим [4, с. 30].

Четыре компонента в структуре прогностической компетенции выделяет С.А. Тарасова, А.Д. Гонеев: мотивационный, когнитивный, технологический, рефлексивный [5, с. 2]. По мнению ученого, мотивационный компонент определяется наличием интереса к прогнозированию. Когнитивный компонент определяется теоретическими знаниями в области прогнозирования, а также способами получения необходимой информации и эффективного ее применения. Технологический компонент характеризуется активным применением полученных знаний, сформированных умений и навыков и профессионально важных качеств в прогнозировании будущей профессиональной деятельности. Рефлексивный компонент определяется самоанализом и самооценкой, собственной компетентностью в прогнозировании [5, с. 2].

Резюмируя вышеизложенное отметим, что диапазон компонентов в структуре прогностической компетенции колеблется от трех до четырех компонентов. Общим во всех трех классификациях является когнитивный компонент (операционально-когнитивный у Е.В. Макаровой), мотивационный компонент (мотивационно-регулятивный у Е.В. Макаровой). Но есть в перечисленных классификациях и различия: Е.В. Макарова выделяет операционально-поведенческий компонент, О.В. Киселева – операциональный (профессионально-деятельностный), С.А. Тарасова, А.Д. Гонеев – технологический, рефлексивный. Как видим, однообразия в представленных классификациях нет. В нашем исследовании мы придерживаемся классификации О.В. Киселевой.

Таким образом, в содержании прогностической компетенции будущих специалистов сервисной деятельности, важно учитывать, во-первых, требования ФГОС в высшем профессиональном образовании; во-вторых, заказа работодателей на подготовку специалистов с высоким уровнем сформированности прогностической компетенции в соответствии с новыми потребностями развития общества. Поэтому проблемы формирования прогностической компетенции у будущих специалистов сервиса всегда обращены к этим двум аспектам. Сегодня мы можем констатировать, что сложилась опреде-

ленная теоретическая база для исследования данной проблемы. Очевидно, что интерес представляет разработка и использование специфических подходов к формированию прогностической компетенции у будущих специалистов в области сервисной деятельности.

Список литературы

1. Вишнякова С.М. профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика– М.: НМЦСПО, 1999–538 с.
2. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования: учебное пособие для студентов педагогического бакалавриата, педагогов-практиков. –СПб, 1995.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования//Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр./под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – С. 33-44.
4. Киселева О.В. Развитие прогностической компетенции педагога-психолога в структуре проектировочной деятельности // Инновации в образовании– 2009. – № 4. – С. 29-33.
5. Макарова Е.В. Условия формирования прогностической компетенции студентов аграрных вузов// Вестник ЧГПУ. Педагогика и технология П– 2012. – № 2. – С. 107-114.
6. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. – М.: Изд-во «Эгвес», 2008. – 136 с.
7. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. URL: <http://fgosvo.ru> (дата обращения 10 декабря 2014г.).
8. Тарасова С.А, Гонеев А.Д. Педагогические аспекты формирования прогностической компетенции у студентов медицинского вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2014. № 5 (133) – С. 1-5.
9. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб.науч.тр./ под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятия «ИНЭК», 2007. – С. 12-20.

РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ СРЕДСТВАМИ АРТПЕДАГОГИКИ

Ветренко С.В.

старший преподаватель кафедры педагогики и психологии
Тюменского государственного университета, канд. психол. наук,
Россия, г. Ишим

Косарева Т.А.

зам. директора по УВР, учитель английского языка МАОУ СОШ № 29,
Россия, г. Ишим

В статье приведен опыт использования приемов артпедагогической технологии в учебной и вне учебной деятельности для развития интереса к изучению английского языка у школьников средней ступени обучения. Особое внимание уделяется описанию содержания и результатов применения приемов музыкального и литературного творчества, коллажирования.

Ключевые слова: учебная мотивация, развитие познавательного интереса, артпедагогическая технология.

В настоящее время современное общество требует от выпускников общеобразовательных школ не только прочного багажа знаний, сколько умения воспользоваться им, применить на практике в реальной жизни, а затем – самостоятельно пополнить. В процессе обучения языку, учащиеся должны научиться свободно пользоваться всеми видами речевой деятельности – говорением, аудированием, чтением, письмом – как естественным средством коммуникации с соблюдением языковых и стилистических норм иностранного языка. Большое значение при обучении иностранному языку занимает вопрос интереса учащихся к его изучению. Чем выше интерес, тем выше активность и результативность обучения.

Поиск способов повышения интереса учащихся к изучению иностранного языка является достаточно актуальным и представляет научное и практическое значение. В решении данной проблемы может помочь применение методов и приемов артпедагогической технологии.

Артпедагогическая технология – это обучение и воспитание средствами искусства в совокупности с содержанием конкретного школьного предмета. Артпедагогическая технология акцентируется на использовании живописи, музыки, пения, танца, театра, литературы, прикладного творчества и т. д., то есть различные виды искусства являются инструментом для достижения образовательных целей [1].

На уроках английского языка находят свое применение приёмы музыкального и литературного творчества, коллажирования.

Целью **музыкального приёма** является улучшение эмоционального состояния обучающихся, повышение мотивации учения при работе с иноязычным текстом, формирование информационной компетентности, тренировка навыков работы с текстом для удовлетворения познавательного интереса, освоения и использования информации, развитие ценностно-смысловых, общекультурных компетенций [4].

Например, при изучении темы «Мир вокруг нас» в 8 классе используется песня группы Битлз «Жёлтая подводная лодка». Сначала проводится работа по снятию лексико-грамматических трудностей, потом прослушивание, выделение и объяснение главной идеи текста песни.

Вопросы для обсуждения: Почему автор песни говорит, что мы все живём на жёлтой подводной лодке? Какой смысл он вкладывает в слова этой песни? Что хочет донести до нас?

Учащиеся с интересом работают с текстом песни, подпевают, активно высказывают мнение, учатся видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, передают смысл песни с учётом культурологических знаний.

Вместе с тем используется **приём перевода песни на русский язык в стихотворной форме**: ребята самостоятельно исследуют текст, анализируют его и отбирают необходимую информацию и лексику, преобразовывают её таким образом, чтобы сохранить и передать смысл песни, развивают творче-

ские способности, навыки работы в группе. Наиболее удачный вариант песни учащиеся с удовольствием поют на мероприятиях, праздниках, родительских собраниях.

Цель **приёма литературного творчества** состоит в переводе английского стихотворения на русский язык в стихотворной форме для развития учебно-познавательной, коммуникативной и личностной компетентностей (умение учиться, оперировать знаниями, развитие языковых и творческих способностей, самоанализ и контроль своей деятельности).

Выбираются стихи по изученной теме: еда, друзья, семья, взаимоотношения людей, современные достижения науки и т. п. Сначала кратко рассказывается об авторе, его биографии, истории написания стихотворения. После прочтения стихотворения анализируется, выделяется главная идея текста, его лексические и грамматические особенности, определяется настроение и цель произведения. Затем учащиеся переводят стихотворение, сохранив смысл, используя необходимый ритм и рифму.

У ребят получаются необычные и иногда забавные переводы, проявляются скрытые таланты. Во время декады английского языка проводится конкурс литературного перевода стихотворений с английского на русский в стихотворной форме.

Ученики учатся соотносить факты с общей идеей текста, устанавливать связи, не показанные в тексте напрямую, с удовольствием выполняют творческий перевод, развивают способности к сочинению стихотворений.

Цель **приёма коллажирования** состоит в раскрытии творческих возможностей обучающихся, формировании у школьников ключевых компетенций: коммуникативных, учебно-познавательных, социально-трудовых.

Например, при изучении темы «Мир профессий» в 8 классе дается задание: «Подготовить сообщения, фото, рисунки по различным профессиям своих родителей или других родственников». На уроке ребята защищают свою работу и составляют коллаж. На ватман наклеиваются и оформляются по возможности все работы. Затем коллаж вывешивается на доску, проводится обсуждение, выявляется самая популярная профессия в классе, самая интересная, самая высокооплачиваемая и т. д.

Этот прием позволяет каждому ученику получить успешный результат, способствует формированию положительных эмоциональных переживаний, связанных с процессом подготовки и выполнения задания. На такие уроки все учащиеся приходят с выполненным заданием, так как всем интересно участвовать, приклеить свою работу в общий коллаж, получить положительную оценку.

Приемы артпедагогической технологии нашли применение и во вне учебной деятельности. В школе создано творческое объединение журналистов по выпуску ежемесячной газеты. Ребята участвуют в написании статей на английском языке по интересующей их теме: например письмо Санта Клаусу в 5 классах, открытки в 6 классах, сочинения в 8–9 классах.

Пример двух писем Санта Клаусу учеников 6 класса в школьной газете:

Letters to Santa Claus (from pupils of the 6th form)

Dear Santa Claus!

My name is Yulia. I'm writing to ask you for my Christmas present.

I think I've been a good girl this year. I've been obedient. I'd like to get a television as a present, because it's boring in my room. I wish much happiness for my family.

Thank you very much.

Yours, Yulia.

Dear Santa Claus!

My name is Gelya. I'm writing to ask you for my Christmas present.

I think I've been a good girl this year, because I did my home tasks, learnt texts.

I'd like to get a big sack of sweets as a present, because I like to eat sweets.

I wish much happiness for my family.

Thank you very much.

Yours, Gelya.

Процесс работы в школьной газете способствует развитию коммуникативных и информационных компетенций: ребята учатся работать с текстом, определять стиль и тип речи, правильно формулировать тему и идею, видеть языковые особенности текста, а как результат – создают собственные тексты, иногда и поэтические работы на английском языке.

Применение методов и приемов артпедагогической технологии позволяет каждому ученику проявить себя. Ребята на занятиях раскрывают свои чувства, настроения, мысли, свое отношение к окружающему миру, что позволяет лучше узнать их, помочь. В процессе реализации артпедагогической технологии создается атмосфера доверия, терпимости и внимания к внутреннему миру ученика. Школьники обучаются языку в процессе выполнения творческих заданий, и поэтому процесс обучения проходит для них увлекательнее, в котором они решают сложные языковые задачи, запоминают лексику, строят высказывания.

Список литературы

1. Корженко, О. М. Артпедагогика сегодня: цели и перспективы развития [Текст] / О.М. Корженко, Е.А. Заргарьян // Теория и практика образования в современном мире: материалы III междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). – СПб.: Реноме, 2013. – С. 95-97.

2. Палей, О.И. Работа с пословицами и поговорками на уроке английского языка [Текст] / О.И. Палей // Иностранные языки в школе. – 2000. – №1. – С. 40-42.

3. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе [Текст] / А.И. Савенков – М.: Академия, 2000. – 267 с.

4. Синькевич, Г.С. Песня на уроке английского языка [Текст] / Г.С. Синькевич // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 1. – С. 50-53.

О ТЕРМИНЕ «ИНОЯЗЫЧНАЯ ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ»

Волканова Е.В.

аспирант кафедры методики обучения иностранным языкам Института иностранных языков Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Россия, г. Санкт-Петербург

Комарова Ю.А.

заведующая кафедрой интенсивного обучения иностранным языкам Института иностранных языков Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, доктор педагогических наук, профессор, Россия, г. Санкт-Петербург

В статье исследуется история и развитие термина «этнокультурная компетенция». Рассматривая историю и содержание данного понятия, авторы приходят к мнению, что данная компетенция рассматривается исследователями в педагогическом аспекте, но в методике обучения иностранным языкам она только заявлена и требует разработки.

Ключевые слова: компетенция, культурно-маркированная компетенция, этнокультурная компетенция, диалог культур, этнокультура, этническая идентичность.

В современном мире в свете активного развития международных отношений расширение области знаний, получаемых на уроках иностранного языка, стало необходимым. Однако современная жизнь все больше диктует условия, при которых важной составляющей частью нашей жизни становится не накопление знаний, а формирование определенных *компетенций*, которые помогут сориентироваться в непрерывном потоке информации, находить правильные решения, в том числе и в общении с иностранцами. Среди большого числа компетенций, необходимых при обучении иностранному языку, важную роль в последние годы приобретают культурно-маркированные компетенции.

Под *культурно-маркированной компетенцией* мы понимаем *способность учащихся к межкультурному диалогу на основе знаний национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка*. Наряду с такими культурно-маркированными компетенциями как межкультурная, лингвокультурная, поликультурная, общекультурная, социокультурная, в последнее время некоторыми исследователями выделяется такая компетенция как *этнокультурная* (Н.В.Барышников, А.В.Вартанов, В.В. Сафонова, Л.В. Коновалова и др.).

Термин «этнокультурная компетенция» появился в науке недавно и еще не имеет единого толкования. Так, в словаре «Воспитание этноtolерантности подростка в семье» дано следующее определение: этнокультурная компетенция – это «степень проявления личностью знаний, навыков и умений, позволяющих ей правильно оценивать специфику и условия взаимодей-

ствия, взаимоотношений с представителями других этнических общностей, находить адекватные формы сотрудничества с ними с целью поддержания атмосферы согласия и взаимного доверия» [5, с.134]. В этом определении выявлены основные смыслы данной культурно-маркированной компетенции – обеспечение эффективного межкультурного общения с позиций представителя другого этноса, способного понять ценности иноэтноса и донести ценности своей этнической общности.

Говоря об этнокультурной компетенции, заметим, что данный термин является производным от понятия «этнокультура». Примечательно, что в свою очередь термин «*этнокультура*» появился как речевой вариант термина «*этническая культура*». Он получил широкое распространение в конце XX века. Его активно применяют вместо терминов фольклор, народная культура, традиционная культура, культура этноса. Расширенное понимание как комплекса видов традиционного народного художественного творчества, включающего духовные и материальные формы, определяет его как подсистему этнокультуры [1, с.80]. В. Бромлей определяет *этническую культуру* в целом как «ценностно-отобранный и организованный жизненный и профессиональный опыт этноса» [3, с.23]. А *этнос* в свою очередь определяется как «исторически сложившаяся на определенной территории устойчивая совокупность людей, обладающих относительно стабильными особенностями культуры (включая язык) и психики, а также сознанием своего единства и отличия от всех других подобных образований (самосознанием), фиксированном в самоназвании (этнониме)». При формировании этнокультурной компетенции учащихся на основу своей этнокультуры накладывается образ другой этнокультуры [3, с.27].

При изучении термина «этнокультурная компетенция» нельзя не обратиться к содержанию данного понятия, выполненного в рамках этнопедагогической науки. Один из основоположников этнопедагогике – Г.Н. Волков – определил ее как науку об «эмпирическом опыте этнических групп в воспитании и образовании детей» [4, с.3]. Этнопедагогика изучает «процесс социального взаимодействия и общественного воздействия, в ходе которого воспитывается, развивается личность, усваивающая социальные нормы, ценности, опыт, собирает и систематизирует народные знания о воспитании и обучении детей ... народную мудрость, отраженную в религиозных учениях, сказках, сказаниях, былинах, притчах, песнях, загадках, пословицах, играх, игрушках и прочем, в семейном и общинном укладе жизни, быте, традициях, а также философско-этические, собственно педагогические мысли и воззрения, то есть весь педагогический потенциал, оказывающий влияние на процесс историко-культурного формирования личности» [там же].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что в основе формирования этнокультурной компетенции должно лежать полноценное овладение этническими особенностями своей культуры – лишь человек, глубоко уважающий и понимающий самобытность своего народа, сможет понять и принять специфику культурных ценностей других этнических коллективов,

выработать толерантное к ним отношение и сформировать способность этноэмпатии.

Известно, что процесс поликультурной социализации обучаемых начинается с вхождения в культуру своего народа, то есть с процесса формирования *этнической идентичности*. Под данным термином понимают «осознание или переживание принадлежности к этнической общности, отождествление с ее представителями при обособлении от других групп, представление об общем происхождении, эмоционально-ценностное отношение к этнической территории (родине), историческому прошлому этноса и его месту в современном мире, сопричастность этнокультурной традиции» [8].

Одними из важнейших факторов, определяющих процесс формирования этнической идентичности, являются сохранность и полноценность существования этнических традиций в окружающем социуме. Данные традиции помогают не утратить своеобразие этнической культуры, а их знание является тем базисом, на котором происходит формирование этнокультурной компетенции.

При формировании этнокультурной компетенции следует принять во внимание три основных этапа формирования этнической идентичности (Ж. Пиаже, В. Ю. Хотинец):

1) диффузная идентичность – начинается в старшем дошкольном и охватывает младший школьный возраст, когда формируются фрагментарные представления об этнической принадлежности;

2) поиск идентичности – приходится на подростковый возраст, когда пробуждается интерес к этническим ценностям, усиливается идентификация с референтными группами и деление на «своих» и «чужих»;

3) развитие этнического мировоззрения – в период ранней юности происходит осознание своей этнической принадлежности. Сформированность этнической идентичности является основным звеном в этнокультурной компетенции в педагогическом понимании данного термина [7, 9]. Данный период приходится на старший школьный возраст, когда на основе осознания своей культуры становится возможным и необходимым формирование иноязычной этнокультурной компетенции.

Полагаем, что иноязычная этнокультурная компетенция предполагает не только знание иностранного языка, но и стратегий недопущения конфликтных ситуаций и выхода из них, а также знание и умение свободного использования политкорректного иностранного языка.

Таким образом, под *иноязычной этнокультурной компетенцией* мы понимаем *способность личности к межкультурному диалогу на иностранном языке на основе знаний, навыков, умений и стратегий, позволяющих эффективно взаимодействовать с представителями других этнических общностей, и при этом быть достойным представителем своей культуры.*

Список литературы

1. Афанасьева, А. Б. Формирование этнокультурной компетентности в системе высшего педагогического образования [Текст] / А. Б. Афанасьева // Известия Российского

государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2007. – Выпуск № 30, том 8. – С.77-89.

2. Барышников, Н.В. Толерантность как основа межкультурной коммуникации [Текст] / Н.В. Барышников // Материалы международного научно-метод. симпозиума. – Пятигорск: изд-во ПГЛУ, 2004. – С. 3-7.

3. Бромлей, Ю.В. Современные проблемы этнографии: очерки теории и истории [Текст] / Ю.В. Бромлей. – М.: Изд-во «Наука», 1981. – 390 с.

4. Волков, Г.Н. Этнопедагогика: учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Г.Н. Волков. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 168 с.

5. Воспитание этнотолерантности подростка в семье: Словарь [Текст] / Под общ.ред. А. Г. Козловой. – СПб.: 2005. – 316 с.

6. Жанкина, Б.Ж. Межкультурная компетентность: понятие, структура и содержание [Текст] / Б.Ж. Жанкина, Л.А. Шкутина // Вестник КарГУ. – Караганда, 2013. – №3. – 103 с.

7. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды [Текст] / Ж. Пиаже. – М.: Просвещение, 1969. – 660 с.

8. Психология общения. Энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / Под общ. ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011. – Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/1095>.

9. Хотинец, В. Ю. Этническая идентичность и толерантность [Текст] / В.Ю. Хотинец. – Екатеринбург: Изд-во Урал, ун-та, 2002. – 124 с.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕСТОВОЙ ФОРМЫ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ

Воронин В.М.

профессор кафедры общей психологии и психологии личности
Уральского федерального университета, доктор психологических наук,
Россия, г. Екатеринбург

Наседкина З.А.

доцент кафедры автомобилей и подъемно-транспортных машин Российского
государственного профессионально-педагогического университета,
кандидат технических наук, доцент,
Россия, г. Екатеринбург

Курицин С.В.

психолог-исследователь Уральского федерального университета,
Россия, г. Екатеринбург

В статье выдвигается положение о значимости экстерниоризации знаний учащихся во внешнеязыковой форме. Особое внимание уделяется проблеме самоконтроля знаний.

Ключевые слова: интерниоризации, экстерниоризация, тестовый контроль, самостоятельная работа, внешнеязыковая форма высказываний.

В отечественной педагогической психологии и педагогике процесс обучения традиционно рассматривается с позиций деятельностного подхода.

Эта традиция восходит к Л. С. Выготскому, который рассматривал деятельность, направленную на учение, как деятельность, формирующую психические новообразования через присвоение культурно-исторического опыта. Согласно деятельностной теории учения исходным пунктом учения выступает потребностно-мотивационный аспект. Отсюда следует, что знания, на овладение которыми направлено учение, выступают в роли мотива, в котором нашла свое предметное воплощение познавательная потребность учащегося, и одновременно выступают как цель учебной деятельности.

Развитием идей Выготского явилась разработанная П. Я. Гальпериным и Н. Ф. Талызиной одна из интереснейших теорий усвоения – теория поэтапного формирования умственных действий (ТПФУД). В ее основе лежит идея о принципиальной общности внутренней и внешней деятельности человека. Авторы ТПФУД считают, что усвоение знаний, умений, навыков происходит путем интериоризации, то есть поэтапным переходом материальной (внешней) деятельности во внутренний умственный план.

Как мы показывали в своих предыдущих работах [1, 2, 3], увлечение проблемами интериоризации в педагогической психологии не должно оставлять без внимания психологов и педагогов обратный процесс – экстериоризацию (перенесение психического содержания изнутри вовне). Процесс экстериоризации – это представление мысли в форме социально воспроизводимой структуры, в результате мысль становится не только личным достоянием обучаемого, но и достоянием других. Только в процессе экстериоризации знание (или незнание) учащегося становится доступным для рефлексии и критики как со стороны преподавателя, так затем и со стороны самого обучаемого.

В организации процесса экстериоризации лежит понимание обучаемым свойств, связей, отношений предметов и ситуаций. Для формирования понимания значимыми являются три познавательные процедуры, три вида мыслительных действий: 1) узнавание знакомого в новом материале; 2) прогнозирование, выдвижение гипотез о прошлом или будущем объекта, ситуаций, которые необходимо понять; 3) объединение элементов понимаемого в единое целое. Рассмотрим, как эти три вида понимания в процессе мыслительной деятельности участвуют в экстериоризации знаний.

Самый простой и наименее эффективный вид – понимание-узнавание. На наш взгляд, контроль знаний учащихся в средней и высшей школе с использованием дидактических тестов представляет пример экстериоризации на основе этого вида понимания. Для него характерна нагрузка на память, минимальное участие мышления, полное отсутствие внешнеречевого компонента.

В проблемной ситуации участвуют более сложные виды понимания: прогнозирование, выдвижение гипотез и объединение элементов понимаемого в единое целое. Здесь экстериоризация основана на глубоком понимании ситуации, на анализе и синтезе, то есть в конечном счете на мыслительных операциях.

В этой связи остановимся на роли и месте тестов в учебном процессе средней и высшей школы. Спецификой высшей школы является большой объем самостоятельной деятельности студентов. Например, при изучении курса «эргономика» в учебном плане предусмотрено 36 часов аудиторных занятий (лекционных и практических) и 72 часа самостоятельной работы. Поэтому большое значение приобретает организация контроля знаний студентов, которые они приобретают самостоятельно. Применение дидактических тестов призвано в какой-то мере разрешить эту проблему. Однако на практике такой способ экстерноризации знаний студентов далеко не всегда приводит к желаемому результату. Это происходит потому, что проблема экстерноризации тех или иных знаний – это не просто проблема репродукции памяти, а, прежде всего, проблема анализа условий задачи и процедурных и декларативных знаний, которые должны быть учтены при решении этой задачи. Тот факт, что мысль кодируется в речи, чтобы приобрести общедоступную форму, Л. С. Выготский выразил в формуле «мысль совершается в слове». Поэтому речь действительно является не только средством общения, но и орудием мышления. Ведь в психологии давно доказано, что мысль приобретает окончательный вид только после того, как замысел будет закодирован в речевые символы.

Резюмируя вышеизложенное, отметим необходимость речевого оформления знаний учащимися в виде развернутого речевого высказывания и осуществление его контроля. Такой контроль может быть организован как со стороны преподавателя, так и со стороны самого учащегося в форме самоконтроля. При тестовом самоконтроле каждый выбираемый учащимся ответ должен сопровождаться обязательным речевым обоснованием выбора и последующим его смысловым сличением с хранящимся в памяти компьютера развернутым правильным ответом.

Проведенное нами экспериментальное обучение показало существенную эффективность предлагаемого дополнения дидактических тестов при контроле самостоятельной работы студентов.

Список литературы

1. Воронин В. М., Наседкина З.А. Перспективные приложения когнитивной науки // Вестник УрГУПС, 2014. № 1 (21), с. 41- 55. ISSN 2079-0392.
2. Воронин В. М., Наседкина З. А., Курицин С. В. Оценка знаний на основе пропозиционального и латентно-семантического анализа // Академический журнал Западной Сибири, 2014. №1(50), Том 10, с. 71-72.
3. Воронин В. М., Наседкина З. А., Курицин С. В. Когнитивная педагогика // Тезисы докладов на Шестой международной конференции по когнитивной науке 23 – 27 июня 2014 г., г. Калининград, с. 228-230.

ДИАГНОСТИКА КОГНИТИВНЫХ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧАЩИХСЯ ВТОРЫХ КЛАССОВ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ

Высоцкая Е.В.

ведущий научный сотрудник Психологического института Российской академии образования, канд. психол. наук,
Россия, г. Москва

Янишевская М.А.

старший научный сотрудник Психологического института Российской академии образования, канд. психол. наук,
Россия, г. Москва

Лобанова А.Д.

учитель Средней общеобразовательной школы № 261,
Россия, г. Москва

Принятые образовательные стандарты рассматривают уровень сформированности общепредметных и метапредметных результатов в качестве одного из основных показателей успешности школьного обучения. Методики промежуточной оценки качества их формирования являются важнейшим инструментом, который позволяет корректировать процесс обучения и соответствия его требованиям стандартов. Нами был проведен анализ строения и психологических условий формирования ряда требуемых ФГОС когнитивных метапредметных образовательных результатов и созданы образцы методик их промежуточной оценки у второклассников (на материале математики).

Ключевые слова: психологические условия формирования, учебная деятельность, когнитивные метапредметные результаты, стандарты начальной школы.

Требования новых образовательных стандартов к результатам обучения выдвигают на первый план задачу формирования их метапредметных компонентов. Внимание к ним подчеркивает значимость тезиса Л.С. Выготского: «Гораздо важнее научить ребенка мыслить, чем сообщить ему те или иные знания» [1, с. 208]. «Научение мышлению» – это создание ситуации, когда, по словам Л.С. Выготского, средства мышления, «стоящие» за выполнением «обычных» школьных задач, должны быть приняты ребенком как собственные мыслительные «орудия». Создание условий формирования мышления учащегося в процессе изучения школьных предметов заставляет уделять особое внимание именно тем элементам содержания и формам организации учебного процесса, которые обеспечат ученику возможность свободно ориентироваться в материале, а не только заучить приемы и способы решения типовых задач. Очевидно, речь идет об организации собственной учебной деятельности учащихся, от которой и будет напрямую зависеть требуемый результат.

Анализ содержания обучения и его результатов с этой точки зрения заставляет обращать внимание на поддержку тех психологических условий, в которых получаемые знания обретают «метапредметные» свойства, и на разработку «встроенной» в учебный процесс диагностики их качества. Рассматривая психологическое содержание усваиваемого учебного материала, следует, по П.Я. Гальперину [4], рассмотреть предметную и логическую полноту и обобщенность ориентировки действия, в котором происходит усвоение понятия. Тем самым в центр психологического рассмотрения содержания учебного предмета и способов его преподавания ставятся характеристики способа, которым знание преподносится ученику, и которые, собственно, определяют объективную возможность его «метапредметного» функционирования в дальнейшем.

Распространенный тип «традиционного» обучения характеризуется широко поддерживаемой опорой учения на собственные попытки (пробы) выполнения заданного действия. Пробы производятся учащимися по образцу действия или по собственному усмотрению с последующим исправлением неминуемых ошибок, и контроль правильности выполненного действия осуществляется по результату. Многократно совершаемые пробы и ошибки приводят к стихийному выделению учеником устойчивых ориентиров заданного действия, в качестве которых могут оказаться как объективно необходимые, так и любые повторяющиеся элементы условия.

Так, например, стереотипные формулировки арифметических задач («в магазин привезли ...», «школьники собрали ...» и тому подобные) часто приводят к формированию специфической ориентировки на «тип задачи» – «на сложение», «на встречное движение», «на бассейны», – позволяющей «привязать» к данной задаче известный конкретный прием решения. Тем самым складывается характерная установка на «знание способа» решения, на основании которого ученик в ситуации «проверки знаний» начинает решать конкретную задачу или отказывается от ее решения: «такие не проходили».

Задаваемый современным стандартом образования деятельностный подход к организации обучения предполагает, что основное внимание на уроке уделяется всемерной поддержке тех действий, для которых усваиваемые знания (понятия, модели) выступают в ориентирующей функции.

Тем не менее, формы активизации учебного процесса, характерные для традиционного урока, могут быть и зачастую оказываются вообще не связаны с усвоением именно ориентируемых компонентов требуемого для формирования понятия действия.

Такая модель организации действий обнаруживается следующими признаками:

- на уроке организуется посторонняя (без содержательной связи с предметом усвоения) активность учащихся;
- учащимся демонстрируется образец выполнения действия на материале конкретного задания;

- ученики должны самостоятельно его воспроизвести в той или другой задаче, возможно, с предварительной проблематизацией самостоятельного поиска решения учениками;

- подача алгоритма требуемого действия в готовом виде и исполнение его учащимися (вариант – с предварительными попытками самостоятельного формулирования нужного алгоритма);

В учебных программах, непосредственно реализующих деятельностный подход [3, 6], именно построению моделей, чертежей, схем, ориентирующих самостоятельное действие ребенка во решении задач, уделяется особое внимание. На смену индивидуальным, сильно зависящим от общей подготовленности конкретного ученика «пробам и ошибкам», приходит построение учащимися – совместно с учителем – схемы (модели) будущего действия на основе заданного общего принципа или метода анализа. Тем самым в начале обучения главным является «создание» ребенком самого действия, для которого изучаемый и изученный в дальнейшем материал опробуется и усваивается как ориентировочный по отношению к решению будущих задач. Соответственно, усвоенные ранее действия могут быть успешно применены в новых задачах лишь при соблюдении условий их достаточно надежного формирования [2].

Таким образом, психологически значимым становится не «знание само по себе», а готовность и возможность использования этого знания ребенком при решении других задач – результат из «предметного» становится «метаяпредметным».

Задачей нашего исследования было определение влияния деятельностно-ориентированного обучения математике [6] на формирование у учащихся метаяпредметных результатов. Для оценки степени сформированности результата как метаяпредметного был разработан специальный комплект задач, содержащий определенные видоизменения условий на первый взгляд обычных задач. Исключая возможность опоры на привычные признаки и «случайные попадания», а в некоторых случаях и провоцируя их, мы приобретаем возможность проявить качество использованного средства при анализе как успешности решения задач, так и качества допущенных при решении ошибок.

Задачи данного комплекта имеют сходство с типовыми задачами, представленными в большинстве учебников, однако решающий должен выбрать способ решения или формулировку ответа из нескольких предложенных, в том числе и «провоцирующих», наглядно более «подходящих» к задаче. Выбранный ответ косвенно указывает на свойства того средства, которыми ученик реально обучен оперировать при решении похожих задач.

Методика состоит из 6 задач, напоминающих «обычные» задачи из контрольной работы по математике.

В первой задаче учащийся должен восстановить ход рассуждений «первоклассников», решавших задачу на пересчет фигур и составивших к своим решениям тот или иной чертеж. Оценивалась опора производимой учеником классификации фигур (квадраты и треугольники разного цвета) на

заданную схему (чертеж) – соответствует ли заданный результат подсчета выбранному признаку классификации (цвет, форма).

Во второй надо было представить число в виде суммы других чисел, подчиняясь определённому ограничению (нельзя использовать определенную цифру); оценивалось следование ограничению и результат вычисления.

В третьей надо вычислить результат, пользуясь кратным отношением между величинами и удерживая дополнительные условия.

В четвертой надо проверить правильность различных ответов к задаче, в которой проверка осуществляется умножением, а решение – сложением.

В пятой требуется ранжировать количественные данные условия.

В шестой задаче необходимо было сравнить величины, заданные разностным и кратным соотношением. Кратное отношение задано известными из бытового словоупотребления выражениями (вдвое, втрое и т.п.). В этом задании, как и в третьем, большое значение имел не только правильный ответ, но и обоснование учащимся своего решения.

В исследовании принимали 34 ученика вторых классов школы, работающей по образовательной системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова (по данным проведенного ранее обследования [5], ее программы напрямую поддерживали «деятельностный стандарт») и 58 второклассников двух школ северного округа города Москвы, использующих традиционные программы.

При обработке результатов проводился подсчет числа правильно выполненных заданий (и статистический анализ достоверности различий) и качественный анализ ошибочных решений. Данные по ответам учащихся приведены в табл. 1.

Таблица 1

Выполнение диагностических заданий учащимися различных типов школ

	Школа «деятельностного типа»	Школы «традиционного типа»	Значение критерия Стьюдента	Значимость
Задание 1	0,58	0,47	1,3	Различия незначимы
Задание 2	0,58	0,28	4,5	$p \leq 0,01$
Задание 3	0,4	0,21	2,6	$p \leq 0,05$
Задание 4	0,61	0,34	2,8	$p \leq 0,01$
Задание 5	0,63	0,36	3,2	$p \leq 0,01$
Задание 6	0,78	0,30	3,9	$p \leq 0,01$

По этим данным был рассчитан средний балл учащихся, показывающий успешность выполнения того или иного задания. Данные по среднему баллу приведены на рисунке 1.

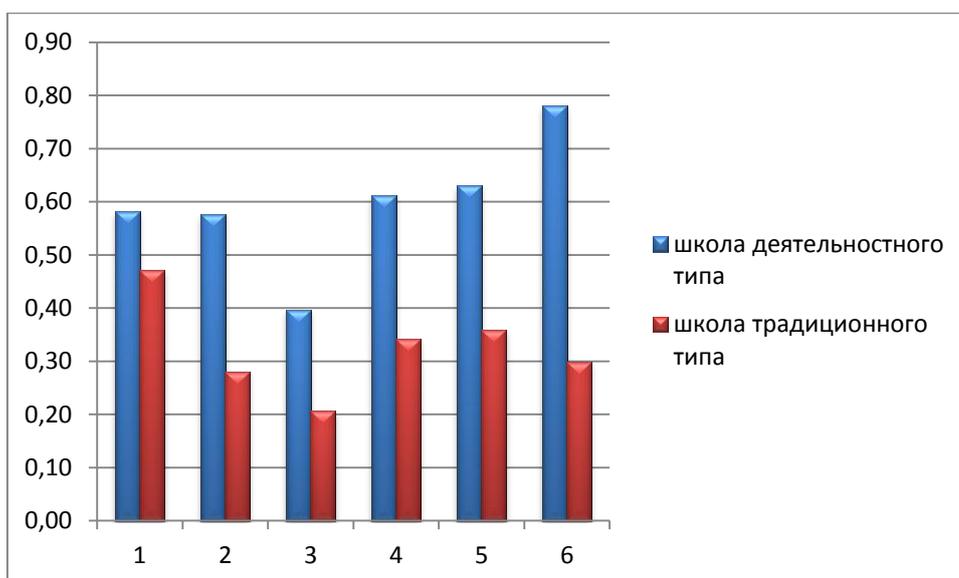


Рис. 1. Успешность выполнения заданий учащимися школ, работающих по программам различных типов

Первое, что стоит отметить – учащиеся школы «деятельностного типа» справились с заданиями заметно лучше своих сверстников из «традиционных» школ, при этом различия значимы для всех заданий, кроме первого. Это может быть связано с тем, что работа с простыми чертежами, отражающими количественные данные условия, знакомы учащимся всех «типов» школ, они присутствуют практически во всех учебниках математики. Однако такой чертеж для детей, учащихся по системе Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова, используется как средство отображения отношения величин (целое-часть), а в традиционной программе она выступает иллюстрацией к задаче или «наглядной» формой «краткой записи» условия. Один ученик даже сформулировал в своем ответе этот общепринятый подход традиционных программ: «Ваня сказал так: сначала я подсчитал общую сумму, потом эту сумму разделил на части, 4 и 3, получилось 7, и *потом* я показал это на чертеже». Умения интерпретировать чужое решение, «восстановить» начатое определенным образом решение другого демонстрируют уровень сформированности таких метапредметных результатов, как «освоение начальных форм познавательной рефлексии» и «овладение логическими действиями построения рассуждения».

При решении второй задачи можно отметить максимальный провал у учащихся «традиционных» школ. Понять причины такого неуспеха позволяет анализ ответов детей. Более половины учащихся «не поняли» задание – найти, как Пете удалось **посчитать** на «сломанном калькуляторе»? «Он посчитал в столбик», «взял другой калькулятор», «спросил у папы» и даже «Петя починил калькулятор». Тем самым, они не приняли эту задачу, как математическую, или переформулировали ее для себя, переведя из «математического» рассуждения в «бытовое». Те учащиеся, которые решали в соответствии с условием, «не замечали», что цифру «7», которую нельзя было использовать, содержит не только первое, но и второе число – для правильного решения налагаемые, не содержащие этой цифры, надо было раскладывать оба числа. Среди учащихся школы «деятельностного типа» не было тех, кто

переформулировал бы задачу. Однако некоторые дети дали свой ответ, вычислив сумму чисел, без указаний на то, что нужно было делать первокласснику Пете. Косвенно это задание позволяет также определить уровень усвоения второклассниками понятия состава числа и может использовать это понятие как средство решения задачи.

В значительной мере решения этой и подобных задач позволяет оценить достижение таких метапредметных результатов, как «овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с учебными целями и задачами; понимание и использование учебного текста (его информационно-инструктивных составляющих) как ориентировочных», «овладение базовыми предметными понятиями, отражающими существенные связи и отношения между объектами и процессами» [8].

Третья задача оказалась наиболее трудной для всех учащихся – «провал» при решении этой задачи наблюдается как у учащихся школы, работающей в образовательной системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, так и у учеников «традиционных» школ. И, если учащиеся школы «деятельностного» типа, в основном правильно решая задачу, не смогли обосновать свое решение, то более 60% учащихся других школ ее решили неправильно. Метапредметные компетенции, сформированность которых можно оценить по решению данной задачи, это «овладение логическими действиями построения рассуждения» и «овладение базовыми предметными понятиями, отражающими существенные связи и отношения между объектами и процессами» [8].

Четвертое задание (единственное в этой диагностической работе) не предполагало объяснения учащимися своего решения, а требовало только выбора ответа. Однако среди ответов был такой, который по формальным признакам напоминал решение задачи. Оказалось, что большинство учащихся традиционной школы выбрали именно его. Таким образом, можно утверждать, что у них весьма низок уровень сформированности такого метапредметного результата, как «овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с учебными целями и задачами (показатели – способность читателя соотносить информацию из текста учебника и личный (обыденный, житейский) опыт; понимание и использование учебного текста (его информационно-инструктивных составляющих) как ориентировочных» [8]. Кроме того, можно оценить, как невысокий, уровень сформированности компетенции «овладение базовыми предметными понятиями, отражающими существенные связи и отношения между объектами и процессами» [8].

В пятом задании все учащиеся школ, работающих по традиционным программам, подменяли ранжирование величин согласно их отношениям (больше, меньше) прямым расчетом их конкретных значений. Это дает основание говорить об отсутствии использования числовой прямой как средства решения задач и представления численной информации. Более того, примерно 23% этих учащихся приписали значения разности величин самим величинам.

Такой результат свидетельствует, на наш взгляд, о несформированности таких метапредметных компетенций, как «овладение навыками смысло-

вого чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с учебными целями и задачами (показатели – способность читателя соотносить информацию из текста учебника и личный (обыденный, житейский) опыт; «использование знаково-символических средств представления информации для решения задач» [8].

В шестом задании учащиеся должны были сравнить возраст мальчиков, число лет одного из которых «больше на...», а другого – «больше в...», чем у третьего. Примечательно, что при решении этой задачи «перепутали» указанные соотношения примерно 30% второклассников из традиционных школ, больше, чем при решении ими же аналогичного задания 3. При этом у учащихся школы «деятельностного» типа обучения подобная ошибка встретилась лишь у одного учащегося (это составляло примерно 3%).

Такая ситуация, возможно, объясняется тем, что при «столкновении» в одной задаче разностного и кратного сравнения чисел, «побеждает» более привычное и лучше усвоенное разностное. Вообще «интерференция» разностного и кратного сравнений наблюдается у многих учащихся школ, работающих по традиционным программам – так, в одном из обследований мы столкнулись с формулировкой, которую давали семиклассники: «это число больше другого **на 6** два раза».

Результаты выполнения этого задания позволяют оценить уровень сформированности таких метапредметных компетенций, как «освоение начальных форм познавательной рефлексии», «овладение логическими действиями построения рассуждения» [8].

Методика, построенная в основном на материале решения так называемых текстовых задач, позволяет рассмотреть количество полученных бессмысленных, никак не связанных с заданием, ответов как показателя сформированности одного из главных метапредметных результатов – «овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с учебными целями и задачами (показатели – способность читателя соотносить информацию из текста учебника и личный (обыденный, житейский) опыт; понимание и использование учебного текста (его информационно-инструктивных составляющих) как ориентировочных» [8].

Данные по количеству таких ответов у учащихся школ различных типов представлены в табл. 2.

Таблица 2

Количество учащихся, давших бессмысленный ответ

	Учащиеся школ с традиционными программами		Учащиеся школы с деятельностно-ориентированной программой	
	Число учащихся, чел.	%	Число учащихся, чел.	%
Задание 1	17	29 %	4	12 %
Задание 2	15	26 %	0	0 %
Задание 3	3	6 %	0	0 %
Задание 4	8	14 %	0	0 %
Задание 5	7	12 %	1	3 %
Задание 6	0	0 %	0	0 %

Видно, что среди учащихся школ с традиционными программами многие не принимали или неправильно интерпретировали задания.

Это позволяет говорить о низкой читательской компетентности в условиях «обычного» обучения, подчеркивая тем самым, что система обучения, организованная по деятельностному типу, формирует у учащихся навык «вдумчивого чтения» особого строения и назначения. Учащиеся начинают относиться к учебному тексту, как к ориентировочной основе собственного будущего действия, и могут построить их в соответствии с информацией, представленной в условии задачи. Характерно при этом, что в задачах с привычными условиями, напоминающими задачки учебников (задания 3 и 6), практически нет бессмысленных ответов. Наибольшее же число таких ответов даны в «необычных» заданиях 1 и 2, особо требующих понимания смысла действия, выполняемого другим, причем на задание 1 бессмысленные ответы дали и учащиеся школы деятельностного типа (в других случаях бессмысленных ответов у этой группы учащихся практически не было).

Это указывает на несформированность у одной группы школьников (и недостаточно высокий уровень сформированности у другой группы) такого метапредметного результата, как «овладение начальными формами познавательной рефлексии»

Перечисленные выше метапредметные результаты, уровень сформированности которых отражался при решении диагностических заданий, были оценены по следующим показателям (табл. 3):

Таблица 3

Метапредметные результаты, выявляемые диагностической методикой

Метапредметный результат в соответствии со стандартом	Показатель данного метапредметного результата
1. Определение степени освоения начальных форм познавательной рефлексии	1.1 Умение восстановить логику решения или ход рассуждений другого человека при решении задачи
	1.2 Ученик ориентируется на существенные предметные основания собственных действий
2. Определение степени использования знаково-символических средств представления информации для решения задач	2.1. Адекватность использования знаково-символического представления в его ориентировочной функции
	2.2 Использование знаковых средств для моделирования условия задачи и поиска пути решения
3. Определение степени овладения логическими действиями построения рассуждения	3. Ученик может построить (восстановить) рассуждение «за другого»
4. Определение степени овладения базовыми предметными понятиями, отражающими существенные связи и отношения между объектами и процессами	4.1. Обобщенность математических понятий и действий
	4.2. Возможность действовать с числами и величинами в соответствии с условиями задачи
5. Овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с учебными целями и задачами	5. Понимание и использование учебного текста (его информационно-инструктивных составляющих) как ориентировочных; понимание вопроса задачи.

Выявленный уровень достижения указанных метапредметных результатов представлен на рис. 2.

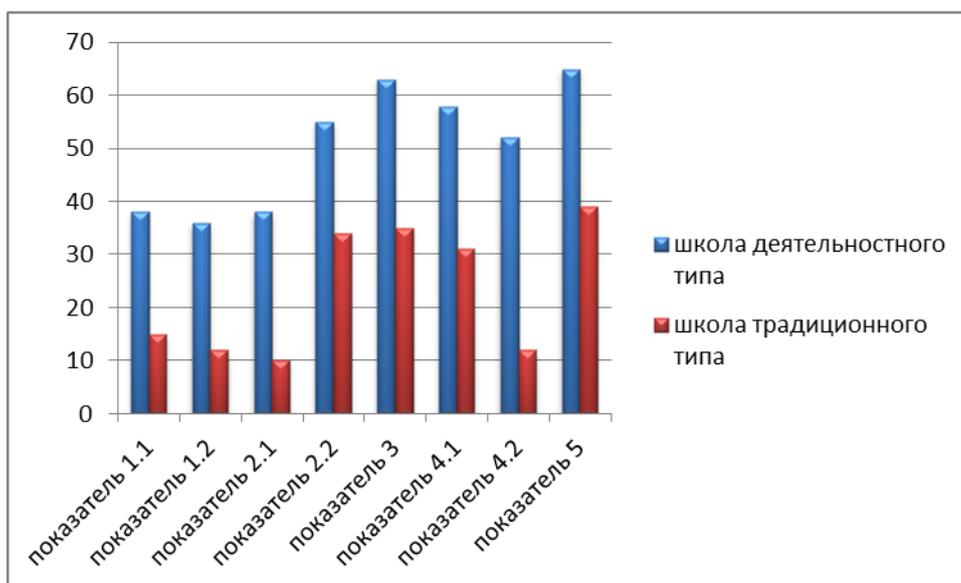


Рис. 2. Уровень сформированности метапредметных результатов в учащихся разных типов школ

Общая картина результатов решения задач свидетельствует о существовании явных различий как в качестве усвоения предметных знаний, так и их метапредметных составляющих у учащихся школ, использующих различные технологии обучения. Различие показателей метапредметных результатов у учащихся школ разных типов статистически достоверно, на уровне 0.01.

Наиболее низкие показатели у учащихся школ с традиционным обучением обнаруживаются по таким позициям, как освоение начальных форм познавательной рефлексии и адекватность использования знаково-символических средств представления информации для решения задач.

По нашему представлению, этот результат объясняется способом преподавания в большинстве школ. Как правило, «предметное» содержание учебных предметов начальной школы, рассмотренное с «деятельностной» точки зрения, соотносится с тем или иными действиями, которые ученик должен научиться выполнять (например, знания по математике – с умением выполнять арифметические действия, в особенности с многозначными числами, решать текстовые задачи и пр.). Психологическая же сторона усвоения предмета заключается, в первую очередь, в создании условий появления у ребенка адекватной ориентировки действия, которая придаст ему устойчивость к наличию внешних «помех», обеспечит его адекватное применение и видоизменением в новых условиях.

В заключение можно еще раз подчеркнуть, что данные нашего исследования подтверждают, что дети, обучающиеся по образовательной системе Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова, значительно опережают в формировании метапредметных компонентов образовательных результатов, связанных с усвоением учебного предмета, своих сверстников, обучающихся по традицион-

ным программам. Это связано, по нашему мнению, в первую очередь, с тем, что обучение в рамках деятельностного подхода понимается как организация усвоения при выполнении адекватного предметного действия его полной и обобщенной ориентировочной основы. Такое представление о механизме усвоения знания может быть противопоставлено традиционному дидактическому представлению, предполагающему постепенное выделение существенных ориентиров методом проб и ошибок и корректировки стихийно складывающихся способов действия в самостоятельном решении частных задач, при рассмотрении вопроса о достижении определенного качества образовательного результата. Закономерным результатом реализации такой методической позиции является, например, продемонстрированная в целом успешными по математике второклассниками беспомощность в решении задач, казалось бы, достаточно простых, однако, требующих, кроме «предметных», еще и адекватных «метапредметных» компетенций.

Полученные результаты, на наш взгляд, свидетельствуют о недостаточном внимании разработчиков содержания и методов обучения в массовой школе к обеспечению психологических компонентов полноценного усвоения учащимися содержания предмета и достижения ими требуемых ФГОСом когнитивных метапредметных результатов. Перспективными в этом отношении являются методические руководства и учебники, разработанные в системе Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова, обнаруживающие значительную адекватность признаков проработки содержания и методики ряду существенных позиций деятельностного подхода в отношении поддержки формирования ориентиров и свойств усваиваемых действий. Это, на наш взгляд, и обеспечивает достаточно высокий уровень формирования метапредметных результатов у учащихся школ, использующих эту систему.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология //Выготский Л.С. Педагогическая психология [Текст]/ под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 386 с.
2. Гальперин П.Я. Лекции по психологии: уч. пособие для студентов вузов. [Текст] – М.: Университет: Высшая школа, 2002. – 400 с.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. [Текст] – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.
4. Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности. Сборник статей [Текст]/ под ред. П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. – 238 с.
5. Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся [Текст]/ под ред. В.В. Рубцова, Н.И. Поливановой. – М.: Обнинск: ИГ – СОЦИН, 2007. – 288 с.
6. Основная образовательная программа начальной школы. Пособие для учителя [Текст]/под ред. Е.В. Восторговой. – М.: Вита-пресс, 2013. – 280 с.
7. Технология оценки образовательной среды школы / под ред. В.В. Рубцова, И.М. Улановской. [Текст] – М.: Обнинск: ИГ – СОЦИН, 2010. – 256 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] <http://standart.edu.ru>

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ НЕКОТОРЫХ ИДЕЙ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ПО ИНФОРМАЦИОННЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ В IX-XII КЛАССАХ

Горанова М.М.

учитель Информатики и Информационных технологий
Средней Общеобразовательной Школы „Димитър Талев”,
Болгария, г. Добрич

Василева С.Ж.

доктор, гл. ас. кафедры Информатики и математики
Шуменского университета „Епископ Константин Преславски”,
Колледж – Добрич,
Болгария, г. Добрич

В статье представлены некоторые авторские идеи о формировании положительной мотивации у учащихся средних школ путем использования интерактивных технологий в обучении по дисциплине Информационные технологии (X класс, профориентированное обучение). Использован метод ролевых игр в качестве интерактивной модели, которая вовлекает, ангажирует учеников, повышает их активность, делает их ответственными за результаты их обучения. Проведен психолого-педагогический эксперимент, который оценивает влияние интерактивного обучения на поляритетный профиль школьников. Результаты подтверждают положительное влияние элемента игры на интерес к учебному предмету, на качество и культуру общения школьников и его превращение в предпосылку для модернизации и повышения качества обучения.

Ключевые слова: обучение, информационные технологии, интерактивные методы, ролевые игры.

Ролевые игры эффективно используются в образовательных системах США и других развитых стран. [1], [4] и др. В Болгарии они все еще используются редко только в некоторых учебных предметах. Ролевые игры обычно поддерживают проблемно-ситуационное обучение путем дискуссий. В ролевых играх подгруппы в классе не формируют естественным „приятельским“ принципом, а учитель задает конкретные „роли“ каждому из участников. В этой модели необходимо, чтоб каждый ученик имел ясно сформулированную подзадачу основной задачи, которую он должен решить. При корректном решении всех подпроблем всеми участниками можно прийти и до конструировании общего решения всей задачи (в школе обычно проводится в виде игры – отсюда и название подхода). Ролевая игра эффективна тогда, когда выделена из реальной практически выполнимой ситуации. Таким образом ученики по настоящему вживаются в своих ролях и обучение становится наиболее результативным. Проектирование успешной ролевой игры очень сложный и динамичный процесс. Кроме дефиницию

самой задачи требуется точно оценить зону актуального развития каждого из участников игры, при этом необходимо и правильно распределить задачи между всеми учениками. Поэтому кроме хорошо спроектированных и заранее подготовленных задач требуется, чтоб учителя имели нужные знания по психологии и дидактике [4].

Проблемно-ситуационное обучение

Проблемно-ситуационное обучение – это метод для активирования творческого мышления и исследовательской деятельности. Его основная цель – дать возможность ученику стать ведущей фигурой в образовательном процессе. Ставится проблема, которая в зоне близкого развития учеников и различными способами и методами групповой или самостоятельной работой эта проблема разрешается именно ими. Эффективное проблемно-ситуационное обучение требует сильную мотивацию от всех участников. Учитель задает задачу с интересным условием (обычно с первого взгляда оно содержит противоречие и приводит к спору) и подчеркивает практическое значение задачи. Таким образом возбуждается интерес у учеников. После этого ученики пытаются решить эту задачу самостоятельно или в группе, причем для этой цели применяются разные методы и способы. Направление того какие методы и и способы могут быть использованы учениками тоже задается учителем.

Один из наиболее известных методов проблемно-ситуационного обучения это метод дискуссии (его и легче всего организовать). Учитель задает определенную задачу и группа учеников начинает ее обсуждение. Так как условие задачи содержит противоречие, то подразумевается, что учебная группа поделится на 2 подгруппы, которые естественным начин принимают разные гипотезы. Учитель не является активным участником в дискуссиях и поправляет рассуждения учеников только тогда, когда большинство принимает ошибочные решения или когда дискуссия приходит в „тупик“. Основная функция учителя – быть активным модератором и организовать мирный и интеллектуальный спор, в котором есть в основном рассуждения, а не страсти. Учитель должен и активно поддерживать интровертные личности участвующие в дискуссии, которые обычно очень застенчиво выражают свое мнение. Необходимо, чтобы каждый ученик имел возможность показать себя [3] и [4].

Реализация проблемно-ситуационного обучения на уроках Информационных технологий в X классе

Метод проблемно-ситуационного обучения очень удачно применить в обобщающем занятии по модулю „Компьютерные системы“ в профиле: „Технологичный – информационные технологии“.

До обобщающего занятия ученики усвоились с темами: Знакомство с персональным компьютером; Процессоры; Диски; Видеомониторы; ASCII Таблица кодов; Клавиатура, Данные; Запоминающие устройства; Периферийные устройства. Уже рассмотрены на занятиях основные элементы компьютерной системы и обсуждены предназначение элементов и их основные характеристики.

А) Подготовительные работы:

Проблема: Подготовить задание о компьютерных конфигураций для решения определенного класса задач.

Организационный этап: Ученики усваивают нужные знания об игровой ситуации. Выбираем роли: компьютерного специалиста, двух родителей, ученика с интересами в области компьютерной графики и видео, друга ученика которому нужен компьютер. Участники делятся на три группы.

Цели:

- Создать умения описывать компьютерные системы (общего и специального назначения);
- Создать умения описывать компоненты и их технические характеристики;
- Формулировать задание о компьютерных конфигурациях для решения определенного класса задач;
- Формировать умения смело выражать свою идею перед группой;
- Научить учеников высказываться перед другими, не прерывать остальных и уважать чужого мнения.

Задачи:

- Подготовка задания о компьютерных конфигурациях для решения определенного класса задач;
- Усваивание знаний об основных компонентах современного компьютера и их предназначении;
- Ученики должны знать основные характеристики каждого компонента компьютерной системы;
- Развить коммуникационные умения.

Продолжительность: 40 минут

Материалы: Флипчарт листы, Маркеры, Бумажное тиксо, Интернет связь.

Б) Методика проведения:

В обучении информатики и информационных технологий (ИТ) применение групповой коллективной работы является особенно важным, так как таким образом ученики усваивают знания и умения работы в реальных условиях. В первые минуты занятия проводится ролевая игра “PC SHOP”, в которой каждый „занимает” определенную „должность” – компьютерный специалист, один из двух родителей, ученик с интересами в области компьютерной графики и видеообработки, один из друзей ученика.

Воспроизводятся реальные условия, в которых родители решают купить компьютерную систему своему ребенку. Они не специалисты в области компьютерных систем, располагают небольшой суммой денег отведенных для этой цели. Ребенок настаивает на компьютерную систему с повышенными возможностями, потому что будет работать с Photoshop и Adobe Premiere и конфигурация, которую выбрали пока родители является для него неудовлетворительной.

„Родители” заранее имеют описания нескольких компьютерных конфигураций и перед ними стоит проблема выбрать компьютерную систему, с акцентом на цену.

„Ученик” тоже имеет возможность подобрать для себя в on-line магазине свою компьютерную конфигурацию и должен обсудить это со своими друзьями. „Друзья” делятся на 3 группы и обсуждают конфигурации предложенные их другом.

„Компьютерный специалист” должен выслушать „ученика” и его „родителей” и предложить свое решение поставленной проблеме. Он должен посоветовать своих клиентов и убедить их сделать компромисс: „родителям” придется увеличить немножко отведенную для цели сумму, а „ученику” – выбрать компьютерную систему, которой в последствии можно сделать *upgrade*.

В такой ситуации родители и ученик, при помощи компьютерного специалиста, должны остаться довольными данными советами и покупкой.

В) Критерии для оценивания активности учеников:

- Правильно определить основное назначение компонента компьютерной системы;
- Правильно подобрать основные характеристики в выборе основной платы, процессора, *RAM*, видеокарты, *HDD* и монитора;
- Правильно подобрать компоненты, которых можно обновить.
- Представить себя перед аудиторией – поведение, голос, стиль;
- Правильно использовать компьютерные термины;
- Активность в работе в коллективе.

Анализ результатов применения модели интерактивного обучения

В таблице 1 процитированы значения относительных частот шкальных оценок по критериям оценивания активности. Данные в таблице 1 говорят о том, что исследованные ученики способны выражать: свою собственную оценку своего участия в занятии; личного отношения к оценки как выражение успеваемости. Ученики могут оценивать свои ощущения, связанные с учебой.

Таблица 1

Поляритетный профиль учеников X класса

Показатели	Шкальные оценки		Для группы				
	-3	-2	-1	0	1	2	3
1. Умения учеников ставить компоненты в компьютерной системе							
2. Знать значение устройств							
3. Критерии выбора основных компонентов компьютерной системы							
4. Представление перед аудиторией							
5. Правильное использование с компьютерных терминов							
6. Активность работы в коллективе							

Ученики проявляют оценочное отношение к собственным переживаниям, пытаясь при этом понять и мотивы совершения определенного действия или поступка. Наблюдения на деятельность учеников в экспериментальных ситуациях, для значительной части группы оценка их успеваемости является мотивом учиться активнее. На более высоком уровне стоит мотив для игры, который порождает устойчивые эмоциональные переживания. Общение учеников во время эксперимента насыщено высокой эмоциональностью и ситуативностью. Можно сделать вывод, что эмоционально-ценностное отношение имеет первостепенное значение как мотив для успешной учебной деятельности [2].

Интерактивная технологическая модель обучения дает возможность оценить поведенческий, волевой компонент отношения как мотив для успешного обучения. Этот компонент можно объяснить ориентации учеников на степень сложности задач. Положительный или отрицательный результат можем объяснить различными возможностями для группирования учеников во время решения задачи. Для исследованных лиц характерны ярко выраженные желания в выборе своих партнеров в играх в экспериментальных ситуациях [1].

Наблюдения и анализ поведенческих реакций учеников наводит нас на силу их „Я“. Конкретнее, наводит наше внимание на адаптивные возможности исследованных лиц именно в интерактивной учебной среде при этом наиболее выразительно в игре. Это коррелирует с результатами в таблице 2, вычисленными по анализированным критериям в поляритетном профиле. Цитированные в табл. 2 данные говорят о половой дифференциации, существующей в общении между девушками и мальчиками.

Таблица 2

Поляритетный профиль мальчика и девушки X класса

Показатели	Шкальные оценки						
	Для группы						
	-3	-2	-1	0	1	2	3
1. Умения учеников ставить компоненты в компьютерной системе							
2. Знать значение устройств							
3. Критерии выбора основных компонентов компьютерной системы							
4. Представление перед аудиторией							
5. Правильное использование с компьютерных терминов							
6. Активность работы в коллективе							

Можно увидеть уменьшение дифференциации только для игр с привлекательным игровым замыслом для обоих полов и при решении игровых задач, требующих в большой степени совместное уговаривание и согласованность действий. У некоторых из учеников, участвующих в эксперименте наблюдается повышенная интенсивность в общении с определенными лицами из группы.

Выводы

Актуальность интерактивной технологии обучения определяется тем, что центр тяжести переносится от передачи знаний в готовом виде на самостоятельное усваивание знаний. Интерактивное обучение формирует новую культуру учиться, ангажирует учащихся, повышает их активность, автономию и ответственность за результаты их обучения. Такая технология стимулирует когнитивное развитие школьников, развивает их умения работы в коллективе, формирует положительные эмоциональные настроения у учащихся и учителей. Таким образом создается благоприятная среда для социализации учащихся, для толерантности в общении, стимулирует их творческое мышление.

Описанные экспериментальные ситуации подтверждают положительные результаты формулированных: цель, задачи, гипотеза, предмет и объект исследования. Конкретнее: созданная практико-прикладная модель интерактивного обучения является современной образовательной технологией, соответствующей новой коммуникационной среде, в которой живут наши дети.

Для школьников очень важно в интерактивной образовательной среде чтоб их личная оценка определяла не только только их знания и умения, но и их личностные качества. Это подтверждается их стремлением понять себя и других, что является проявлением познавательного (когнитивного) компонента их отношения как мотив учебной деятельности.

Список литературы

1. Гюрова, В. В. Божилова, В. Вълканова, Г. Дерменджиева. Интерактивността в учебния процес. [Текст] : / В. Гюрова. – София, Европрес, 2007.
2. Кашлев, С. С. Интерактивные методы обучения педагогике. [Текст] : С. Кашлев. – Минск, 2004.
3. Сендова, Е., Е. Стефанова, Н. Ван Дийпен Методическо ръководство за надграждане на умения с ИКТ [Электронный ресурс] / Н. Начева. – Режим доступа: https://research.uni-sofia.bg/bitstream/10506/283/2/ICLS2010Workshop_Inquiry_call_print.pdf.
4. Тодорина, Д. Създаване на интерактивна образователна среда (теоретични и приложни аспекти) [Электронный ресурс] / Д. Тодорина. – Режим доступа: http://http://pedagogy.swu.bg/wp-content/uploads/2012/04/Todorina_Interact_obrazov_sreda_2010.pdf.

УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Горохова Ю.В.

студентка НИУ «БелГУ» факультета дошкольного, начального и
специального образования педагогического института,
Россия, г. Белгород

Головки Е.В.

доцент кафедры педагогики и методики начального образования, канд. пед. наук,
Россия, г. Белгород

В данной статье групповые технологии рассматриваются в качестве одного из приоритетных факторов развития коммуникативных УУД младших школьников.

Ключевые слова: коммуникативные УУД, групповые технологии.

Актуальность темы обусловлена потребностью общества и системы образования в формировании коммуникативных универсальных учебных действий (УУД) учащихся, являющихся одной из основных составляющих умения учиться, начиная с младшего школьного возраста, что является требованием Федерального государственного образовательного стандарта.

Коммуникативные действия обеспечивают возможности сотрудничества: умение слышать, слушать и понимать партнера, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, распределять роли, взаимно контролировать действия друг друга, уметь договариваться, вести дискуссию, правильно выражать свои мысли, оказывать поддержку друг другу и эффективно сотрудничать как с учителем, так и со сверстниками [1, с. 59].

В своем дипломном исследовании мы выявляли уровень сформированности коммуникативных УУД у младших школьников. В констатирующем этапе эксперимента принимали участие 24 младших школьника. Было применено наблюдение за деятельностью учителя. Мы пришли к выводу, что коммуникативные УУД могут успешно организовываться на всех этапах урока, начиная от проверки домашнего задания до контроля знаний. Наиболее часто коммуникативные УУД формируются на таких этапах урока как: актуализация знаний, изучение новых знаний, закрепление изученного. На наш взгляд, учитель недостаточно использовал групповые технологии и не на всех этапах урока. В своей работе мы старались чаще их использовать.

В ходе теоретического исследования мы выделили 4 критерия сформированности коммуникативных УУД. У младших школьников могут быть сформированы коммуникативные УУД из трех групп: коммуникация как взаимодействие (1 группа), коммуникация как кооперация (2 группа), коммуникация как условие интериоризации (3 группа). Из каждой группы мы выделили несколько действий, которые служили критериями уровня сформиро-

ванности коммуникативных УУД у младших школьников. Из 1 группы – преодоление эгоцентрической позиции в межличностных и пространственных отношениях (умение слушать других, уважать и принимать их решение) и умение обосновать собственное мнение. Из 2 группы – взаимоконтроль и взаимопомощь по ходу выполнения задания. Из 3 группы – речевое планирование и регулирование своих действий. Показатели уровней сформированности коммуникативных УУД: *высокий уровень* – младший школьник демонстрирует в учебной деятельности коммуникативных УУД из всех трех групп; *средний уровень* – младший школьник демонстрирует в учебной деятельности коммуникативных УУД из двух групп; *низкий уровень* – младший школьник демонстрирует в учебной деятельности коммуникативных УУД из трех групп.

Вывод: высокий уровень – у 25% учащихся, средний уровень – у 30% учащихся, низкий уровень – у 45% учащихся. У большинства младших школьников достаточно сформированы умения из 1 группы (преодоление эгоцентрической позиции в межличностных и пространственных отношениях, то есть умение слушать других, уважать и принимать их решение) и недостаточно сформированы умения из 2 и 3 групп (взаимоконтроль и взаимопомощь по ходу выполнения задания, регулирование своих действий). Учителю начальных классов следует больше внимания уделять умениям из 2 и 3 групп.

На формирующем этапе эксперимента мы применяли различные технологии для формирования коммуникативных УУД на разнообразных этапах урока. В итоге *на контрольном этапе эксперимента* мы получили следующие результаты уровней сформированности коммуникативных УУД: высокий уровень – у 35% учащихся, средний уровень – у 26% учащихся, низкий уровень – у 39% учащихся.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что формирование коммуникативных УУД у младших школьников будет эффективным если: на уроке применяются групповые технологии; организуется поисковая деятельность учащихся; учитель опосредованно руководит групповой работой учащихся или помогает им составить план работы.

Список литературы

1. Селевко, Г.К. Групповые формы учебной деятельности. Энциклопедия образовательных технологий. Т. 1. [Текст] / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование. – 2005. – 535 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2010.

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК ОДНО ИЗ ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ

Дегтев С.Ю.

магистрант кафедры педагогики Северного Арктического
федерального университета им. М.В. Ломоносова,
Россия, г. Архангельск

Пушкина И.М.

доцент кафедры педагогики Северного Арктического федерального
университета им. М.В. Ломоносова, канд. педагог. наук,
Россия, г. Архангельск

В статье рассматривается идея формирования ответственности как важнейшего качества личности в контексте содержания федерального государственного образовательного Стандарта среднего (полного) общего образования.

Ключевые слова: воспитание, личная ответственность, социальная ответственность, глобальная ответственность, космическая ответственность.

Напомним, что федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования ориентирован на «становление личности, осознающей свою ответственность перед семьей, государством, обществом, человечеством» [4, с.3]. Выделим особо, в качестве личностного результата освоением основной образовательной программы Стандарт устанавливает: «...чувство ответственности перед Родиной; ...гражданскую позицию как активного и ответственного члена российского общества, осознающего свои конституционные права и обязанности, осознанно принимающего традиционные национальные и общечеловеческие, гуманистические и демократические ценности; ... способность к ответственной деятельности; нравственное сознание и поведение на основе усвоения общечеловеческих ценностей...» [4, с.4-5]. Дополним, что воспитание у молодого поколения ответственности также решает задачу формирования у них «ценностно-смысловой сферы ..., приверженности ценностям, закрепленным Конституцией Российской Федерации» [4, с.9].

Подчеркнем, что в последнем послании В.В. Путина к Федеральному собранию и российскому народу (5 декабря 2014г.) чаще всего звучало именно слово «ответственность», а на последней ежегодной пресс-конференции (18 декабря 2014г.) президент сказал о том, что за все происходящее в стране, он как руководитель несет персональную ответственность. Заметим, что ответственность – это важнейшая форма саморегуляции человека и одно из значимых качеств личности, способной дать отчет своим действиям, а также принять на себя вину за их результат. Личная или другими словами персональная ответственность подразумевает, в первую очередь, ответ перед самим собой за свои слова, действия, поступки. А социальная ответственность

понимается как мера соответствия действий личностей и социальных групп взаимным требованиям, действующим правовым и общественным нормам, общим интересам. В социальную входит ответственность не только перед обществом, но и за социум.

Конечно, отношение к ответственности как к социально значимой ценности в качестве личностного образования «вызревает в человеке постепенно, по мере формирования в единстве его мировоззрения, убеждений, целеустремленности и воли, навыков и привычек поведения, инициативы и самостоятельности, принципиальности и непримиримости к недостаткам в процессе всех ведущих видов деятельности, отношений и общения. Оно образуется как элемент сознания и способ практического привычного действия, по мере накопления опыта и достижений...» [1, с 57].

Уверены, что потребность «быть личностью» (А.В. Петровский), а также «потребность в самоактуализации и саморазвитии» (А. Маслоу) будут способствовать анализу собственной деятельности, сознательному выбору, прогнозированию своей деятельности и выработке ценностного отношения к ответственности. В результате ученик будет «способен брать на себя ответственность за свои действия, в том числе и за дальнейшее развитие, решать проблемы без ущерба для других, достигать успеха в деятельности и получать удовлетворение от нее и своей жизни, быть открытым переменам, новому жизненному опыту» [2, с.15].

На первоначальном этапе формирования ответственности как значимого качества личности, считают Е.А. Мацефук, П.В. Разбегаев и др., необходима полнота знаний об ответственности, которая предполагает «восприятие, констатацию и сохранение в сознании личности результата овладения ею знания об ответственности как социально значимой ценности». Структура знаний об ответственности, по их мнению, может быть, представлена следующим образом: 1) знания понятий «ответственности», раскрываемые через такие категории как: «ценности», «социально значимые ценности», «универсальные ценности»; 2) знания понятий «ответственности» через идеи свободы и долга; 3) знания о роли ответственности как социально значимой ценности, выражаемые через идею выбора, которая базируется на категориях «власть», «Человек Цивилизации», «глобальные проблемы» и др. [3, с.152].

Также понятия ответственности «дополняются знаниями об ее роли в обществе, тем самым, превращая данную категорию в ценностный феномен». Таким образом, ответственность выступает средством «усмирения нравов человека» (Я.А.Коменский). Знания о личной и социальной ответственности помогут сформировать «способность ученика самостоятельно осмысливать, оценивать все проявления окружающего мира с этической точки зрения, осуществлять нравственный выбор, видеть его перспективы и конструировать на данной основе собственную жизнедеятельность» [3, с.153].

Далее, на наш взгляд, необходимо знакомить подрастающее поколение с понятием глобальной ответственности. Сюда входит ответственность за

природу (экологическая ответственность), сохранение биосферы, т.е. жизни на планете во всех ее проявлениях, за решение глобальных проблем, созданных человеческой цивилизацией. Отметим, что глобальная ответственность является способом поддержания мира (целостности общества и общественного согласия, социальной справедливости и усовершенствования общественных отношений), сохранения Земли как общего Дома для всех жителей планеты, где люди – одна семья, и каждый человек должен активно участвовать в мироустройстве. Глобальная ответственность, выделим особо, означает нравственную установку человека, основанную на глубоком понимании смысла последствий своей деятельности на планете.

Также нужно объяснять учащимся, что планета Земля – космическое тело, поэтому и в космическую ответственность входит сохранение планеты, как части Космоса. Планета Земля, возможно, является единственным «питомником жизни» (Н.Ф.Федоров) в нашей Галактике, и именно поэтому ответственность человека за ее судьбу есть не только глобальная, но и космическая ответственность. Космическая ответственность – это ответственность и за деятельность человека в околоземном, космическом пространстве.

Итак, идея формирования ответственности как важнейшего качества личности делает необходимым ориентировать современный образовательный процесс на подготовку учащихся к решению глобальных проблем, на духовно-научное освоение окружающего мира, на воспитание нравственных качеств, отвечающих императиву выживания и устойчивого развития человеческой цивилизации.

Список литературы

1. Гранцева, Г.Я. Воспитание гражданственности у старшеклассников средствами общественных дисциплин [Текст]: / Г.Я. Гранцева. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2003. – 76с.

2. Мацефук, Е.А. Формирование у старшеклассников отношения к ответственности как социально значимой ценности в обучении гуманитарным дисциплинам [Текст]: автореф. дис. ...канд. пед. наук. / Е.А. Мацефук. – Волгоград, 2009. – 24с.

3. Разбегаев, П.В., Мацефук, Е.А. Ценностное отношение к ответственности как личностный результат обучения. [Текст] // Материалы IV Международной научно-практической конференции «Научные перспективы XXI века. Достижения и перспективы нового столетия» (Россия, г. Новосибирск, 19-20.09.2014г.). / П.В. Разбегаев, Е.А. Мацефук – Новосибирск: Международный научный институт «Educatio», Ежемесячный научный журнал, №4, 2004 – 166с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования / Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=6408> (дата обращения: 11.10.2014).

ОКАЗАНИЕ ЭКСТРЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ЖЕРТВАМ ТЕРРОРИСТИЧЕСКИХ АКТОВ

Дубинкин В.А.

профессор кафедры безопасности жизнедеятельности Тихоокеанского государственного медицинского университета, д-р мед. наук, профессор,
Россия, г. Владивосток

Ивченко А.С.

студент Тихоокеанского государственного медицинского университета,
Россия, г. Владивосток

В настоящей статье обоснована необходимость начала психологической реабилитации пострадавших непосредственно на месте совершения теракта и изложен взгляд на эффективность бригадной модели оказания психолого-психиатрической помощи.

Ключевые слова: террористический акт, острые стрессовые реакции, психолого-психиатрическая помощь.

В настоящее время терроризм приобрел статус глобальной проблемы.

Террористический акт – совершаемые в целях дестабилизации деятельности органов власти действия, создающие опасность гибели людей и приводящие к другим тяжким последствиям.

К сожалению, количество терактов растет с каждым годом, из-за них страдает в большей степени мирное население.

На международном уровне имеет место следующая статистика: в 1980 году во всех странах было зафиксировано 500 террористических актов, а в 1985 – уже 800. Наиболее масштабные и шокирующие своей античеловечностью террористические акты пришлось на начало 21-го столетия.

Теракт 11 сентября 2001 года в США унес жизни около 3 тысяч людей.

Затем, 23-26 октября 2002 года, уже в Российской Федерации террористы захватили заложников в Доме культуры на Дубровке. Из 916 человек, зрителей и актеров первого российского мюзикла мирового класса «Норд-Ост», более 130 погибли, основная часть – в ходе операции освобождения.

В 2004 году – в Беслане еще одна шокирующая своей вопиющей жестокостью трагедия: террористы захватили школу, где удерживали без пищи и воды в душном спортзале взрослых и детей в течение 3-х дней. В результате пострадали 1128 человек, свыше 700 получили ранения, 334 погибли. Все оставшиеся в живых (794 человека) получили тяжелые психологические травмы.

В октябре и декабре 2013 года в Волгограде произошло 3 теракта в многолюдных местах: в троллейбусе, автобусе и на железнодорожном вокзале, где погибло 33 человека, 29 из которых погибли на месте, 80 пострадавших получили ранения различной степени тяжести, а 4 человека умерли в стационаре.

4 октября 2014 года в столице Чечни у рамок металлодетекторов возле входа в концертный зал, где должно было состояться посвященное Дню города мероприятие, террорист-смертник взорвал пояс шахида. Четверо полицейских погибли на месте. Пятый получил тяжелые ранения и скончался в машине скорой помощи, ещё 12 полицейских были ранены.

Не только российскую, но и мировую общественность потрясли последние события в Грозном. В ночь на 4 декабря 2014 года боевики напали на пост ДПС, убив троих полицейских. Позже часть нападающих укрылась в Доме печати. В ходе операции в чеченской столице погибли 10 полицейских, 28 получили ранения различной степени тяжести.

Таким образом, для РФ распространение международного терроризма – одна из основных внешних опасностей [2]. Но несмотря на это, в отечественной психологии сравнительно немного теоретических и практических разработок по этой проблеме.

В связи с этим, особый интерес представляет поиск наиболее эффективных методов организации экстренной психологической помощи пострадавшим при террористических актах. От того, насколько быстро будут выявлены симптомы острых стрессовых расстройств у жертв терактов, будет зависеть успешность их дальнейшей психологической и социальной реабилитации.

Чаще всего острые стрессовые реакции проявляются клинически как страх, истерическая реакция и плач, чувство подавленности, безнадежность, отчаяние, которые обостряются в опасности повторения теракта. Данное расстройство развивается в ответ на необычный физический или психический стресс на фоне психического здоровья и, как правило, стихает через несколько часов или дней, может сопровождаться диссоциативными симптомами (ощущение отгороженности и потери связи с реальностью, бесчувствие, дереализация, деперсонализация и диссоциативная амнезия) и вегетативно-соматическими проявлениями.

Посттравматическое стрессовое расстройство – более затяжная реакция на стрессовое событие, ее типичными признаками являются эпизоды повторного переживания травмы в виде навязчивых воспоминаний, снов или кошмаров, ангедонии (снижения или утраты способности получать удовольствие) и уклонения от деятельности и ситуаций, напоминающих о травме. Характерна повышенная вегетативная возбудимость. С вышеперечисленными симптомами и признаками обычно сочетаются тревога и депрессия, нередкой является суицидальная идеация, осложняющим фактором которой становится избыточное употребление алкоголя или наркотиков.

Острая стрессовая реакция и посттравматическое стрессовое расстройство сопровождаются вегетативными проявлениями, затрагивающими все системы организма. Часто врачи в стационарах при лечении таких больных основной упор делают на фармакологическую коррекцию вегетативной дисфункции. Но при прекращении медикаментозной терапии все психовегетативные симптомы возобновляются.

Следовательно, в первую очередь пострадавшим необходимо оказывать психотерапевтическую помощь, чтобы разрешить психологический конфликт, вызванный несоответствием сложившихся обстоятельств внешнего мира внутренним потребностям индивида. Общеизвестно, что у человека существует базовая потребность в безопасности и комфорте. Но условия внешнего мира не позволяют их удовлетворить, так как во время теракта заложник испытывает страх за свою жизнь и становится очевидцем гибели других людей. Все системы организма мобилизуются для борьбы с внешними агрессивными факторами. Когда реальная угроза исчезает, реактивность вегетативной системы остается на прежнем уровне, что в условиях мирного времени является патологией. Это обусловлено сильным раздражением центральной нервной системы и формированием доминанты (происходит заикливание на стрессовом событии). Применение фармакологических препаратов у таких больных должно носить лишь вспомогательный характер. Основное лечебное мероприятие – психотерапия.

Сложность диагностирования острых стрессовых реакций, особенно в условиях оказания экстренной помощи пострадавшим при терактах, обусловлена тем, что степень проявления симптомов зависит от индивидуальных свойств личности (ранимости и способности владеть собой).

Здесь на помощь психологам приходят следующие методы, имеющие свои достоинства и недостатки:

- 1) субъективно-оценочные методы (направленные на изучение осознаваемых компонентов психических состояний);
- 2) объективные методы (психофизиологические методы и психологические проективные методики) – направленные на изучение неосознаваемых психических состояний;
- 3) методы, направленные на изучение экспрессивного (поведенческого) компонента психических состояний [1].

Особенно примечателен в данном вопросе опыт работы Волгоградского территориального центра медицины катастроф во время терактов 2013 года. Примененная тогда модель бригадного оказания психолого-психиатрической помощи позволила оказать квалифицированную помощь всем пострадавшим и их родственникам.

Первый этап включал в себя прибытие на место теракта специализированных бригад территориального центра медицины катастроф, оснащенных психофармакологическими препаратами. Их главной задачей было установление доверительного контакта с пострадавшими, их родственниками и родственниками погибших.

На втором этапе помощь оказывалась в условиях стационара. Психологи осуществляли сопровождение родственников в отделения реанимации и при опознании тел погибших. Во время размещения пострадавших в стационаре применялась «дифференцированная госпитализация» [3]. Было организовано круглосуточное дежурство врача-психотерапевта, работал круглосуточный телефон доверия, пострадавшие и их родственники получили специальные «памятки пережившему катастрофу» [3].

Третий этап – оказание пролонгированной психофармакологической и психотерапевтической помощи пострадавшим, находящимся в стационаре, а также их родственникам, заключавшееся в использовании индивидуальной и групповой психотерапии.

Затем была произведена оценка психологического состояния специалистов, участвовавших в ликвидации медико-санитарных последствий теракта, с целью профилактики развития у них посттравматического стрессового расстройства.

За счет сотрудничества Волгоградского территориального центра медицины катастроф с другими ведомствами и организациями психологическая помощь была оказана всем пострадавшим и их родственникам (квалифицированную помощь получили 253 человека). Благодаря информированию очевидцев на месте теракта, была предотвращена паника среди населения.

Из всего вышеизложенного следует вывод: психологическую реабилитацию пострадавших необходимо начинать непосредственно на месте теракта. Врачам, работающим с жертвами террористических актов, следует исключить фармакологический подход к лечению последствий тяжелых душевных потрясений (лекарственные препараты должны быть вспомогательными средствами, ни в коем случае не заменяющими психотерапию), поэтому необходимо включить в постдипломную подготовку слушателей лекции по психолого-психиатрическим расстройствам людей, ставших жертвами террористических актов.

Список литературы

1. Дубинкин В.А. Факторы агрессии и медицина катастроф : моногр. Владивосток: Издательский дом Дальневосточного федерального университета, 2013. 284 с.
2. Указ Президента РФ от 5 февраля 2010 года № 146 «О Военной доктрине Российской Федерации»
3. Шкарин В.В.и соавт. Особенности организации и оказания медицинской помощи пострадавшим при террористических актах в Волгограде//Медицина катастроф. 2014. №3. С.19-22.

ЖАНР БЫЛИ В ТВОРЧЕСТВЕ Л.Н. ТОЛСТОГО

Жигалина Е.В.

студентка 3 курса факультета психолого-педагогического и специального образования СГУ им. Н.Г. Чернышевского,
Россия, г. Саратов

В статье рассматривается жанровая специфика были Л. Н. Толстого, представлены произведения, которые включены в современные программы по литературному чтению для начальной школы.

Ключевые слова: жанр, были, литературное чтение, методический аппарат, правдоподобный сюжет.

Творчество Л. Н. Толстого для детей ещё при жизни писателя вошло в хрестоматии для начальной школы. Известно, что свои произведения Тол-

стой писал для сборника «Русские книги для чтения», который предназначался для того, чтобы дать детям обильный материал для чтения. По существу эта книга должна была заменить собой всю детскую литературу.

«Русские книги для чтения» оригинальны во многих отношениях. Они состоят из четырех книг, каждая из которых представлена примерно пятьюдесятью произведениями, имеющими подзаголовок – жанровую отнесенность.

Л. Н. Толстой обладал своеобразным жанровым мышлением. Среди традиционных жанровых форм: басня, рассказ, сказка, былина в его сборнике встречаются и нетрадиционные формы: быль, описание, рассуждение, история.

Особое место в творчестве писателя занимает жанр были. Название этого жанра отсылает к фольклорной традиции. Если обратиться к литературному энциклопедическому словарю, то можно найти следующее определение были: «Быль – в русском народном творчестве короткий устный, так называемый суеверный, рассказ о каком-либо случае, якобы имевшем место в действительности». Были (былички, бывальщины) рассказывает о встречах человека со сверхъестественными существами (лешими, Русалками, Домовыми, Мертвецами, оборотнями, водяными и пр.) [3, с. 120].

Толстовская быль не повествует о персонажах «низшей мифологии» и имеет совсем другую природу. Толстой переосмысливает этот жанр, использует его название в прямом значении: быль – это то, что было на самом деле; это рассказ о реальных жизненных событиях.

В были «Филиппок» перед маленькими читателями предстает история, которая вполне могла случиться в реальности с ним самим или с его сверстниками. Филиппку стало скучно в избе сидеть, и он решил пойти в школу. Пришел, но так растерялся, что в ответ на вопросы учителя только молчал и плакал. Учитель оставил его в классе: «Ну, садись на лавку возле брата. А я твою мать попрошу, чтобы пускала тебя в школу». Таков вкратце сюжет этого произведения.

Несмотря на лаконичность, в ней психологически глубоко изображен характер мальчика. Как только Филиппок осознаёт, что ему хочется учиться в школе, ничто не сможет сбить его с пути – ни собаки, набросившиеся на него, когда он «вышел к чужим дворам», ни страх перед учителем. Не найдя своей шапки, Филиппок отправляется в путь с отцовской, которая ему велика, зато под рукой. В сенцах школы мальчик снимает шапку и только после этого отворяет дверь: ему хорошо знаком крестьянский этикет. Оправившись от первого испуга, он по складам произнес свое имя, и хотя все смеялись, начал «говорить Богородицу», чтобы показать, что он и молитвы знает; но «всякое слово говорил не так». Учитель остановил его: «Ты погоди хвалиться, а поучись» [1, с. 209-210].

В другой были – «Корова» – психологическая характеристика героя более сложна. Мальчик Миша бросил осколки разбитого им стакана в коровье поило и вызвал настоящую беду. Корову пришлось зарезать, семья осталась без молока, «дети стали худые и бледные». Бабушке пришлось в няньки уйти, чтобы заработать на новую корову. Мальчика так мучила совесть, что он «не слезал с печи, когда ели студень из коровьей головы» и «каждый день во

сне видел, как дядя Василий нес за рога мертвую, бурую голову Буренушки с открытыми глазами и красной шеей». И в этом рассказе-были сюжетная линия освобождена от тормозящих действие описаний и характеристик, персонажи проявляются в ходе событий. Усложнение же психологической характеристики главного героя происходит за счет общей нравственной задачи были: не струсь Миша, признайся он вовремя, несчастья бы не произошло [1, с. 210].

Былями Л. Н. Толстой называет и многие короткие рассказы о животных. Он создаёт их на основе своих личных наблюдений («Русак», «Охота пуще неволи», «Булька»). Эти рассказы как бы выхвачены из действительности. Писатель в них не фотографировал, а художественно воспроизводил облики животных. Повторяющиеся, часто контрастирующие детали в обрисовке внешности, броские и как бы осязаемые эпитеты, изображение повадок в соответствии с биологическими особенностями животных – всё это способствовало созданию живых, полнокровных образов. «У всех мордашек нижняя челюсть длиннее верхней, и верхние зубы часто заходят за нижние; но у Бульки нижняя челюсть так выдалась вперед, что палец можно было заложить между нижними и верхними зубами. <...> Когда он, бывало, уцепится за что-нибудь, то стиснет зубы и повиснет, как тряпка, и его, как клещука, нельзя никак оторвать» [5, с. 233].

Многие толстовские были прочно вошли в детское чтение, о чем свидетельствуют современные программы по литературному чтению для начальной школы. Так, в УМК «Гармония» (автор учебника по литературному чтению – О. В. Кубасова) входят были «Косточка» и «Филиппок»; в «Планету знаний» (Э. Э Кац) – «Слон», «Котёнок», «Косточка», «Лев и собачка»; в «Школу России» (Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий) – «Филиппок», «Котенок», «Лев и собачка», «Как мужик убрал камень»; в «Систему развивающего обучения Л. В. Занкова» (В. Ю. Свиридова) включена была «Лев и собачка» и т.д.

Как изучаются были в начальной школе? Учитывается ли при этом специфика жанра? Ведь, как известно, одно из требований к анализу произведения на уроке – учет его родо-жанровой специфики. Рассмотрим методический аппарат учебника «Литературное чтение. 2 класс», а именно систему вопросов, которые предлагает автор (О. В. Кубасова) обсудить с ребятами после знакомства с былью «Косточка»:

«1. Отчего Ваня заплакал? Выбери правильный ответ:

- а) Ваня испугался;
- б) Ваня рассердился;
- в) Ване стало стыдно и обидно.

2. Что плохого сделал Ваня?

3. Чему хочет научить нас этим рассказом писатель?».

Вопросы, в основном, направлены на выявление мотивов поведения героя (вопрос 1) и нравственной оценки этого поведения (вопросы 2 и 3). По словам автора, обдумывая первый вопрос учебника, учащиеся выбирают последний из ответов. Отвечая на два следующих вопроса, дети делятся своими

мнениями по поводу прочитанного. Завершает урок выполнение детьми заданий тетради [2, с. 72-73].

В методических рекомендациях перед чтением были «Косточка» предлагается провести работу с выставкой «Книги Л. Н. Толстого для детей»; выяснить, есть ли на выставке рассказы, если есть – какие. Сделать предположение об их тематике (о ком, о чем они), опираясь на заглавия и иллюстрации к текстам. Автор обращает внимание детей на то, какое слово написано под заголовком произведения Л. Н. Толстого, включенного в учебник (быль «Косточка»), просит задуматься детей над смыслом этого названия жанра, таким образом, акцентируя внимание на жанровом определении текста. Знакомство с текстом автор советует провести в форме чтения молча.

Таким образом, О. В. Кубасова обращает внимание детей на жанр произведения Толстого, правда, в ходе анализа текста жанровые особенности уходят на второй план.

Стефаненко Н. А. в статье «Достижение личностных результатов средствами предмета «Литературное чтение» говорит о том, что на примере главного героя рассказа-были Л. Н. Толстого «Филиппок» можно проследить личностное самоопределение учащихся: кем видит человек себя в этом мире (какие социальные роли принимает, какие из них считает соответствующими своему внутреннему состоянию), каковы его возможности, способности, как он их оценивает и реализует и пр. Перед чтением рассказа учитель должен сформулировать учебную задачу и записать её в форме проблемного вопроса. Например:

- Сегодня на уроке мы обсудим и постараемся понять, «можно ли Филиппка (главного героя рассказа Л. Н. Толстого) назвать хвастливым?». Для этого нам необходимо сделать следующее (план работы записать на доске):

1. Прочитать рассказ.
2. Разделить его на смысловые части.
3. Найти слова и предложения, характеризующие Филиппка.
4. Ответить на поставленный вопрос.

После того, как дети прочитают рассказ, разделят его на смысловые части, под руководством учителя составят «портрет» Филиппка, дадут ему обобщённую характеристику, можно заострить внимание детей на словах Филиппка: «Я бедовый. Я сразу всё понял. Я страсть какой ловкий!». Педагог может спросить у детей: «Как вы думаете, хвастает ли Филиппок?». Скорее всего, дети ответят положительно. «А как бы вы поступили на месте Филиппка, если бы оказались в такой ситуации?» – продолжает разговор учитель. Далее педагог должен показать школьникам, что когда человек что-то умеет делать, он может сказать об этом открыто другим людям. Главное, чтобы его собственная оценка не была слишком завышенной. Поэтому учитель может спросить детей:

– Как вы думаете, почему учитель взял Филиппка в школу, хотя ему было всего 5 лет?

– Почему учитель засмеялся, когда говорил: «Ты погоди хвалиться, а поучись»?

- Как он, по вашему мнению, произнёс эту фразу, с какой интонацией?
- Можно ли из этого сделать вывод об отношении учителя к Филиппку?
- Что оценил учитель в характере Филиппка?
- Считал ли учитель Филиппка хвастливым, хотя и сказал ему, чтобы тот не хвастал?
- А вы согласны с учителем? Как бы вы поступили на месте учителя?
- А как бы вы поступили на месте Филиппка, если бы попали в такую ситуацию?
- Придумайте рассказ о том, как сложится дальнейшая судьба Филиппка, кем он станет, как проживёт свою жизнь.

Последнее задание предполагает использование приёма «мысленного эксперимента с образом», который является эффективным средством развития творческого воображения и речи у младших школьников [3].

Были Л. Н. Толстого вызывают интерес у маленьких читателей, во-первых, потому, что героями былей, в основном, являются дети – ровесники младших школьников; во-вторых, потому, что в былях представлены правдоподобные сюжеты, близкие и понятные школьнику; в-третьих, толстовские были захватывают своей психологической глубиной.

Список литературы

1. Арзамасцева, И. Н. Детская литература: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева. 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 578 с.
2. Кубасова, О. В. Литературное чтение. Методические рекомендации к учебнику для 2 класса общеобразовательных учреждений [Электронный текст] / О. В. Кубасова. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2012. – 232 с.
3. Литературный энциклопедический словарь [Электронный текст] / Под ред. П. А. Николаева, В. М. Кожевникова. – М.: Сов. энциклопедия, 1987. – 752 с.
4. Стефаненко, Н. А. Достижение личностных результатов средствами предмета «Литературное чтение» (учебник «Литературное чтение» Л. Ф. Климанова, В. Г. Горещкий). [Электронный ресурс] / Н. А. Стефаненко // – Режим доступа: http://school-russia.prosv.ru/info.aspx?ob_no=32447
5. Толстой, Л. Н. Полн. собр. соч.: в 90 т. Т. 21. Новая азбука и русские книги для чтения (1874-1875) [Электронный текст] / Л. Н. Толстой. – М.: РГБ, 2006. – 731 с.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИДЕЙ ГЛОБАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И КОСМИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ ВЕНТЦЕЛЯ

Зиновьева Г.Ю.

магистрант ИСиА Северного Арктического федерального университета им. М.В. Ломоносова,
Россия, г. Архангельск

В статье доказывается идентичность идей современного глобального образования и ведущих идей космической педагогики К.Н.Вентцеля, созданной им в начале XX века.

Ключевые слова: глобальное образование, космическая педагогика, К.Н. Вентцель, космическое воспитание.

Образованию XXI века принадлежит ведущая роль в распространении моральных и культурных ценностей глобального типа, которые, не отвергая национальных приоритетов, могут быть объединяющим началом, основой и стимулом интеграционных тенденций в современном мире. В документах, разработанных на уровне ЮНЕСКО, сформулирована концепция глобального образования: «Земля – наш Дом». К основным задачам глобального образования как «нового направления в образовательной политике XXI века следует отнести: формирование понимания Мира на основе холистических и гуманистических взглядов; воспитание Человека, ответственного за все формы жизни на Земле и в Космосе, способного сочетать свободу выбора с личной ответственностью за принятые решения, общечеловеческие интересы с национальными, безопасность в мире с толерантностью, дружбой народов и др.» [1, с. 3].

Подчеркнем особо, идеи современного глобального образования предвосхитил основоположник космической педагогики Константин Николаевич Вентцель в своих работах: «Идеальная школа будущего», «О проблеме космического воспитания», «Заметки о космическом воспитании», «Педагог будущего» и др., написанные им в начале XX века. Отметим, что космическая педагогика К.Н. Вентцеля есть интегративное учение, базирующееся на идеях: единства, взаимосвязи, целостности и коэволюции человека, человечества, природы и Космоса (основные идеи философии русского космизма); воспитания нравственной, свободной независимой, самобытной личности (центральная идея теории свободного воспитания); раскрытия и развития творческих сил ребенка (главная идея теории развития личности); космического воспитания (ведущая идея космической педагогики). Как видим, космическая педагогика К.Н. Вентцеля выступает, как «научно-педагогическое явление и построена на принципах антропокосмизма, гармонии, культуросообразности, свободы и ненасилия». А методологическую основу космической педагогики Вентцеля составляют идеи философии русского космизма [1, с. 6].

Идея космического воспитания заключается в изменении личностных качеств через развитие космического сознания. Человек, обладающий космическим сознанием, способен, по мнению педагога, адекватно оценивать современные проблемы и жизненные ситуации. Для этого, в первую очередь, необходимо интенсивно развивать у ребенка такие аспекты сознания, как аксиологический (выработка нравственных установок), онтологический (формирование представлений об окружающем Мире) и рефлексивный (осознание себя и своего места в Мире). Идея единства, взаимосвязи и целостности человека, человечества, природы и Космоса, обоснованная русскими космистами в философии и К.Н. Вентцелем в педагогике, способствует повыше-

нию уровня сознания человека, подготовленного к принятию новых научных парадигм и открытий. Эта идея, в понимании К.Н. Вентцеля, существенным образом должна определить направление, ход общественного развития, прогресс человечества в целом [2, с. 116].

В то же время, в космической педагогике К.Н. Вентцеля заложена идея коэволюции человека и человечества в единстве со всем Мирозданием, диктуемая законами космического развития. Выживание человечества невозможно без соблюдения универсальных (космических) законов. Отражая их в содержании образования, необходимо освободиться от догм, штампов и клише. В программы и учебники желательнее включать альтернативные теории, концепции и идеи. Знакомясь с плюралистическим знанием, растущий человек учится вырабатывать не только критическое, но и новое мышление, которое представляет собой осознание приоритета общечеловеческих ценностей, способность человека воспринимать себя во взаимосвязи с окружающим Миром. Мир, в представлении К.Н. Вентцеля есть единая, целостная, взаимосвязанная и взаимозависимая система: «Человек – Человечество – Природа – Космос». Такое понимание Мира приближает общество к решению проблемы выживания человеческого рода [2, с. 117].

Исходя из основных положений космической педагогики, К.Н. Вентцель предложил «изменить характер деятельности учителя». По его мнению, знание должно быть представлено детям как целое и единое и «таким образом, чтобы они самостоятельно приходили к выводам о связи между явлениями во всем Мире». Познание ребенком окружающего мира, считал педагог, происходит по различным направлениям, дополняющим и обогащающим друг друга, – через науку, философию, искусство, религию. Поэтому для становления у ребенка космического сознания, требуется интеграция знаний, объединение естественных и гуманитарных наук, т.е. при изучении человека, человечества, природы и Космоса должен соблюдаться принцип целостности и системности. Овладевая научными знаниями о Мире, растущий человек, по Вентцелю, «будет все больше осознавать себя как существо, связанное в своем бытии с человечеством, природой, Космосом». В результате к нему придет понимание «необходимости заботы об окружающей среде» [2, с. 121].

Как видим, совокупность идей, которые составили сущность космической педагогики К.Н. Вентцеля, идентичны основным положениям глобального современного образования. На наш взгляд, они актуальны в современной отечественной общественно-педагогической практике.

Список литературы

1. Пушкина, И.М. Генезис идей К.Н. Вентцеля как основоположника космической педагогики [Текст]: автореферат дис... канд. пед. наук / И.М. Пушкина. – М.: МПСИ, 2007. – 20с.
2. Пушкина, И.М. Космическая педагогика К.Н. Вентцеля [Текст]: монография / И.М.Пушкина. – Архангельск: АГТУ, 2009. – 140с.

РЕАЛЬНЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТИМУЛИРУЮТ СТУДЕНТОВ ИЗУЧАТЬ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК (НА ПРИМЕРЕ КНР)

Зубкова Г.И.

старший преподаватель кафедры ИЯПК Казанского национального
исследовательского технологического университета,
Россия, г. Казань

Галимзянова И.И.

профессор, зав. кафедрой ИЯМК Казанской государственной
консерватории им. Н.Г. Жиганова, доктор педагогических наук, доцент,
Россия, г. Казань

В статье говорится о том, что наличие непосредственных перспектив применения иностранного языка стимулирует мотивацию студентов к его изучению. А также приводится пример китайских реформ направленных на поддержку получения образования за рубежом, что повышает мотивацию изучения иностранного языка в стране.

Ключевые слова: мотивация, перспективы применения, эффективное обучение, внутренняя и внешняя мотивация.

XXI век – это век глобализации, диалога языков и культур народов нашей планеты. Знание иностранных языков – это необходимое условие успешной деятельности в самых разных сферах жизни. Многие студенты, обучаясь в техническом вузе, теоретически понимают и осознают необходимость изучения иностранного языка. Владение иностранным языком необходимо как для получения престижной и высокооплачиваемой работы, так и для установления и поддержания связей в науке, участия в международных конференциях. Но очень часто во время обучения в вузе студенты не видят реальных перспектив для использования иностранного, в частности английского языка. В связи с этим, стимул овладения иноязычной речью ослабевает. Как же сделать так, чтобы мотивация к изучению иностранного языка была высокой? Так как именно мотивация является пусковым механизмом любой человеческой деятельности. Положительные эмоции являются неотъемлемой составляющей интереса, особенно, когда речь идет об изучении иностранного языка. Что в свою очередь влияет на мотивацию. Очевидно, что наличие интереса к изучаемому предмету – далеко не единственное условие формирования оптимальной мотивации к нему. Однако, именно интерес в гораздо большей степени, чем другие мотивы, поддается влиянию и контролю преподавателя. Мы не вправе увеличить количество часов без соответствующего распоряжения или уменьшить количество студентов в группах, но мы можем положительно воздействовать на формирование интереса к предмету. Кроме того, интерес, в отличие от других мотивов, всегда осознан, поэтому его лег-

че выявить и управлять его формированием. Интерес к процессу обучения обеспечивается применением современных методов и технологий, в том числе, разработанных специально для студентов неязыковых специальностей

Исследования ученых показывают, что мотивация делится на внешнюю и внутреннюю [3,5]. Баланс между ними важен, так как они взаимовлияемы. Как показывает практика, на формирование у студентов внутренней мотивации (удовлетворение от хорошо сделанной работы, удовольствие от процесса изучения иностранного языка) влияют и внешние факторы:

- отсутствие возможностей применения иностранного языка (такие возможности могут появиться только после окончания вуза): как следствие, значимость предмета представляется сомнительной по сравнению с профилирующими дисциплинами;

- однообразные занятия, малопривлекательные и неактуальные учебники и, чрезмерная продолжительность занятий.

В зависимости от мотивационной среды у студентов вырабатываются инициативная и исполнительская линия поведения [2].

Изучение зарубежного опыта, в частности опыта Китая, показывает, что открытые, реальные перспективы продолжения обучения за рубежом, создают сильную внутреннюю мотивацию для изучения английского языка. Обращение именно к опыту этой страны связано с тем, что за последние тридцать лет страна сумела достичь огромных успехов в экономике: по масштабам производства в области электроники и информатики КНР уже занимает третье место в мире, а по ряду разработок в сфере нанотехнологий – передовые позиции [1]. А также, в нашей стране опыт Китая интересен, так как обе наши страны являются крупными державами, выходцами из социалистического лагеря и имеют общие границы.

Определяя курс реформ, руководство Китая исходит из того, что образование следует рассматривать как фактор развития государства, и выдвигает ряд лозунгов: «наука и образование ведут государство к процветанию», «человеческий потенциал обеспечит могущество державы», «в развитии образования – лицом к модернизации, к внешнему миру и будущему». Все это представляет значительный интерес для реформирования образования в других странах, в том числе и в России [6]. Правительство КНР так формулирует свой курс: «поддержка обучения за рубежом, стимулирование возвращения на родину, свободы въезда и выезда». С 1978-го до конца 2006 года около 1 млн китайцев направилось в 128 стран и территорий для учебы и научных исследований. Ежегодный отъезд на учебу вырос с 11 тысяч человек в 1998 году до почти 120 тысяч. Специальности, по которым они обучаются, охватывают едва ли не весь спектр современных научных дисциплин. Правительство КНР поддерживает и поощряет выезд на учебу за границу [1,4]. В связи с этим, китайские студенты мотивированы для изучения английского языка, так как большая часть студентов едут в США.

Ведется политика возвращения обучавшихся за рубежом на родину [7]. Границы открыты: можно уехать и вернуться или уехать и не вернуться, но много делается для того, чтобы китайцы возвращались. Например, таким людям предлагается стартовый капитал для открытия своего бизнеса. Из тех, кто прошел обучение и вернулся в университеты, создаются отдельные лаборатории; их не смешивают с теми, кто все время работал в Китае и отстал, не может работать на современном уровне и оборудовании. В результате этой политики из 1,9 млн человек, обучавшихся за рубежом, к сегодняшнему дню треть вернулись на родину [1].

Студенты-переводчики, обучающиеся в Казанском Научно Исследовательском Технологическом Университете (КНИТУ) по программе переводчик в сфере профессиональной коммуникации также имеют перспективы продолжения обучения в зарубежных вузах. Договоры о сотрудничестве КНИТУ с европейскими, американскими и китайскими вузами позволяют студентам видеть свои перспективы после окончания бакалавриата или на уровне ведения научных исследований, что влияет на формирование мотивации к изучению иностранного языка. А также в процессе обучения студенты привлекаются к участию в научных конференциях в качестве сопровождающих иностранных ученых [2], что создает прочную мотивационную базу для эффективного обучения иностранному языку.

Список литературы

1. Боровская, Н.Е. Системные принципы реформирования образования. Китайский урок/Н.Е. Боровская//Педагогика. – 2005.-№7. – С. 109 -113
2. Галимзянова, И.И., Зубкова, Г.И. Привлечение студентов-переводчиков к участию в международных конференциях в качестве сопровождающих иностранных ученых для мотивации к изучению иностранного языка/И.И. Галимзянова, Г.И. Зубкова// Профессиональное лингвообразование: материалы восьмой международной научно-практической конференции. – Нижний Новгород. – 2014. – С. 179-183.
3. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы/Ильин Е.П. – СПб.: Питер, – 2000. – 512 с.
4. Машкина, О.А. Образование как ресурс развития Китая в XXI веке/О.А. Машкина// История и современность. – 2009. – С. 130 – 153.
5. Онал, И.О. К вопросу о мотивации студентов неязыковых вузов к изучению иностранных языков / И.О. Онал// Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск. – 2007. – №12. – С.131-140
6. Чэнь Чжаоин, Высшая средняя школа Китая в условиях современных реформ образования: автореферат дис. канд. пед.наук / Чэнь Чжаоин. – Чита, – 2011. – 25 с.
7. Ushioda, E. Motivation as a socially mediated process /D. Little, J. Ridley and E Ushioda. – Dublin, – 2003: Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Learner, Teacher, Curriculum and Assessment.

АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В ИНТЕРНАТЕ

Иванова В.А.

доцент кафедры педагогики и методики начального образования Технического института (филиала) ФГАОУ ВПО «СВФУ», канд. психологических наук, Россия, г. Нерюнгри

Дмитриева Л.А.

студентка ППО-11(3,5) кафедры ПиМНО ТИ (ф) ФГАОУ ВПО «СВФУ», Россия, г. Нерюнгри

В статье рассмотрены различные подходы к анализу эффективности психолого-педагогической эмпатии младших школьников, проживающих в интернате.

Ключевые слова: эмпатия, сказкотерапия, игротерапия.

Огромное влияние на развитие человека оказывают родители, семья, детство. В семье закладываются нравственные, социальные качества, проходят первые, решающие для становления, развития и формирования годы жизни человека. В психологических и педагогических исследованиях остается неразработанной проблема несформированности эмпатии у детей проживающих в интернате. [3].

Проблема исследования заключается в поиске средств развития эмпатии детей проживающих в интернате.

Обобщение опыта современных психолого-педагогических специалистов выявила наиболее эффективные методы развития эмпатии у детей младшего школьного возраста проживающих в интернате.

Нами была составлена психолого-педагогическая программа.

Целью программы является развитие эмпатии у детей младшего школьного возраста воспитывающихся в интернате.

Основные задачи программы:

- 1) научить понимать свои эмоциональные переживания и переживания окружающих;
- 2) научить сопереживать, сочувствовать окружающим;
- 3) научить использовать способы взаимодействия, облегчающие страдание другого человека; помогающее, содействующее поведение ответ на переживание другого.

Методы программы: сказкотерапия, игротерапия.

Краткое содержание занятий. На занятиях мы использовали такие игры, «Круг», «Конкурс хвастунов», «Зоопарк», которые развивали внимание ребенка к сверстникам, а также мимических и пантомимических способностей детей; «Передача чувств», «Немое кино», «Колечко» развивали понимание чувств другого, выразительность жестов, мимики, движений. На занятиях мы использовали русские народные сказки «Морозко», «Колобок», «Курочка Ряба», «Репка» позволяет ребенку на вербальном и эмоциональном уровне осознать «что такое хорошо» и «что такое плохо», примерить на себя

роль обидчика и обиженного, сильного и слабого, заботливого и равнодушного, а также помогает ребенку иными глазами взглянуть на окружающий мир и близких людей; позволяют учить детей понимать эмоциональные состояния сказочных персонажей, изображенных на картинках, осуществлять перенос знаний об эмоциональных состояниях на конкретные образы сказок.

Методика	Констатирующий этап	Итоговая диагностика
«Понимание эмоциональных состояний» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина)	среднему уровню – 16% (4 чел.) низкий уровень – 50% (12 чел.) очень низкий уровень – 33% (8 чел.).	высокий уровень – 25% (6 чел.) средний уровень – 54% (13 чел.) низкий уровень – 21% (5 чел.) ($p \geq 0,01$).
«Неоконченные рассказы» (Т. П. Гаврилова)	средний уровень сочувствие (к сверстнику, животному, пожилому возрасту) – 37% (9 чел.), низкий уровень сочувствия – 62% (15 чел.).	высокий уровень сочувствия (к сверстнику, животному, пожилому возрасту) – 54% (13 чел.), средний уровень сочувствия – 45% (11 чел.) ($p \geq 0,01$).
«Выясни свой уровень эмпатии» (И. М. Юсупов)	средний уровень эмпатийности – 33 % (8 чел.), низкий уровень – 54 % (13 чел.), очень низкий уровень – 12 % (3 чел.).	высокий уровень эмпатийности – 21% (5 чел.), с редний уровень эмпатийности – 62% (15 чел.), низкий уровень – 16 % (4 чел.) ($p \geq 0,01$).

Таким образом, использованная программа формирующего этапа оказалась достаточно эффективным средством для развития эмпатии у детей младшего школьного возраста. Дети научились распознавать свои эмоции и эмоции окружающих, сопереживать, сочувствовать.

Список литературы

1. Гаврилова Т. П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста // Вопросы психологии. 2004. № 2. С.114.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии. – СПб.: Речь, 1998 – С. 48
3. Практика сказкотерапии / Под ред. Н. А. Сакович. – СПб.: Речь, 2004.– 224 с.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРОГРАММИРОВАНИЕ» В ВУЗЕ

Иванова Л.В.

старший преподаватель кафедры информатики и дискретной математики
Елабужского института КФУ,
Россия, г. Елабуга

В данной статье рассматривается проблема эффективного обучения программированию в вузе, так как фундаментальность подготовки в области программирования во

многим определяется классификацией языков программирования и совершенствованием методической системы обучения программированию.

Ключевые слова: программа, алгоритмизация, программирование, методическая система обучения программированию, парадигмы программирования, языки программирования.

Программирование – раздел информатики, занимающийся разработкой средств решения задач на компьютере и созданием программного обеспечения, с помощью которого реализуется вычислительный процесс и обмен информацией с внешним миром. Из всего многообразия языков программирования активно применяется только часть их, другие же стали историей языков программирования. В конструкциях различных языков программирования много общего, они классифицируются по своим возможностям, конструктивным особенностям и сферам применения. Программирование из искусства постепенно превращается в промышленное изготовление программ, для чего создаются разнообразные технологии программирования [4].

Фундаментальная подготовка будущих учителей информатики в нашем вузе на физико-математическом факультете осуществляется с 1987 года, с 2011 года – бакалавров по направлениям подготовки: 230700.62 Прикладная информатика и профилю подготовки «Прикладная информатика в экономике», 010200.62 Математика и компьютерные науки (профиль – «Математическое и компьютерное моделирование»). Наш многолетний опыт преподавания программирования в школе и в вузе показал, что начинать изучение языков программирования целесообразнее с их классификации, так как это во многом определяет содержание обучения [2, с. 41].

Введение нескольких языков, а, тем более, парадигм программирования позволяет адаптировать полученные знания к быстро меняющейся обстановке в сфере новых информационных технологий, что, в свою очередь, позволяет на новом качественном уровне использовать информационные технологии в учебном процессе, предоставляет возможность реализовать требуемую модель подготовки студентов.

Традиционная методика обучения программированию заключается прежде всего в том, что обучаемые знакомятся сначала с теоретическими основами программирования, затем им предлагается написать программу, используя полученные теоретические знания по конкретному языку программирования (как правило, это задачи вычислительного типа). Эта методика достаточно эффективна при обучении людей с солидной математической подготовкой либо ориентированных на то, чтобы стать профессиональными программистами [1].

Сегодня очевидно, что программирование является в лучшем случае частью проблемы компьютерной грамоты, а методика его преподавания должна поменяться самым решительным образом. За последние несколько лет технология разработки программ претерпела настоящие революционные изменения (визуальное программирование, событийная логика программы, компонентная технология, использование макросредств и пр.), что должно отразиться на методике обучения [3, с. 19].

Существует два подхода к изучению языка программирования: *формальный* и «программирование по образцу». Первый основан на формальном (строгом) описании конструкций языка программирования (*синтаксиса* языка и его *семантики*) тем или иным способом (с помощью синтаксических диаграмм, мета-языка или формального словесного описания, в частности, семантики) и использовании при решении задач только изученных, понятных элементов языка.

При втором подходе обучаемым сначала выдаются готовые программы, рассказывается, что именно они делают, и предлагается написать похожую программу или изменить имеющуюся, не объясняя до конца ряд «технических» или несущественных, для решения задачи деталей. При этом говорится, что точный смысл соответствующих конструкций вы узнаете позднее, а пока поступайте аналогичным образом. Второй подход дает возможность так называемого «быстрого старта», но создает опасность получить полуграмотных пользователей среды программирования, т.е. людей, которые используют в своей практике достаточно сложные конструкции, но не могут четко объяснить, почему в том или ином случае нужно применять именно их, и как они работают. В результате рано или поздно такие «программисты» сталкиваются с ошибками, исправить которые они просто не в состоянии – им не хватает знаний.

Существенных изменений требует методика обучения различным парадигмам программирования. При обучении программированию мы используем вербальные (при изложении лекционного материала) и практические (выполнение лабораторных работ, практикумов, решение задач) методы, причем основной акцент делаем на практические методы, в процессе применения которых студенты не только получают новые знания, но и приобретают практические навыки. Преподаватель при этом инструктирует, указывает цели работы, направляет и проверяет ход ее исполнения. В деятельности студентов преобладает практическая работа, в ходе которой особую роль играет самостоятельный мыслительный процесс, позволяющий осуществить поиск данных и парадигмы решения задачи.

По основным видам дидактических проблем, решаемых на занятии, можно выделить методы приобретения знаний, формирования умений, применения знаний, методы творческой деятельности и методы проверки знаний, умений и навыков. Отметим, что все перечисленные методы приемлемы для использования при обучении программированию.

Часто учебная деятельность представляет собой итерационный поступательный процесс (речь идет об итерационном методе обучения). Рассматривая итерацию как пошаговое приближение к определенной цели, можно применить этот метод, как при изложении лекционного материала, так и в процессе выполнения лабораторных работ по программированию.

Специфика заданий, предназначенных для выполнения на лабораторном практикуме, вполне соответствует поступательному итерационному процессу, который выражается в построении ряда алгоритмов и программ решения задачи, причем каждый следующий алгоритм является уточнением

или расширением предыдущего. Каждая лабораторная работа содержит следующие разделы:

- краткий теоретический материал (основные сведения);
- эксперименты с программами (в готовые программы нужно внести некоторые изменения и проанализировать полученный результат);
- задания для самостоятельной работы;
- теоретический материал для любознательных (для чтения).

Таким образом, построение итоговой программы представляет собой итерационный процесс, на каждом шаге которого происходят некоторые изменения, что и позволяет нам применить итерационный метод обучения.

Последовательность изложения лекционного материала зависит от порядка практических и лабораторных работ, поэтому лекционный курс целесообразно строить на основе итерационного метода. В случае практического применения подобной методики обучение реализуется не на основе постепенного изучения новых структур и операторов одной из возможных парадигм программирования, а с помощью поступательного итерационного процесса уточнения и расширения возможностей программной реализации моделируемой системы. Причем введение новых структур данных и возможностей языка программирования обосновывается с точки зрения их необходимости для решения новой задачи.

Используя итерационный метод обучения программированию при работе со студентами, мы используем в основном формальный подход. При этом некоторыми неформальными умениями студенты чаще всего уже обладают. Но и без хороших примеров (образцов) при обучении программированию не обойтись. Чем больше в группе студентов с несформированными неформальными умениями, тем больше примеров необходимо приводить при описании языка (иногда даже заменяя ими строгое определение). Необходимо добиваться того, чтобы в результате обсуждения примера все его детали оказались понятны студентам (обязательно нужно объяснить, как и почему это работает, в том числе опираясь на уже изученный формальный материал). В этом случае сильные студенты получают возможность понять все досконально и смогут использовать полученные знания в дальнейшем, а средние – приобретут конкретные навыки и оставят для себя возможность вернуться при необходимости к формальным определениям позже.

Список литературы

1. Андреева, Е.В. Методика обучения основам программирования на уроках информатики. // Материалы курса «Методика обучения основам программирования на уроках информатики»: Лекции 1-8, – М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2006. – 60 с.
2. Иванова Л.В. Методические аспекты преподавания дисциплины "Информатика и программирование". //Сборник научных трудов SWorld – выпуск 1. Том 13. Одесса: Куприенко СВ. 2014 – ЦИТ: 114 – 509. С. 41-43.
3. Иванова Л.В., Чекушина В.Е. Методы и формы обучения программированию в вузе // Сборник научных трудов SWorld. – Выпуск 3. Том 17. – Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2013. – ЦИТ:313-0324. – С. 18-22.

4. Кобелев И.А., Иванова Л.В., Чекушина В.Е. Два типа языков программирования // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4; URL: <http://www.science-education.ru/118-14047> (дата обращения: 27.12.2014)

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДОЛОГА В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Иванова Т.М.

преподаватель медицинского колледжа им. Павла Страдиня Латвийского университета, докторант факультета педагогики, психологии и искусства Латвийского университета, Латвия, г. Рига

В статье рассматриваются вопросы формирования и развития профессиональной компетенции на основе компетентного подхода к процессу образования и повышения квалификации специалистов – подологов.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, компетентный подход образования, личностная самооценка.

Особое значение в современных условиях реформирования экономики приобретает вопрос развития профессиональной компетентности кадров именно в системе профессионального образования.

Государственные требования к подготовке специалистов – подологов высшей квалификации в области медицины. Внимание именно к этой специальности неслучайно: сохранение здоровья нации, снижение инвалидности, что влечет за собой уменьшение расходов государства на социальные программы, ежегодный рост заболеваемости сахарным диабетом и увеличение ампутаций нижних конечностей связанных с комплекциями заболевания, обуславливает высокий уровень требований к знаниям, умениям и навыкам специалистов – подологов.

Актуализация государственного стандарта профессии были приняты в 2012 году, высокая значимость результатов деятельности специалиста – подолога определяет необходимость постоянного поиска путей и средств совершенствования его профессиональной подготовки, условий, обеспечивающих постоянное повышение квалификации.

Анализ профессиональной деятельности специалистов показывает, что они должны иметь сформированные организаторские способности, уметь брать на себя ответственность за принятое решение, обладать стремлением к совершенствованию своих коммуникативных качеств и практических навыков, профессиональных знаний, оценивать социальные процессы, определять место и роль в них своей профессиональной деятельности.

Как свидетельствует практика подготовки подологов, знания, навыки, умения, профессиональные и личностные качества не могут быть достаточно развиты, если у специалиста не сформировано умение оценивать себя адек-

ватно. В процессе подготовки специалистов, их самосовершенствования, важное место занимает личностная и профессиональная самооценка, предполагающая познание себя, а так же систему оценочных отношений к себе как к личности, так и как специалисту. В силу этого, по объективным причинам, становится актуальной проблема развития профессиональной и личностной самооценки специалиста, как основы для формирования профессиональной компетентности специалистов в процессе повышения квалификации.

Проблемы, связанные с профессиональной компетентностью рассматривались в работах ученых разных областей научного знания. Н.В. Кузьмина, Н.С. Пряжников, профессиональное образование рассматривают как особый тип профессиональной деятельности, которой должна соответствовать определенная модель формирования личности специалиста с ее специфическими интересами, склонностями и способностями, определенным сочетанием индивидуально-личностных, психофизиологических и физических свойств. В исследованиях Н.В. Кузьминой будущий специалист рассматривался на основе системного анализа как субъект и объект учебного процесса в трех аспектах: как носитель социальных, профессиональных и социально-профессиональных качеств; как динамичный системный элемент, анализируемый в ретроспективном, актуальном и перспективном планах; как элемент управления со стороны преподавательского состава в системе повышения квалификации.

Именно компетентностный подход во всех своих смыслах и аспектах наиболее глубоко отражает основные аспекты процесса модернизации. Компетентностный подход – проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность [9]; компетентностный подход как обобщенное условие способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций [3]; компетентность представляется радикальным средством модернизации [12]; компетентность характеризуется возможностью переноса способности в условия, отличные от тех, в которых эта компетентность изначально возникла ; компетентность определяется, как "готовность специалиста включиться в определенную деятельность" или как атрибут подготовки к будущей профессиональной деятельности [11].

С учетом проведенного анализа в содержательном аспекте профессиональная компетентность понимается нами как интегральная характеристика личности специалиста, отражающая не только степень освоения знаниями, умениями и навыками в определенной области профессиональной деятельности, но и совокупность личностных качеств, отражающих умение человека эффективно работать в данной отрасли.

Профессиональная компетентность специалиста – подолога рассматривается как составляющая его профессиональной культуры.

Формирование профессиональной компетентности рассматривается как управляемый процесс становления профессионализма. А образование и самообразование есть единый двусторонний процесс непрерывного развития

профессиональных компетенций и образа будущей профессиональной деятельности специалиста.

В процессе анализа научной литературы, существующей практики повышения квалификации и профессиональной деятельности специалиста – подолога выявлены место и роль дополнительного профессионального образования специалиста в формировании его профессиональной компетентности. В основу разработки педагогической системы формирования профессиональной компетентности и разработки программы повышения квалификации нами были положены различные типы компетенций, составляющие профессиональную компетентность специалиста, формируются поэтапно:

- ключевые компетенции – это универсальные компетенции, применимые в различных типах ситуаций и необходимые каждому члену современного общества, и специалисту-подологу необходимы такие ключевые компетенции как коммуникативные, информационные, технологические;
- базовые компетенции – это тип компетенций, переходный от ключевых к профессиональным (функциональным), и они являются результатом образования, отражающим готовность специалиста деятельности, характерных для больших групп профессий,
- собственно профессиональные компетенции – это компетенции, специфические для той или иной конкретной профессиональной деятельности (например, компетенции подолога).

Программа развития профессиональной компетентности и основанная на ней программа повышения квалификации специалистов – подологов, разрабатывалась с учетом того, что на этапе первого уровня профессионального образования формируются ключевые и базовые компетенции, закладываются профессиональные компетенции, а на этапе дополнительного профессионального образования без отрыва от практики на рабочем месте, в условиях развивающей среды, происходит дальнейшее развитие профессиональных компетенций и формируется профессиональная компетентность.

Самоаналитическая активность личности – это внутреннемотивированная деятельность сознания, направленная на исследования возможности самореализации. Поисково-творческая активность – это внутренне- и внешнемотивированная деятельность, сознательно направленная на выявления дополнительных возможностей, как собственной самореализации, так и достижения наиболее эффективного результата профессиональной деятельности.

Проблема разрушения привычной системы ценностей и социальных интересов затрагивает все профессиональные сферы общества, нарушая социальную самоидентичность как конкретных людей, систему их ролевого поведения и статусное определение, так и различных социальных групп. Задача системы повышения квалификации – сформировать программу обучения таким образом, чтобы сформировать систему ценностей специалистов – подологов в новых условиях общественной жизни. С этой целью нами разработана система ценностей, включающая четыре доминантных составляющих:

- первая составляющая – ориентация на идеи гуманизации общества и глубокое осознание общечеловеческих ценностей;

- вторая составляющая – ориентация на социальную активность, подразумевающая гражданскую смелость, осознание проблемных ситуаций и их критическую оценку, ответственность за общество и собственную деятельность, готовность к конструктивному диалогу;
- третья составляющая – ориентация на профессиональную активность: стремление к высокому уровню профессиональной компетентности;
- четвертая составляющая – ориентация на инновационную активность, готовность к самообразованию, высокая исследовательская культура.

Как показало исследование, реализация принципов будет эффективной при соблюдении целого ряда условий, обеспечивающих эффективность формирования профессиональной компетентности, базирующихся на использовании в качестве основы «Я концепции»:

1) развитие профессиональной самостоятельности как главное условие формирования профессиональной компетентности – учет прямо пропорциональной зависимости между эффективностью в достижении поставленных целей и анализом ключевых, базовых и профессиональных компетенций слушателей, а так же уровни их самоаналитической и поисково-творческой активности;

2) учет динамики и установление соответствия самооценки и уровня притязаний профессиональной компетентности и профессиональной самостоятельности;

3) разработка и использование в процессе дополнительного профессионального образования педагогических технологий и методик на базе устойчивой корреляции между самоаналитической и поисково-творческой активностью и развитием «Я-концепции», с одной стороны, и профессиональной самостоятельности и профессиональной компетентности, с другой.

4) использование как наиболее адекватного метод групповых экспертных оценок профессиональной компетентности, реализуемого на основе трех принципов – системности, открытости и обратной связи, как наиболее адекватного.

Исследование структуры профессиональной компетентности показало, что главным условием формирования профессиональной компетентности, как отмечено выше, является развитие профессиональной самостоятельности.

Поводя итог исследования профессиональной компетентности специалист – подолога: профессиональная компетентность – это составляющая профессиональной культуры, определяющая социальную ориентацию личности в контексте профессиональной деятельности и отражающая все ее компоненты: совокупность знаний, умений и практических навыков; сформированную личную и профессиональную позиции, личную и профессиональную самооценку, определяющую активное, творческое отношение к профессиональной деятельности; совокупность личностных и профессионально важных качеств личности, определяющих успешность профессиональной деятельности специалиста, его самореализацию.

Умение реализовать сформированную профессиональную компетентность дает возможность специалисту, верно, выбрать направление своего личностного и профессионального саморазвития.

Соблюдение компетентного подхода в профессиональной деятельности любого специалиста является актуальной жизненной необходимостью. Как свидетельствует практика, профессиональная компетентность имеет непосредственное отношение к утверждению служебно-личностного статуса специалиста в деловом социуме.

Список литературы

1. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – 2005. – №4. – С. 19-27.
2. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». -2005. – 10 сентября.
3. Болотов В. А., Сериков В. В. «Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе» // Педагогика, 2003 г. № 10.
4. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопросы психологии. – 1984. №1. – с. 20-27.
5. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М. – Воронеж, 1996. – 68 с.
6. Синельников В.М. Формирование адекватной самооценки выполнения учебных заданий // Вопросы психологии, 1971, № 7, с.56.
7. Фалина И.Н. Компетентностный подход в обучении и стандарт образования по информатике // Информатика. – 2006. – № 7. – С.4-6.
8. Фонарев А. Р., Формы становления личности в процессе ее профессионализации, Вопросы психологии, 1997г., №2, с. 88.
9. Фрумин И. Д. Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования // Проблемы модернизации системы образования для новой экономики России – М.: Препринт WP5/2002/04 Серия WP5 Новая экономика – Новое общество – Новое государство.
10. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С.58-
11. Щедровицкий Г.П. Технология мышления // Известия, – 1961, – № 234.
12. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психологического развития в детском возрасте // Вопр. психол. 1971. № 4. С.6-20.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Карибаева Г.М.

доцент кафедры социальной педагогики и самопознания Евразийского национального университета им. Л.Н.Гумилева, канд. психол. наук, доцент,
Казахстан, г. Астана

В статье рассматриваются особенности и актуальные проблемы психологии профессионализма. Изучение структуры профессионализма позволяет повысить не только производительность труда, но и является элементом решения актуальных задач в период перехода к рыночной экономике.

Ключевые слова: профессионализм, компетентность, профессионализация, профессиональная квалификация, профобразование, профотбор, профадаптация, профориентация, специализация.

Психология профессиональной деятельности относится к научно-практическому направлению в психологии. В центре ее внимания трудовые и профессиональные взаимоотношения людей, индивидуальные особенности личности работника, характеристика профессиональной деятельности. Профессионализм – это не только характеристики производительности труда, но и особенности мотивации личности человека труда, системы его устремлений, ценностных ориентаций, смысла труда для самого человека [3, с. 4]. Понятие «профессионализм» используется в разных смыслах. В одних случаях имеются в виду нормативные требования к профессии к личности человека – «нормативный профессионализм», в других – обладание человеком необходимым нормативным набором психических качеств, когда профессионализм становится внутренней характеристикой человека – «реальный профессионализм». Профессиональное выполнение труда – это всегда осуществление его на высоком уровне. Ближе к реальному профессионализму примыкает слово «компетентность». Компетентность – это сочетание психических качеств, психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции. Судить о наличии компетентности можно по результатам труда человека. Компетентность нельзя свести к старанию или к образованности человека. Он может быть хорошим специалистом в своей области, но не уметь общаться. То есть можно сказать, что компетентность конкретного человека, уже, чем его профессионализм [3, с.50].

Рассмотрим возможные показатели, критерии профессионализма конкретного человека: из чего они складываются? Прежде всего необходимо подчеркнуть, что профессионализм человека – это не только достижение им высоких профессиональных результатов, не только производительность труда, но непременно и наличие психологических компонентов – внутреннего отношения человека к труду, состояния его психических качеств. При анализе профессиональной стороны жизни человека необходимо преодоление технологических и технократических мифов, когда профессионализм рассматривается как овладение прежде всего новыми технологиями, средствами, различными «ноу-хау», и когда в тени остаются мотивы поведения человека. На самом деле при рассмотрении и оценке профессионализма человека большое значение имеет то, что движет человеком в профессии, из каких ценностных ориентаций он исходит, ради чего он занимается данным делом, какие свои внутренние ресурсы добровольно и по внутреннему побуждению вкладывает в свой труд. В погоне за новыми технологиями мы иногда сталкиваемся с тем, что «техники» есть, а духовности («святости») в труде нет. Поэтому в дальнейшем анализе будем выделять две стороны профессионализма: состояние мотивационной сферы профессиональной деятельности человека (какие мотивы побуждают человека, какой смысл имеет в его жизни

профессиональная деятельность, какие цели он лично стремится достичь, насколько он удовлетворен трудом и т.д.) и состояние операциональной сферы профессиональной деятельности человека (как, какими приемами он достигает поставленные цели, какие технологии использует, какие средства – знания, мыслительные операции, способности применяет) [2]. Восхождение человека к профессионализму называется профессионализацией. Определяется профессионализация как целостный непрерывный процесс становления личности и профессионала, который длится в течение всей профессиональной жизни. Стадиями профессионализации называют: профориентацию, профотбор, профобразование, профадаптацию, включение человека в профессиональную деятельность, специализацию, повышение профессиональной квалификации, расцвет профессиональной деятельности, завершение и отход от активной профессиональной деятельности. В целом профессионализация – это одна из сторон социализации, подобно тому, как становление профессионала один из аспектов развития личности [3, с.53].

Проблемы формирования профессионалов и профессионализма человека не могут рассматриваться вне конкретного социально-экономического контекста. Введение новых информационных технологий, компьютеризация труда и жизни человека повлекли за собой изменение традиционных представлений о профессиональных деятельности, профессионалах и профессионализме. Под профессионализмом нами понимается особое свойство людей систематически, эффективно и надежно выполнять сложную деятельность в самых разнообразных условиях. В понятии «профессионализм» отражается такая степень овладения человеком психологической структурой профессиональной деятельности, которая соответствует существующим в обществе стандартам и объективным требованиям. Профессионализм мы рассматриваем в качестве интегральной характеристики человека-профессионала (как индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности), проявляющейся в деятельности и общении. Профессионализм человека – это не только достижение им высоких производственных показателей, но и особенности его профессиональной мотивации, система его устремлений, ценностных ориентаций, смысла труда для самого человека. В последнее десятилетие проблемы профессионализма стали предметом пристального рассмотрения психологической науки [1, с.35]. Однако в полной мере задача раскрытия психологических механизмов формирования и развития профессионализма субъекта труда еще не нашла своего решения. Сложившаяся ситуация в психологии требует создания некоего интегративного подхода к профессионализму и профессиональным деятельности человека. Этот подход должен включать в себя достижения различных разделов психологии: психологии труда, социальной психологии, психологии надежности, психологии профессионального здоровья и профессионального долголетия и др. Безусловный вклад в создание такого подхода может оказать инженерная психология,

накопившая за свою полувековую историю обширный арсенал теоретических концепций, категорий, методов и методик, которые могут быть распространены на широкий спектр профессиональных деятельностей. Анализ профессионализма как *системного образования* подразумевает изучение всех измерений этого комплексного феномена. В качестве таких основных измерений считаем целесообразным остановиться на рассмотрении профессионализма 1) как *свойства*, 2) как *процесса* и 3) как *состояния* человека-профессионала [1, с.38]. Очень важно, чтобы каждый человек нашел свое место в профессиональной структуре общества, соответствующее его индивидуальным устремлениям, индивидуальной активности и инициативе, его индивидуальным мотивам и способностям. Успех в профессиональной деятельности проявляется, прежде всего, в достижении работником значимой цели и преодолении препятствий ее пути к этой цели [3, с.57].

Психология профессионализма выявляет условия и закономерности продвижения человека к профессионализму в его труде, изменение психики человека в процессе восхождения к профессионализму. Психология профессионализма обсуждает психологические критерии: уровни профессионализма, этапы и ступени на пути человека к профессионализму, показатели профессионализма, возрастные и индивидуальные особенности становления профессионала, факторы, вызывающие снижение профессионализма (профессиональное старение, профессиональная деформация и пути их преодоления). Человек в труде по мере совершенствования из просто исполнителя, работника превращается в субъекта труда, ставящего и реализующего свои цели в труде, далее – специалиста, квалифицированно выполняющего труд на основе специальной подготовки, позднее – в профессионала, осуществляющего свой труд на основе его высоких стандартов. Иногда человек развивается и дальше, становясь творцом, новатором в труде, обогащая опыт профессии [2].

Список литературы

1. Дружилов, С.А. Психология профессионализма человека: интегративный подход [Текст] / С. А. Дружилов // Журнал прикладной психологии. – 2003. – № 4. – С.35-42.
2. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Электронный ресурс] / А. К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с. – Режим доступа: <http://psytolerance.info/>.
3. Сорочан, В.В. Психология профессиональной деятельности: Конспект лекций. [Текст] / Сорочан В.В. – М.: МИЭМП, 2005. – 70 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ VIII ВИДА

Кокшунова Л.Е.

ведущий научный сотрудник Федерального государственного автономного учреждения «Федеральный институт развития образования», к. мед. н., доцент,
Россия, г. Москва

Смирнова Л.В.

учитель – логопед высшей категории Краевого государственного казенного специального (коррекционного) образовательного учреждения для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Зеленогорская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VIII вида», экспериментальная площадка ФГАУ «Федеральный институт развития образования»,
Россия, г. Зеленогорск

В статье рассматривается роль речевой среды в формировании и развитии жизненных компетенций, в частности, коммуникативных умений и навыков детей с умственной отсталостью.

Ключевые слова: речь, коммуникативные умения, жизненные компетенции, дети с умственной отсталостью.

Проблема поиска эффективных путей, технологий обучения, воспитания детей с особыми образовательными потребностями является приоритетной в современной дефектологии. Успешной социальной адаптации в обществе детей с особыми образовательными потребностями способствует их обучение в школе [1,2,3]. Ребёнок, начиная с первого года жизни, овладевает жизненными компетенциями, в первую очередь языком, как средством общения.

У учащихся с нарушением интеллекта – это учащиеся школы VIII вида – не сформированы коммуникативные умения. Для детей данной категории характерно системное недоразвитие речи, осложненное дизартрией, ринолалией, моторной алалией; в ряде случаев у детей диагностированы расстройства аутистического спектра. Всем им необходима помощь в формировании и развитии структурных средств языка. Небольшой объём мимических и пантомимических средств, слабость артикуляционной и тонкой моторики также снижают коммуникативные возможности детей. При патологии речи у детей не сформированы средства языка, отсутствуют умения и навыки в их использовании, нарушена языковая способность [2,3,4].

Задача школы VIII вида – создать условия, речевую среду для формирования и развития жизненных компетенций, в частности, коммуникативных умений и навыков учащихся, которые обеспечили бы дальнейшую социализацию. Работа в этом направлении связана с теми знаниями, которые дети получают на уроках. Особенно важна работа логопеда, как специалиста по

коррекции речевых нарушений; актуальна коммуникативная направленность логопедических занятий. Психолого – педагогические исследования показывают, что формирование коммуникативной функции речи у детей с умственной отсталостью протекает успешнее, если обучение связано с их практической деятельностью.

В эксперименте по диагностике коммуникативных способностей приняли участие 12 обучающихся. Из 12 у 4 детей диагностировались расстройства аутистического спектра. Они имели грубое недоразвитие средств языка, несформированность коммуникативных умений, вплоть до отсутствия умения смотреть в глаза собеседнику. У 3 детей имелись грубые нарушения произносительной стороны речи (ринолалия, дизартрия, моторная алалия). Все 12 человек испытывали трудности в различении звуков, их дифференциации. Необходимо было работать над формированием фразовой речи. Использование на логопедических занятиях дидактических игр, практических форм работы приводило к формированию коммуникативных умений учащихся. Детей надо было учить играть, общаться в игровой ситуации с взрослыми и детьми. Работа логопеда осуществлялась по следующим направлениям внеурочной деятельности: праздники, викторины, олимпиады, драматизация сказок, выпуски с логопедических занятий, конференции для родителей и детей.

Мониторинг по формированию коммуникативных умений проводили в течение 4 лет. Все 12 учащихся научились отвечать на вопросы. Показатели свидетельствуют о положительной динамике у 75 % учащихся в развитии базы речи для развития коммуникативных умений; 25 % детей – на среднем уровне, т.е. навык диалоговой речи требует автоматизации. Затруднения также связаны с наличием расстройств аутистического спектра [3].

Использование в процессе проведения логопедических занятий дидактических игр, в том числе компьютерных, логоритмики, театрализованной деятельности значительно развивает коммуникативную функцию речи. Комплексный подход, использование инновационных техник в формировании всех сторон речи обеспечивает сохранение и развитие психического, физического, социального здоровья учащихся, формирование жизненных компетенций.

Список литературы

1. Братченко, С.Л. Диагностика коммуникативной направленности [Текст] / С.Л. Братченко // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1999. – №3. – С. 8-9.
2. Волосовец, Т.В. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников [Текст] /Т.В. Волосовец /Учебно – методическое пособие. – М.: изд-во института общегуманитарных исследований. – 2002. – 256 с.
3. Дмитриева, Е.Е. Проблемные дети. Развитие через общение [Текст] / Е.Е. Дмитриева /Пособие для педагогов, психологов – практиков, родителей. – М.: АРКТИ. – 2005. – 67 с.
4. Шипилова, Е.В. Приёмы обучения коммуникации [Текст] /Е.В. Шипилова // Школьный логопед. – 2008. – №5. – С. 10-12.

СТАНОВЛЕНИЕ КУЛЬТУРЫ ЭМОЦИЙ И ЧУВСТВ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Колмогорова Л.С.

заведующий кафедрой психологии образования Института психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный педагогический университет», д-р психол. наук, профессор,
Россия, г. Барнаул

Кашкарова И.В.

ведущий психолог Центра психологического и социального здоровья молодежи ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный педагогический университет»,
Россия, г. Барнаул

В статье рассматривается становление культуры эмоций и чувств студентов, возможные пути решения данной проблемы.

Ключевые слова: психологическая культура личности, культура эмоций и чувств, становление культуры эмоций и чувств у студентов.

Культура эмоций и чувств как часть психологической культуры, определяющая эмоциональное благополучие человека, выступает неотъемлемым условием его психического здоровья. Культура эмоций и чувств выполняет множество функций в жизни человека, одной из которых является оздоровительно-профилактическая [1].

На сегодняшний день состояние психического здоровья подрастающего поколения вызывает особое беспокойство. На неблагополучие в этой области указывает ряд данных: стремительный рост числа психически нездоровых людей при значительном омоложении некоторых заболеваний, в частности, депрессии; широкая распространенность аддиктивного поведения среди молодежи; их вовлеченность в религиозные и эзотерические секты; участие в антисоциальных молодежных движениях [2]. Перечисленные явления имеют в основе эмоциональные нарушения, связанные с воздействием на психику человека ряда внешних и внутренних факторов, среди которых трудности с осознанием собственных эмоциональных состояний, иррациональные представления о способах их выражения, использование дисфункциональных форм регуляции эмоций и так далее.

Овладение культурой эмоций и чувств является важным аспектом профессиональной подготовки студентов педагогического вуза. Профессия педагога относится к сфере «человек – человек» и предъявляет высокие требования к эмоциональной сфере личности.

Существует два основных пути приобщения студентов педагогического вуза к культуре эмоций и чувств – через преподаваемые

учебные предметы и через деятельность психологической службы образовательного учреждения.

Становление культуры эмоций и чувств посредством образования – задача сложная и далекая от разрешения. Хотя психологические дисциплины включены в профессиональную подготовку будущих педагогов, студенты, тем не менее, не получают достаточных знаний о способах достижения эмоционального благополучия и управления собственными эмоциональными состояниями. Как показывает практика, студенты вуза сталкиваются со многими проблемами, свидетельствующими о низком уровне психологической культуры, в том числе культуры эмоций и чувств.

Второй путь приобщения учащихся к культуре эмоций и чувств может быть осуществлен через деятельность психологической службы образования. В данном случае существенную помощь в решении поставленной задачи может оказать использование психологами образования соответствующих обучающих и коррекционно-развивающих программ.

Значительная часть программ, ориентированных на развитие и коррекцию эмоциональной сферы, рассчитана на работу с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Наиболее известные разработки для данного возрастного периода принадлежат С.В. Крюковой и Н.П. Слободяник [4], О.В. Хухлаевой [6] и другим авторам. Менее представлены программы для работы с подростками. Это программы Г.А. Цукерман [7], С.В. Кривцовой [3] и др.

Недостаточно представлены разработки по данной тематике и для старшего школьного возраста. Примером может являться программа учебного курса для старшеклассников С. Успенской «Культура эмоций» [5]. Одной из основ создания этого курса послужила одноименная программа А.А. Вострикова и А.А. Табидзе [8]. Данная программа может использоваться при работе со студентами и включает знакомство с тремя последовательными циклами: культурой самопознания внутреннего мира и основами психотехники преодоления эмоционального напряжения; культурой формирования эмоциональной устойчивости и самообладания; культурой формирования оптимизма и продуктивного благодушия. Несомненно, авторами проделана большая работа. Но, на наш взгляд, за пределами концепции, лежащей в основе программы, остается понимание процесса возникновения определенных чувств и эмоций, влияния на этот процесс ценностных ориентаций и системы личностных смыслов человека, его способности к рефлексии. При этом использование различных психологических приемов быстрого действия дает краткосрочные результаты. Проблема на какое-то время может потерять остроту, однако глубинная причина ее возникновения остается нетронутой, давая о себе знать вновь и вновь.

Нам представляется весьма важным становление культуры эмоций и чувств у студентов педагогического вуза, обусловленное необходимостью сохранения их психического здоровья и спецификой будущей профессии, в рамках деятельности психологической службы вуза. Однако недостаточная разработанность обучающих и коррекционно-развивающих программ,

отсутствие развернутых исследований по данной тематике затрудняет нахождение путей решения поставленной задачи.

Таким образом, существует противоречие между необходимостью становления культуры эмоций и чувств студентов педагогического вуза, с одной стороны, и недостаточной исследованностью в психологической науке возможностей становления культуры эмоций и чувств, недостаточной разработанностью соответствующих образовательных программ.

Отвечая на запросы практики, мы разработали программу для студентов по воспитанию культуры эмоций и чувств «Палитра эмоций и чувств». В настоящее время программа реализуется на базе Центра психологического и социального здоровья молодежи Алтайского государственного педагогического университета.

Таким образом, проблема становления культуры эмоций и чувств студентов педагогического вуза является особенно актуальной. От того, насколько успешен будет этот процесс, зависит сохранение психического здоровья и успешность профессиональной деятельности будущих педагогов.

Список литературы

4. Колмогорова, Л.С. Становление психологической культуры учащихся в условиях образования [текст] : монография / Л.С. Колмогорова. – Барнаул: АлтГПА, 2013. – 238 с.
5. Овчинников, Б.В. Психическая предпатология. Превентивная диагностика и коррекция [текст] / Б.В. Овчинников, И.Ф. Дьяконов, Л.В. Богданова. – СПб: ЭЛБИ-СПб, 2010. – 368 с.
6. Подросток на перекрестке эпох : проблемы и перспективы социально-психологической адаптации подростков [текст] / Ред. С.В. Кривцова. – М.: Генезис, 1997. – 288 с.
7. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста [текст]: Практическое пособие / С.В. Крюкова, Н.П. Слободяник. – М.: Генезис, 2002. – 208 с.
8. Успенская, С. Культура эмоций [текст] / С. Успенская // Школьный психолог, 2004. – №2. – с. 11.
9. Хухлаева, О.В. Тропинка к своему Я. Дошкольники [текст] / О.В. Хухлаева, О.Е. Хухлаев, И.М. Первушина. – М.: Генезис, 2004. – 175 с.
10. Цукерман, Г.А. Психология саморазвития [текст] / Г.А. Цукерман, Б.М. Мастеров. – М.: Интерпракс, 1995. – 288 с.
11. Эмоциональный интеллект. Культура эмоций [текст]: учебное пособие / А.А. Востриков, А.А. Табидзе. – Томск: Изд-во «Продуктивная педагогика», 2007. – 229 с.

ИСКУССТВЕННЫЙ БИЛИНГВИЗМ. ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ

Легостаева О.В.

доцент кафедры «Иностранные языки» ФГБОУ ВПО «Государственный университет – учебно-научно-производственный комплекс», канд. пед. наук,
Россия, г. Орёл

В данной статье рассматривается вопрос об условиях формирования, развития и обучения искусственному билингвизму, а также и поднимается проблема толерантного

сосуществования двух языков и культур в определённых социальных условиях и грамотного обучения и воспитания индивида в билингвальном сообществе.

Ключевые слова: билингвизм, естественный, искусственный, лингвокультурный код, языковая среда, билингв, диалог языков и культур.

В последнее время опросы двуязычия вызывают интерес не только в странах Европейского союза: в России также активно разрабатываются различные концепции билингвизма, особенно в их преломлении к изучению неродного (иностранного) языка. Вопросы обучения иноязычному общению представляют особый интерес для решения практических задач лингводидактики в ситуации искусственного (аудиторного) билингвизма.

Слово «билингвизм» происходит от двух латинских: *bi* – «двойной», «двойкий» и слова *lingua* – «язык». Таким образом, билингвизм – это способность владения двумя языками. Отсюда, билингв – человек, который может разговаривать на двух языках.

Билингвизм рассматривается исследователями (В.Н. Комиссаров, И.А. Зимняя, Р.К. Миньяр-Белоручев, В.А. Аврорин, Л.В. Щерба) как знание двух языков, владения ими и попеременное их использование в зависимости от условий речевого общения. Во всех случаях билингвизм рассматривается как сложное, системное, внутриличностное образование, которое включает в себя определённую новую языковую (знаковую) систему, умение использовать её в ситуации общения, коммуникации (коммуникативный аспект). В этой системе кроме ситуативных значений и смыслов присутствуют и более широкие общекультурные представления и картины мира (социокультурный и лингвокультурный аспекты).

Двуязычие начинается тогда, когда степень знания второго языка вплотную приближается к степени знания первого.

В психолингвистике по-другому обозначают приобретение и владение очередности языков: Я1 – первый язык или родной и Я2 – второй язык или приобретенный. Второй язык иногда впоследствии может вытеснять первый, если он является доминантным в данной языковом окружении. Различают два вида билингвизма:

- 1) естественный (бытовой);
- 2) искусственный (учебный).

Искусственный билингвизм логично рассматривать в его оппозиции естественному билингвизму. Если естественный билингвизм предполагает овладение языком в процессе социализации и изучение иностранного языка является средством адаптации, то при искусственном билингвизме цель может быть достаточно отсрочена и пониматься как потенциальное использование иностранного языка в будущем, с целью личностной, профессиональной самореализации [5].

Для формирования естественного двуязычия характерны следующие условия: наличие языковой среды, неограниченное время общения, естественные ситуации общения, обильная речевая практика в разнообразных си-

туациях, но в то же время отсутствуют: система в освоении языковых явлений, целенаправленное обучение, не имеется учителя-профессионала, который использовал бы специальные методы обучения, речевые ошибки исправляются окружающими лишь от случая к случаю, но при этом решающую роль играет сильная мотивация, поскольку новый язык выступает в качестве инструмента познания и общения в целях адаптации к новой культуре, выживания, решения иных личностно значимых вопросов.

В отличие от этого учебное двуязычие формируется в условиях отсутствия языковой среды, при ограниченном времени общения на базе учебных ситуаций работы на уроке, при ограниченной речевой практике в рамках программных тем, но зато при наличии системной презентации языковых явлений, целенаправленного обучения, учителя-профессионала, который осуществляет целенаправленную работу над ошибками в соответствии со специальными методами обучения. Главное же состоит в том, что мотивация в этих условиях присутствует далеко не всегда [2].

Искусственный билингвизм представляет собой владение двумя лингвокультурными кодами, один из которых усвоен в условиях специального обучения. Однако в научных исследованиях нет однозначного понимания его сущности, поскольку предметом изучения может выступать как сформированный искусственный билингвизм, представляющий собой результат процесса научения, так и формирующийся билингвизм.

В диссертационном исследовании Е.К. Черничкина отдает предпочтение термину «лингвокультурный код» [5], не желая быть столь категоричными в разделении языкового и культурного кодов и, подчеркивая, тем самым, тесную взаимосвязь и одинаковую значимость языка и культуры для успешного общения людей. Использование общего языкового кода, как известно, еще не гарантирует взаимопонимание коммуникантов. И причина этого находится вне языка, имея социально-культурный характер. Основным фактором, детерминирующим успешность коммуникации, является общность разделяемого когнитивно-культурного пространства, что особенно актуально для межкультурного общения.

Попеременное использование двух лингвокультурных кодов обязательно влечет за собой процессы диффузии, интерференции, трансформации, синергии на уровне языка и культуры. Термин «билингвизм» дословно обозначает – сосуществование двух языков (в данном случае имеется в виду как социальное явление, так и индивидуальная характеристика), закономерно обусловленной в этой связи является лингвистическая интерпретация данной проблемы, анализируя способы и результаты, механизмы встречи двух языков в одном когнитивно-коммуникативном пространстве. Изменения, происходящие в результате этих взаимодействий, отражают как интерлингвистические, так и интралингвистические процессы, порождаемые совокупностью лингвистических и экстралингвистических факторов.

«Приобретение» еще одного лингвокультурного кода влечет за собой расширение лексических и грамматических знаний, обогащение фразеологического фонда, синтаксическое и стилистическое разнообразие речевой деятельности. Это дает возможность большему речевому варьированию сообразно конкретному дискурсивному событию. Трансформации в системе языковых знаний искусственного билингва проходят по следующему маршруту: идентификация инофонного языкового явления с вычленением дифференцирующих признаков; последующая интеграция в существующую языковую систему, языковую картину мира, сопровождаемая реструктуризацией существующих знаний и системы в целом; творческая свобода (с известной степенью аппроксимации) использования данной модели, фрагмента знаний в ходе межкультурной коммуникации. Овладение новым кодом предполагает изменения как в декларативных знаниях (познание новых языковых явлений), так и процедуральных знаний (приобретение стратегий оперирования языковыми знаниями) [5].

При работе с учебным материалом обучающийся предпринимает конкретные познавательные действия, т.е. совершенствуются конкретные операции сравнения, синтеза, анализа, компрессии. Готовность и способность языковой личности осуществлять когнитивную деятельность – одна из существенных составляющих субъекта учения [3]. Важнейшая предпосылка когнитивной деятельности – знание языка [4]. Согласно Г.И. Богину, при овладении иностранным языком происходит «своеобразная компрессия познавательной деятельности» [1]. Компрессия заключается в том, что рубежи в овладении вторым языком достигаются быстрее, чем в овладении первым. Такая система определяет автоматизм выполнения речевой деятельности, что важно при изучении языка.

Факторами развития механизма билингвизма выступают обучение и языковая среда. Согласно Г. И. Богину, модель вторичной языковой личности ориентирована на базовую и является её «материальным» и «структурным слепком» [1]. Овладевая вторым языком, индивид проводит структурные аналогии с родным языком, выделяет похожие правила. При усвоении помогает «материальный слепок» с известного уже предмета – родного языка. При формировании готовности пользоваться вторым языком, необходимо ориентироваться на опыт использования и развития тех структурных отношений и зависимостей, которые присущи модели базовой языковой личности – «структурный слепок». Структурный слепок осуществляется быстрее, так как требует выполнения меньших по объёму упражнений, чем при формировании того или иного умения при изучении русского языка.

По данным ряда исследователей, таким образом, билингвизм в современном мире следует признать весьма распространенным явлением. Известно, что к настоящему моменту детский билингвизм охватывает почти половину детей на нашей планете. Можно предполагать, что эта тенденция будет

расти и дальше. Билингвизм стал одним из самых ярких явлений межкультурной коммуникации, определяемой как «общение людей, представляющих разные культуры». Такое общение происходит, как правило, при помощи языка-посредника, которым пользуются представители разных языковых сообществ.

Считается, что двуязычие положительно сказывается на развитии памяти, умении понимать, анализировать и обсуждать явления языка, сообразительности, быстроте реакции, математических навыках и логике. Полноценно развивающиеся билингвы, как правило, хорошо учатся и лучше других усваивают абстрактные науки, литературу и другие иностранные языки.

В связи с этим, необходимо формирование школ, в которых бы отдавалось бы предпочтение стратегии интеграции, то есть необходимо, чтобы в процессе обучения уделялось внимание не только одной, например российской, но и общечеловеческой культуре. Речь идет об образовании, которое позволяло бы сохранение собственного языка и культуры и толерантное отношение к культуре страны проживания. Важно сформировать позитивное восприятие обеих культур и языков. К тому же русский язык изучают не только русские дети, но и те, чьи родители причисляют себя к другим этническим группам (евреи, татары, армяне и т.д.). Ученые из Петербурга дали таким школам название «школа диалога культур».

Подводя итог вышеизложенным фактам, можно сделать вывод о том, что билингвизм как коммуникативный феномен является широко распространенным явлением, являясь при этом одним из ключевых понятий лингвистики, социолингвистики, психолингвистики.

Список литературы

1. Богин, Г.И. Модель языковой личности в её отношении к разновидностям текстов [Текст]: дис. докт. филолог. наук: 10. 01. 01 / Г.И. Богин. – Калинин, 1985. – 326 с.
2. Залевская, А.А. Вопросы психолингвистической теории двуязычия [Текст] / А.А. Залевская // Вопросы психолингвистики. №2 (10).2009. – С.10-17.
3. Легостаева, О.В. Коммуникативная составляющая билингвизма [Текст] / О.В. Легостаева // Западно-сибирский педагогический вестник: сборник научных трудов. Выпуск 2. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2014 – 286 с.
4. Легостаева, О.В. Развитие языковой компетенции студентов 1-го курса нефилологических специальностей при изучении имени прилагательного в русском языке с привлечением материала английского языка на основе функционально-семантического подхода [Текст] \ О.В. Легостаева \ Монография – Орёл, Полиграфическая фирма «Картуш», 2013. – С.52-57.
5. Черничкина, Е.К. Искусственный билингвизм: лингвистический статус и характеристики [Текст]: автореф. дис. д-ра. филолог. наук: на правах рукописи / Е.К. Черничкина. – Волгоград, 2007. – С.11-12.

УПРАВЛЕНИЕ САМООБРАЗОВАНИЕМ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА НОВЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ

Матвиенко Т.Н.

директор, учитель истории и обществознания
МОУ СОШ № 101, канд. пед. наук,
Россия, г. Волгоград

Матвиенко Е.А.

начальник кафедры философии Волгоградской академии МВД России,
канд. филос. наук, доцент,
Россия, г. Волгоград

В статье рассматривается современная образовательная политика России. В ее основу кладется идея развития. Особую актуальность приобретает поиск путей формирования учителя, способного вывести систему образования на качественно иной уровень. Важнейшим средством этого выступает самообразование педагога.

Ключевые слова: образовательная политика, гражданское общество, самообразование, мотивация профессиональный рост.

Стержневым звеном тех трансформаций, которые переживают сегодня наше общество в целом и образовательная система в частности, выступает демократизация общественных институтов, в процессе которой государственное управление перестает быть основным доминирующим фактором, субъектом, организатором образовательного «насилия» на основе принимаемых управленческих решений в отношении образовательных организаций. Они больше не рассматриваются исключительно как объекты государственной политики в области образования. Разбуженная инициатива педагогической общественности требует таких организационных форм, которые аккумулируют накопленный инновационный образовательный потенциал, позволяющий не только планировать развитие образования, но и переосмыслить статус человека как познающего и действующего субъекта, как гражданина своей страны и мира.

Именно исходя из такого понимания образования, выстраивается новая, современная образовательная политика России, в основу которой положена идея развития. Указанная идея постулирует следующие цели: 1. Создание необходимых условий для развития личности; 2. Запуск механизмов развития и саморазвития самой системы образования; 3. Превращение образования в действенный фактор развития общества; 4. Преемственность образования.

Определяющим условием для реализации указанных целей выступает пробуждение субъектности в каждом участнике образовательного процесса – в ребенке, в учителе, в управленце, в школе, в родителях, в региональном, в национальном сообществах, в обществе в целом.

Важно определить эксклюзивный потенциал образования как ресурса становления и развития гражданского общества посредством воспитания граждан средствами, методами и приёмами образовательной деятельности, стимулирования деятельности образовательных институтов, вовлечения родителей и заинтересованной общественности в активную образовательную среду и т.п. Все эти задачи предстоит решать современному учителю, преподавателю: придать ее развитию необходимый динамизм, сделать необратимыми позитивные сдвиги. Безусловно, каждый руководитель, управленец понимает, что резервы развития образования находятся как внутри, так и вне образовательной сферы.

Необходимость профессионального роста диктуется, с одной стороны, спецификой учительской деятельности, её социальной ролью, с другой стороны – реалиями и вызовами современного образования, что, в свою очередь, приводит к постоянно меняющимся условиям педагогического труда, в соответствии с потребностями общества, развитием науки и практики, постоянно возрастающими требованиями к выпускникам. Самообразование – это система умственного и мировоззренческого самовоспитания, влекущая за собой волевое и нравственное самоусовершенствование, но не ставящая их своей целью.

Можно выделить следующие функции самообразования: 1. Экстенсивная – накопление, приобретение новых знаний; 2. Ориентировочная – определение себя в образовательном пространстве, своего места в обществе; 3. Компенсаторная – преодоление недостатков образования, ликвидация «белых пятен» в общей культуре; 4. Саморазвития – развитие самосознания, памяти, мышления, речи, рефлексивных способностей и др.; 5. Методологическая – формирование образа мира, своего места в мире, определение пути профессионального бытия; 6. Коммуникативная – установление связей между науками, специальностями, возрастом; 7. Сотворческая – доопределение, достраивание деятельности до уровня творчества; 8. Омолаживающая – преодоление инерции собственного мышления, предупреждение застоя в своем профессиональном росте; 9. Психотерапевтическая – сохранение жизненной энергии, силы личности, переживание полноты жизни; 10. Геронтологическая – поддержание связей с миром, укрепление жизнестойкости организма.

Основными принципами самообразования являются непрерывность, целенаправленность, интегративность, единство общей и профессиональной культуры, взаимосвязь и преемственность, доступность, опережающий характер, перманентность перехода от низкой ступени к высшей, вариативность и др.

Для реализации названных задач, принципов и указанных функций (в области самообразования педагогов) в нашей школе разработана уровневая модель (технология) мотивации и поддержки профессионального роста педагогов, позволяющая исследовать стадии этого непрерывного процесса. Данная технология включает процесс адаптации, создания и сопровождения программы профессионального саморазвития (роста) педагогов. Таким образом,

мы можем говорить о создании некой системной модели сопровождения профессионального роста и саморазвития педагогов в современных условиях.

Указанная модель включает в себя три компонента: целевой, деятельностный и результативно-прогностический. Целевой компонент отражает приоритетные направления государственной политики, закрепленные в ряде вышеназванных документов, реализация которых предполагает повышение качества образования.

Сопровождение профессионального роста осуществляется в деятельностном компоненте и предполагает следующие этапы: профессиональное самоопределение, профессиональное саморазвитие, профессиональную самореализацию и профессиональное самосовершенствование.

Результативно-прогностический компонент модели мотивации предполагает достижение запланированного, желаемого результата – сформированность профессиональной мотивационной сферы педагога, достижение определённого состояния профессионального саморазвития (в рамках деятельностного компонента) что, в свою очередь, является условием реализации государственных образовательных программ и инициатив.

Комплексная, последовательная реализация названных компонентов позволяет достичь основной цели деятельности школы в данном направлении – сформировать личность педагога, адекватную стоящим перед современным российским обществом задачам в сфере совершенствования системы образования.

Список литературы

1. Голобова, Н.А. Организация сетевого взаимодействия педагогов как условие непрерывного повышения квалификации учителей начальных классов / Н.А. Голобова [Текст] / Н.А. Голобова // Стандарты и мониторинг. – 2009. – № 6.-С.54-59.
2. Коджаспирова, Г.М. Теория и практика профессионального педагогического самообразования [Текст] / Г.М. Коджаспирова. – М.: Альфа, 1993. – 117 с.
3. Реморенко И.М. Государственно-общественное управление образованием как один из путей к новому качеству образования [Электронный ресурс] / И.М. Реморенко. – Режим доступа: http://www.ippd.univers.krasu.ru/bibl/pedagog_razvitie/p8_g003.doc

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО КОМПЬЮТЕРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ВУЗЕ

Меньшенина С.Г.

старший преподаватель кафедры иностранных языков,
Самарский государственный университет,
Россия, г. Самара

В статье рассматривается структура готовности к профессиональной деятельности специалистов по компьютерной безопасности. Готовность представлена взаимосвязанными компонентами, выделенными в соответствии с таксономией педагогических целей

Б. Блума. Аналитические умения составляют основу каждого компонента в структуре готовности к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: готовность к профессиональной деятельности, аналитические умения, специалист по компьютерной безопасности, профессиональная подготовка.

В современных условиях стремительного развития информационных технологий и увеличения объема информации и информационных ресурсов, повышается значимость подготовки специалистов по защите информации в вузе. Специальности, связанные с обеспечением информационной и компьютерной безопасности становятся все более востребованными. Одновременно повышаются требования, предъявляемые к специалистам данного профиля обществом, работодателями, рынком труда.

Анализ результатов пилотажного исследования выявил низкий уровень сформированности показателей готовности к профессиональной деятельности студентов-будущих специалистов по компьютерной безопасности. Появляется необходимость специально организовать процесс подготовки будущих специалистов по компьютерной безопасности в вузе для формирования готовности к профессиональной деятельности.

Таким образом, возникает проблема разработки концепции формирования готовности к профессиональной деятельности студентов-будущих специалистов по компьютерной безопасности, которая выражается в сформированных аналитических умениях необходимыми для работы с большими объемами информации в информационном пространстве. Готовность будущих специалистов по компьютерной безопасности к работе с линейным и нелинейным потоком информации обуславливает необходимость формирования у студентов соответствующих умений чтения в рамках обучения в вузе.

Специфика и особенности профессиональной деятельности специалистов по компьютерной безопасности подтвердили, что будущему специалисту необходим высокий уровень сформированности аналитических умений. Специфика профессиональной деятельности специалиста по компьютерной безопасности заключается в работе с информацией в информационной среде. Особенность профессиональной деятельности характеризуется необходимостью анализировать большие объемы информации, факты, результаты наблюдений, сравнивать, сопоставлять, систематизировать данные, делать выводы и заключения, то есть, владеть мыслительными операциями анализа, синтеза, сравнения, сопоставления, обобщения, систематизации. Так, особенность профессиональной деятельности специалистов по компьютерной безопасности заключается в использовании инструмента деятельности – аналитических умений – для решения профессиональных задач.

На основании требований ФГОС определили, что аналитические умения входят в каждый из видов профессиональной деятельности специалистов по компьютерной безопасности: исследовательскую, проектную, контрольно-аналитическую, организационно-управленческую, эксплуатационную [3].

Аналитические умения составляют основу профессиональных умений, отражают готовность к деятельности и способствуют профессиональному со-

вершенствованию. Аналитические умения – действия, направленные на осознанное осуществление аналитических операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, сопоставления, классификации, в соответствии с усвоенным алгоритмом выполнения аналитических операций на основе полученных знаний и опыта [2, 120].

Сформированность аналитических умений для компетентного решения профессиональных задач, способность к поиску информации, умение ориентироваться в информационной среде, являются важными требованиями к специалисту по компьютерной безопасности. Чтение является проводником в информационную среду, в которой работает специалист по компьютерной безопасности. Функция чтения состоит в обеспечении доступа к разнообразным источникам информации, что исключительно важно в условиях работы с информацией. Формирование аналитических умений у студентов-будущих специалистов по компьютерной безопасности представлено различными видами чтения на иностранном языке.

Понятие о взаимодетерминированности личности и деятельности, позволяет утверждать, что готовность к профессиональной деятельности определяет успешность выполнения функций профессиональной деятельности. В контексте нашего исследования, вслед за В.В. Левченко, рассматриваем готовность как интегративное свойство личности обучаемого, установку на успешность решения профессиональных задач [1,165].

Структура готовности специалиста по компьютерной безопасности к профессиональной деятельности включает в себя следующие взаимосвязанные компоненты: когнитивный, информационный, технологический, аналитический, рефлексивный. Логика построения иерархии компонентов готовности к профессиональной деятельности в своей основе соответствует таксономии педагогических целей в познавательной сфере Б. Блума [4]. Таксономия Блума является не только описанием иерархии действий, но и включает в себя результаты этих действий.

Наличие когнитивного компонента в структуре готовности определяет знание теории основных мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения, абстрагирования и умение применять их на практике. Когнитивный компонент обеспечивает актуализацию, расширение, приращение накопленных знаний.

В состав информационного компонента входит умение пользоваться различными информационными источниками и работать с информацией в информационной среде. Развитию информационной компетентности специалиста по компьютерной безопасности способствуют различные виды чтения (изучающее, просмотровое, поисковое, ознакомительное), поскольку позволяют ориентироваться в информационном пространстве с целью получения необходимых данных, а также эффективнее осуществлять обработку информации согласно целевой установке чтения.

Аналитический компонент – включает в себя уровень анализа и синтеза в соответствии с таксономией Блума. Этот компонент отражает умение раз-

бывать и комбинировать элементы целого для установления взаимосвязи между ними и с последующим применением в практической деятельности.

Технологический компонент подразумеваем умение пользоваться аналитическими операциями в профессиональной деятельности: анализировать, классифицировать, обобщать факты, делать выводы на основе имеющихся данных, прогнозировать развитие ситуации, строить суждения о полученных фактах. Наличие технологического компонента в структуре готовности к профессиональной деятельности определяет аналитические умения как основу профессиональной деятельности специалистов по компьютерной безопасности.

Рефлексивный компонент предполагает, что специалист по компьютерной безопасности должен уметь рефлексировать ситуацию на основе анализа действия, оценки результатов деятельности, анализа полученного опыта. Рефлексивный компонент, таким образом, способствует оцениванию результатов действий и самосовершенствованию при помощи анализа своей профессиональной деятельности.

В состав каждого компонента входят аналитические умения. Сформированность аналитических умений определяет готовность специалиста по компьютерной безопасности к профессиональной деятельности и обеспечивает возможность эффективно решать различные профессиональные задачи. Показателем сформированности готовности является сформированность каждого из рассмотренных компонентов.

Предположили, что обучение различным видам чтения на иностранном языке будет способствовать формированию аналитических умений необходимых для профессионального роста, успешного самосовершенствования на основе анализа своей деятельности (рефлексивный компонент), повышению уровня знаний (когнитивный компонент), получению и обработке информации (информационный компонент), эффективному использованию аналитических умений в профессиональной деятельности будущих специалистов по компьютерной безопасности на основе приобретенных знаний (технологический компонент).

Достижению поставленных целей по формированию показателей компонентов структуры готовности к профессиональной деятельности способствует педагогическая система.

Эффективность разработанной системы формирования аналитических умений подтверждает сравнение результатов констатирующего и формирующего экспериментов, выявившее определенный прирост компонентов (информационного, технологического, аналитического, рефлексивного) в структуре готовности к профессиональной деятельности специалистов по компьютерной безопасности.

Список литературы

1. Левченко, В.В. Интегрированный подход к профессионально-педагогической подготовке студентов [Текст] / В.В. Левченко. – М.: Московский Психолого-социальный институт, 2007. – С.165.

2. Меньшенина, С.Г. Предпосылки разработки системы формирования аналитических умений у студентов-будущих специалистов по компьютерной безопасности [Текст] / С.Г. Меньшенина. // Сибирский педагогический журнал, «Новосибирский государственный педагогический университет». – 2014. – № 4. – С. 120.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 090301 Компьютерная безопасность. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55071201>

4. Lorin W. Anderson Rethinking Bloom's Taxonomy: Implications for Testing and Assessment [Электронный ресурс] / L. Anderson. – Режим доступа: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED435630.pdf>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕЛОВОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Мондраева Е.З.

доцент Ресурсного центра (кафедры) БФУ им. И. Канта,
канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Калининград

С благодарностью Leda Demboski

В статье, на конкретных примерах, рассматривается эффективность применения информационных технологий на занятиях по деловому английскому языку, возможность с их помощью повысить качество образовательного процесса и создание условий для самостоятельного творческого развития студентов.

Ключевые слова: информационные технологии, обучение английскому языку, мотивация, эффективность усвоения материала, интенсификация учебного процесса.

Потенциал использования информационных и коммуникативных технологий для улучшения преподавания иностранных языков активно и давно используется как на занятиях вуза, так и при самостоятельной работе студентов. Определённым преимуществом использования компьютерных технологий является то, что они помогают активно воздействовать на формирование и развитие языковой компетенции студентов, навыков аудирования, говорения, чтения и совершенствование письменной речи.

Так как в своей деятельности преподавателю приходится решать не только учебные задачи, но и создавать условия для самостоятельного творческого поиска обучающихся, побуждать их к исследовательской деятельности и формировать навыки ориентирования в информационном пространстве, внедрение компьютерных технологий в процесс образования, преподавания является неотъемлемым условием [2, с.163].

Постоянно развивающаяся система информационного обеспечения в сочетании с техническим сопровождением дает возможность значительно повысить качество образовательного процесса. В частности, интернет дает возможность преподавателю быстро получить доступ к разнообразным мате-

риалам, принимая во внимание потребности определенных студентов и, таким образом, улучшая их мотивацию и эффективность усвоения материала.

Когда студенты выполняют задания с помощью определенных программ в интернете, это дает возможность преподавателю привлечь к работе пассивных слушателей, сделать занятия более наглядными, обеспечить учебный процесс новыми, ранее недоступными материалами, которые помогают обучающимся проявить свои творческие способности и обеспечивает моментальную обратную связь.

Например, при изучении темы «Making calls» (На занятиях по деловому английскому языку) для того, чтобы запомнить все необходимые качества, которыми должен обладать секретарь, студентам было предложено составить «портрет» универсального секретаря с помощью программы в интернете (<http://www.worth1000.com>) и объяснить, почему созданный ими секретарь является универсальным. Таким образом, мы реализовали принцип учета индивидуальных особенностей, т.к. студенты сами смогли выбирать темп работы, уровень сложности при подборе текста объяснений необходимых качеств секретаря. Более того, за студентами оставался выбор последовательности выполнения задания. Были сохранены основные закономерности учебного процесса: созидательности – улучшилось качество усвоения словарного запаса и наглядности – очень любопытные создания позволили запомнить новые слова с большей эффективностью.

Всем известно, что использование новых технологий способствует переустройству образовательного процесса и повышает его эффективность. Интенсификация учебного процесса, как известно, означает достижение цели обучения с минимальной затратой сил, как студентов, так и преподавателей и учитывает такие показатели, как качество обучения и экономия времени, потраченного на запоминание и заучивание нового материала [4, с.48]. Так же, благодаря интернету преподаватель может значительно сократить время на подготовку дополнительных материалов и наглядных пособий. Примером этого может служить использование сайта <http://www.pimprapum.net>, с помощью которого при изучении идиоматических выражений по теме “Job interview” студенты смогли составить комиксы, которые иллюстрировали изучаемые ими идиомы. Преимущество использования этого сайта заключается в том, что студенты могли заниматься составлением комиксов в удобное для них время и сайт был неисчерпаемым источником идей для составления и подбора подходящих выражений, что, несомненно, способствовало творческому развитию личности. Следовательно, роль преподавателя состояла в организации учебного процесса таким образом, чтобы обучающиеся были максимально активизированы, учились работать самостоятельно, увеличивали свои знания, развивали творческую инициативу, собирали подходящий материал и применяли его на практике. Данным примером мы можем подтвердить, что электронные накопители информации дают доступ практически к неограниченному объему визуальной информации по определенным темам, что позволяет решать задачи по систематизации работы и получения обратной связи при сохранении всех закономерностей учебного процесса. Надо отметить, что при проведении ролевой игры “Job interview” студенты активно

использовали идиоматические выражения, которые они проиллюстрировали при составлении комиксов.

При изучении темы “Business trip” студенты активно использовали программу Power Point и обширные просторы виртуальной сети при подготовке материала о традициях и особенностях иностранных государств, которые необходимо знать при деловых визитах. Составляя презентации на заданную тему, студенты осуществляли самостоятельный интерактивный диалог пользователя с системой, самостоятельно обрабатывали информацию и учились ориентироваться в виртуальной иноязычной среде. Такая работа демонстрирует преимущества применения информационных технологий, то есть сочетание аудио- и видео – наглядности, что обеспечивает эффективность восприятия, запоминания учебного материала и экономии учебного времени.

Таким образом, мы осуществляем эффективное изучение английского языка, которое строится на работе с аутентичным аудио-, видео – и печатными материалами, что играет положительную роль в формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

Кроме того, презентации о культуре и традициях различных стран формируют у студентов умение кратко и доступно формулировать мысли, развивают умение находить информацию в различных источниках, обрабатывать ее с помощью современных компьютерных технологий, создают языковую среду, способствующую возникновению естественной потребности в общении на английском языке. И что немаловажно, у студентов формируется культура общения, умение терпимо относиться к партнерам из иноязычных стран и быть толерантными к их культуре.

Неоспоримую поддержку в повышении мотивации изучения английского языка сыграл сайт TED.com, когда студенты разбирали правила составления и подготовки презентации. Каждый студент самостоятельно подбирал пример хорошей презентации на необъятных просторах сайта TED.com. Затем студенты обосновывали и объясняли, почему они взяли данную презентацию как образец, какие методы и приемы пригодятся им в дальнейшей работе над их собственными презентациями, что поможет сделать их более эффективными и доступными. Тем самым преподаватель создал условия для самостоятельного творческого поиска, побуждая их к исследовательской деятельности, формировались навыки ориентирования в информационном пространстве и, студенты вынуждены были принимать решения самостоятельно.

Из всего выше сказанного, мы можем сделать вывод, что постоянно развивающаяся система информационного обеспечения в сочетании с умелым использованием его на занятиях по иностранному языку повышает качество учебного процесса.

Список литературы

1. Плужникова Ю.А. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам. Международная научно-практическая конференция «Современные технологии обучения иностранным языкам», Сборник научных трудов, 2011. – 256с.
2. Сергеева М. Э. Новые информационные технологии в обучении английскому языку // Педагог. – 2005. – № 2. – С. 162-166

3. Ситаров В.А. Дидактика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. А. Слостенина. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.
4. Salaberry, M. R. The use of technology for second language learning and teaching: A retrospective. The Modern Language Journal, 2001, 85 (1), 39-56.
5. Second Language Teaching and Learning with Technology: Views of Emergent Researchers, Published by Research-publishing.net Dublin, Ireland, Edited by Sylvie Thouësny and Linda Bradley – 2014. – 217с.
6. Solanki D. Shyamlee, M Phil “Use of Technology in English Language Teaching and Learning”: An Analysis. 2012 International Conference on Language, Medias and Culture IPEDR vol.33 (2012) © (2012) IACSIT Press, Singapore 2012 International Conference on Language, Medias and Culture IPEDR vol.33 (2012) © (2012) IACSIT Press, Singapore.
7. Yong Zhao “Recent Developments in Technology and Language Learning: A Literature Review and Meta-analysis”, College of Education Michigan State University, CALICO Journal, Volume 21, Number, 2006, с7 – 27.

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

Назарян О.Н.

аспирант кафедры общей и социальной психологии Башкирского
государственного педагогического университета им. М. Акмуллы,
Россия, г. Уфа

В статье представлены результаты исследования взаимосвязи показателя профессиональной самоактуализации преподавателя высшей школы с уровнем развития его личностных черт и особенностями мотивационной сферы. Барьерами профессиональной самоактуализации преподавателей могут выступать низкий уровень интеллектуальных способностей, эмоциональная неустойчивость и низкий уровень склонности к риску.

Ключевые слова: профессиональная самоактуализация, самореализация, преподаватели высшей школы.

Реформирование высшего образования, изменение образовательных стандартов и программ, внедрение компетентностного подхода предъявляют особые требования к личности преподавателя, его творческим и адаптивным способностям, эмоциональной и когнитивной сфере. Преподаватель вуза сам определяет содержание учебного предмета, методическое обеспечение, формы и методы работы со студентами. Особое значение в оценке преподавателя придается также научным достижениям его самого и его студентов.

В данной ситуации актуальной становится возможность профессиональной самореализации и самоактуализации преподавателя вуза, которая выступает частным видом самоактуализации, являющейся одним из ключевых феноменов гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, К. Гольдштейн).

При этом профессиональная самоактуализация преподавателя вуза может рассматриваться как стремление преподавателя к своему профессио-

нальному совершенствованию и реализации своего потенциала в учебно-методической, научной и общественной деятельности, видение перспективных направлений развития себя и студентов и готовность к достижению высокого уровня компетентности в осуществляемой деятельности.

Профессия преподавателя является социально значимой в силу влияния, оказываемого на личность обучающегося. Целью высшего образования является обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, а также удовлетворение потребностей личности обучающегося в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования (ст. 69, 273-ФЗ) [1]. Не вызывает сомнений, что только увлеченный своей профессией, стремящийся к достижению высоких результатов в ней преподаватель способен создать условия для эффективной самореализации и развития личности студентов.

В этой связи актуальным является создание условий для обеспечения профессиональной самоактуализации преподавателей вуза. Успешное решение данной проблемы зависит как от внешних, так и от внутренних факторов. Преподавателю необходимо владеть определенными качествами личности, которые составят его внутренний потенциал, необходимый для успешной профессиональной самоактуализации.

Целью нашего исследования явилось выявление взаимосвязи профессиональной самоактуализации преподавателя вуза, его личностных черт и особенностей мотивационной сферы. В эмпирическом исследовании приняли участие преподаватели Уфимского государственного нефтяного технического университета и Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. Общее количество участников исследования – 30 человек в возрасте от 25 до 77 лет. Из них: 6 мужчин и 24 женщины; 5 – докторов наук, 14 – кандидатов наук, 11 – не имеют ученой степени; стаж преподавательской деятельности испытуемых составил от 3 до 45 лет.

В исследования использовались следующие диагностические методики: 16-факторный опросник Р. Кеттела (форма С); тест самоэффективности Дж. Маддукса и М. Шеера (в модификации Л. Бояринцевой и Р. Кричевского); опросник «Мотивы выбора деятельности преподавателя» Е. П. Ильина; методика определения направленности личности А. А. Реана; методика диагностики ситуативной самоактуализации личности Т. Д. Дубовицкой, а также авторский опросник мотивов профессиональной деятельности преподавателей.

Согласно результатам проведенного исследования, уровень профессиональной самоактуализации прямо пропорционален выраженности таких личностных черт, как: абстрактное мышление (фактор В, $r=0,429$ при $p<0,05$), эмоциональная устойчивость (фактор С, $r=0,601$ при $p<0,05$) и склонность к риску (фактор Н, $r=0,419$ при $p<0,05$). Таким образом, преподаватели, у которых выявлен высокий уровень профессиональной самоактуализации, характеризуются более высокими показателями интеллектуальных способностей, эмоциональной стабильности, склонности к риску.

Преподаватели с высоким уровнем профессиональной самоактуализации характеризуются также высокими показателями мотивации к достижению успеха ($r=0,640$ при $p<0,05$), мотивации к занятию научной деятельностью, стремятся к получению ученой степени и ученого звания ($r=0,457$ при $p<0,05$), обладают низкими показателями страха неопределенности при смене места работы ($r=0,722$ при $p<0,05$) и низкой зависимостью от внешних обстоятельств ($r=0,473$ при $p<0,05$).

Таким образом, высокий уровень развития аналитико-синтетических способностей, эмоциональная стабильность, склонность к риску и социальная смелость способствуют более полному раскрытию потенциала и использованию возможностей личности преподавателя. Преподаватели с высоким уровнем профессиональной самоактуализации не испытывают страха неопределенности и менее подвержены влиянию внешних обстоятельств, стремятся развиваться как ученые и профессионально совершенствоваться. Доказательством этому является положительная корреляция показателей профессиональной самоактуализации и самоэффективности преподавателей ($r=0,520$ при $p<0,05$).

Полученные результаты исследования крайне важны для выявления и преодоления внутренних психологических барьеров профессиональной самоактуализации преподавателей, в качестве которых могут выступать низкий уровень развития аналитико-синтетической деятельности, эмоциональная неустойчивость, низкий уровень социальной смелости и склонности к риску.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 21.07.2014) «Об образовании в Российской Федерации».
2. Маслоу А. Психология бытия [Текст] / А. Маслоу. – М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер», 1997.
3. Дубовицкая Т. Д. Психологическая диагностика в контекстном обучении [Текст] / Т.Д. Дубовицкая. – М.: Моск. гос. открытый пед. ун-т им. М. А. Шолохова, 2003.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ СТАБИЛЬНОСТИ НЕПРЕРЫВНОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТА МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ

Наролина В.И.

доцент кафедры иностранных языков Курского государственного медицинского университета, канд. психол. наук, доцент,
Россия, г. Курск

В настоящей статье рассматривается авторский подход к содержанию непрерывного лингвистического образования специалиста медицинского профиля в современных политических и социально-экономических условиях. Теоретически обоснована реализуемая в практике последипломного лингвистического образования система формирования меж-

культурной информационно-коммуникативной компетентности, рассматриваемая как фактор его стабильности.

Ключевые слова: лингвистическое образование, специалист медицинского профиля, межкультурная информационно-коммуникативная компетентность.

Современные общества в мире подвержены разнообразным рискам, которые обусловлены политическими и военными конфликтами, экологическими и техногенными катаклизмами, а также другими неблагоприятными факторами, отрицательно влияющими на здоровье и благополучие людей. К перечню упомянутых рисков следует отнести также и конфликты между сообществами людей, возникающие на религиозной и межкультурной основах [1, с.48].

Считается, что современное образование, в особенности, высшее профессиональное образование в России, помимо выполнения сугубо когнитивной и развивающей функций, сегодня должно усилить свою культуuroобразующую роль [12]. Именно поэтому в педагогике высшего профессионального образования в настоящее время особое значение приобретает принцип культуросообразности, преследующий цель подготовки не только компетентного в своей профессии специалиста, но личности, способной глубоко знать культуру своей страны, а также понимать и уважать духовные и нравственные ценности представителей других культур и народов [12, с. 28]. По мнению руководителей нашей страны В.В. Путина и Д.А. Медведева компетентные, образованные, высококультурные специалисты должны составить особый пласт нации, способный обеспечить не только стабильность развития всех сфер российского общества, но и стабильность взаимоотношений России с другими странами мира [9].

Профессия специалиста медицинского профиля является мирной по своему характеру: врачи разных стран мира, руководствуясь клятвой Гиппократова, оказывают медицинскую помощь и лечение всем нуждающимся в ней, не дифференцируя людей по национальному, религиозному или социальному признакам. Они спасают жизни раненым людям в военных ситуациях, не обращая внимания на принадлежность военнослужащих к типу войск, государств, милитаристским или религиозным убеждениям. Врачи сообразуются в своей работе высокими идеалами гуманности, человеколюбия и принципами деонтологии [6]. Современная ситуация в мире показывает, что специалист медицинского профиля зачастую выполняет свою работу в разных межкультурных условиях и, поэтому, он обязан уметь свободно пользоваться международным языком, правилами и этикетом межкультурного делового общения [10]. Английский язык, признанный сегодня языком международного и межкультурного общения, служит инструментом для реализации следующих основных целей в профессиональной деятельности медицинского работника:

1) установления первичного и последующих контактов с представителями других культур с целью инициации и продолжения общения;

2) опроса больного-представителя другой страны и культуры, его обследования, выполнения диагностических мероприятий, проведения лечения и последующего наблюдения за результатами проводимого лечения (реализация профессиональной компетенции);

3) выполнения педагогической работы с учащимися из других стран на английском языке или с помощью английского языка (реализация академической речевой компетенции);

4) выполнения научно-исследовательской работы, когда английский язык используется как средство поиска, получения, переработки и генерирования новой научной информации.

Существующее сегодня в медицинских вузах положение с практикой преподавания, изучения и использования английского языка нуждается в усовершенствовании. Министерство Здравоохранения Российской Федерации ставит перед кафедрами иностранных языков задачу повышения уровня владения специалистами медицинского профиля иностранными языками с целью увеличения представительства специалистов медицинского профиля России в многочисленных международных медицинских организациях. Таким образом, общая ситуация с обучением специалистов медицинского профиля владению английским языком как средством профессионального, научного, межкультурного и социокультурного общения характеризуется следующими основными противоречиями, нуждающимися в разрешении:

1) неполным удовлетворением потребностей страны в достаточном количестве специалистов медицинского профиля, свободно владеющих английским и другими иностранными языками и высокоразвитым уровнем межкультурной информационно-коммуникативной компетентности,

2) отсутствием в настоящее время концепции и системы непрерывного пролонгированного обучения иностранным языкам специалистов медицинского профиля в последипломных условиях, формирующей в них потребность и интерес к изучению иностранных языков в течение всей профессиональной деятельности;

3) противоречиями, возникающими между применяемыми кафедрами подходами и технологиями обучения иностранным языкам и их несоответствием реалиям времени: запросу общества, целям и задачам обучения иностранным языкам в условиях политики глобализации, проводимой государствами мира.

Настоящая статья, обозначив круг неразрешенных проблем в системе современного лингвистического образования специалиста медицинского профиля, представляет авторский подход к его совершенствованию, отвечающий реалиям времени. Автор полагает, что формирование *межкультурной информационно-коммуникативной компетентности специалиста медицинского профиля позволяет построить систему многомодульного непрерывного лингвистического образования как значимую часть общей системы непрерывного медицинского образования. Содержание и цель лингвистического образования в современных условиях составляет комплекс компетенций, формирование которых в специалистах медицинского профиля будет способ-*

ствовать укреплению стабильных дружественных отношений между народами внутри России и со странами мира. Ведущими специалистами в сфере организации лингвистического образования в медицинских/фармацевтических вузах России, *межкультурная информационно-коммуникативная компетентность специалиста* определена как мета-компетентность, позволяющая специалисту медицинского профиля эффективно участвовать в непосредственном и опосредованном общении со специалистами из других стран, посылать и получать информацию, повышать свою профессиональную компетентность с помощью свободного владения иностранным языком [4, 7, 8]. Исходя из выработанного определения, автор настоящей статьи представляет комплекс групп компетенций, составляющих *межкультурную информационно-коммуникативную компетентность*, формирование и развитие которых у специалиста в последипломных условиях составляет содержание непрерывного лингвистического образования.

Формирование и развитие *межкультурной компетентности* специалиста основано на идее И.И. Халеевой о необходимости изучения и использования специалистом иностранных языков как инструмента к постижению и принятию иных культур [12, с. 10]. Владение этой компетентностью способствует установлению равных и стабильных отношений между представителями разных культур, проживающих и взаимодействующих в обществе. *Межкультурная компетентность* реализуется в умениях и способностях специалиста медицинского профиля:

- изучать иностранные для того, чтобы понимать иные культуры, сравнивать их с родной культурой и находить в культурах общее (универсальное) и отличное (уникальное);
- осваивать и практиковать современные технологии общения, которые способствуют разрыванию доброжелательных взаимоотношений с представителями разных культур;
- признавать многоязычие и поликультурность единого лингвистического пространства в стране и в мире ;
- изучать и популяризировать родной язык и культуру, находя им достойное место в едином лингвистическом пространстве мира;
- избегать языковые конфликты на основе открытости к общению и гибкости в использовании различных языков для осуществления межкультурного общения.

Межкультурная компетентность специалиста медицинского профиля предполагает также приобретение им знаний о существовании:

- конфессионального многообразия как проявление современной общемировой тенденции;
- вынужденной и добровольной миграции, вызванной разнородными конфессиональными убеждениями.

Воспитание в специалисте способности пропагандировать идею толерантности в рамках единого лингвистического пространства на основе приобретенных знаний обеспечивает создание благоприятной и комфортной

среды общения представителей разных конфессий в рамках одного общества [12, с. 10].

Необходимость формирования *информационных компетенций* в специализации обусловлено стратегией развития *единого коммуникационного пространства*, которое детерминирует необходимость владения следующими умениями и способностями:

- поиска, хранения, создания, передачи, обмена информацией по профессии на иностранных языках;
- образовательной, научной и инновационной деятельностью в интерактивном режиме с учащимися и коллегами из других стран мира;
- генерирования и эффективного использования коллективных знаний для решения задач социально-профессионального характера;
- использования разнообразных способов и средств коммуникации для обеспечения взаимодействия в рамках единого лингвистического пространства, делающих возможным осуществление коммуникации между людьми, обмен знаниями и информацией.

Проведенный анализ профессиональной деятельности специалиста медицинского профиля и основанный на этом анализе наш опыт организации его лингвистического образования в последипломных условиях, подтверждает присутствие трех видов передаваемой и принимаемой информации, которая в социологическом плане подразделяется на *осведомительную, регуляторную и эмоциональную*. Это обуславливает большое разнообразие жанров специального дискурса и коммуникативных умений, которые должны быть сформированы в процессе обучения у специалиста медицинского профиля. Реестр коммуникативных умений, составляющих компетенции в основном представлен следующими группами речевых умений:

- устного сообщения профессиональной информации в жанре лекции, краткого объяснения, сообщения-информирования, выступления перед аудиторией с докладом, актовой речью, торжественной речью и т.д.;
- письменного специального дискурса в виде комплекта документации определенного назначения, истории болезни, журнальной статьи, инструкции, информации для веб-сайта и т.д.;
- выражения различных эмоциональных состояний, возникающих в процессе осуществления профессиональной деятельности специалистом медицинского профиля.

В заключение следует подчеркнуть, что сформулированные теоретические основания позволили построить многомодульную систему непрерывного лингвокультурного образования специалиста в последипломных условиях, удовлетворяющую запросам российского общества.

Список литературы

1. Безюлева Г.В., Бондырева С.К., Бушмарина Н.Н., Клименко Н.И. Социально-психологические риски в поликультурном профессиональном образовании [Текст] / Под общ. Ред. Г.В. Безюлевой. – М., 2008. – 192 с.

2. Булкин, А.П. Культуросообразность образования. Педагогический опыт России ХУШ-ХХ веков [Текст]: дис...д-ра пед. наук / А.П. Булкин. – М., 2003. – С. 31-56.
- 3 Вульфсон, Б.Л. Актуальные проблемы воспитания в условиях глобализации и встречи культур. [Текст] / Б.Ф. Вульфсон – М., 2009. – 80 с.
4. Гаврилюк, О.А. Обучение языкам в медицинских вузах в условиях ФГОС: новые вызовы и пути развития [Текст] /О.А Гаврилюк // Медицинское образование и вузовская наука. – 2013.- №1(3). – С.13 -19.
5. Городецкая, Л.А. Лингвокультура и лингвокультурная компетентность: монография [Текст] / Л.А. Городецкая. – М., 2009- 264 с.
- 6.. Деонтология в медицине. Т.І. [Текст]. – М.,1988.- С. 9-72.
7. Марковина, И.Ю. Иностранный язык в медицинском вузе: потребности и перспективы [Текст] / И.Ю. Марковина // Медицинское образование и вузовская наука. – 2013.- №1(3). – С.51 -55.
8. Марковина, И.Ю. Современные психолингвистические теории и разработка новых целей обучения иностранному языку в медицинском вузе // И.Ю. Марковина – ІУ Общероссийская конференция с международным участием “Медицинское образование – 2013» [Текст] / сборник тезисов конференции (4-5 апреля 2013 года, г. Москва). М., 2013.С. 332-334.
9. Медведев, Д.А. Сохранить свою идентичность в глобальном мире, опираясь на знание иностранных языков, русского языка – это очень важная задача настоящего и будущего / [Текст]// Д.А.Медведев // Высшее образование сегодня. – 2010.- №11. – С. 2-7.
10. Самохина, Т.С. Эффективное деловое общение в контекстах разных культур и обстоятельств. Учебное пособие по профессиональной межкультурной коммуникации [Текст] / Т.С. Самохина. – М., 2005. -216 с.
11. Стефаненко, Т.Г. Этнопсихология: Учебник для вузов [Текст] /Т.Г. Стефаненко. – 3-изд., испр. и доп. – М.. 2003 – 368 с.
12. Халеева И.И. Лингвистическое образование в Российской Федерации в условиях устойчивого развития: эколого-социальный подход [Текст] / И.И. Халеева. М. – 2013. - 31 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА И ОДЕЖДА

Осколков И.А.

аспирант Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы,
Россия, г. Уфа

В статье одежда рассматривается как один из факторов, оказывающих влияние на психологическое состояние человека. Так как личностные качества неразрывно связаны с внешним их проявлением, одежда выступает в качестве средства получения благоприятной ответной реакции общества, в котором человеку необходимо функционировать во всех сферах жизнедеятельности.

Ключевые слова: психологическое состояние, психологические черты, имидж, одежда, дизайн одежды.

В целях достижения наивысшего уровня развития, быстроразвивающиеся реалии современного общества требуют оптимизации всех сфер жизнедеятельности человека. В этих условиях становится актуальным изучение

условий комфортного психологического состояния личности. Термин «состояние» в данное время во многих источниках трактуется как общеметодологическая категория. В самом общем смысле «состояние» обозначает совокупность основных параметров и характеристик какого-либо объекта, явления или процесса в определенный момент времени [6].

Понятие «психологическое состояние» как специфическая психологическая категория введено Н.Д. Левитовым. Он писал: Психологическое состояние – целостная характеристика психической деятельности за определенный период времени, показывающая своеобразие психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и психических свойств личности [2, с.16]. На психологическое состояние человека влияет множество факторов, в числе главных можно назвать уверенность в себе, гармонию с самим собой. На наш взгляд, одежда в данном случае может выступать, с одной стороны, своего рода индикатором, демонстрирующим внутреннее состояние человека, и, с другой стороны, одежда – это прекрасный инструмент, умело используя который мы можем представить себя в самом выгодном свете, независимо от своих размеров и пропорций. Зная свои достоинства и недостатки, с помощью одежды можно привлечь внимание к первым и скрыть или замаскировать вторые [1, с. 7]. А помогает решать данную проблему дизайн одежды, роль которого в условиях современности – помощь в выборе индивидуального стиля. Индивидуальный выбор костюма (не только стиль, сочетание цветов или отдельных предметов одежды, но и соответствие фигуре и стройности человека, а также конкретной ситуации) свидетельствует об общей культуре человека [7]. Именно поэтому для того, чтобы комфортно существовать в условиях современного общества необходимо уделять внимание своему внешнему облику. Внешность – важная составляющая личности. Она рассказывает окружающим о характере человека и его образе жизни. Формирует так называемый имидж. Никто не станет отрицать, что в современном мире имидж играет важную роль [1, с. 7]. Имидж – (англ. image – от лат. imago – образ, вид), целенаправленно формируемый образ (какого-либо лица, явления, предмета), призванный оказать эмоционально-психологическое воздействие на кого-либо в целях популяризации, рекламы и т. п. [4]. Наш внешний вид, одна из основных составляющих имиджа, который может быть как благоприятным, так и нет, но нельзя забывать, что внешность человека – это, прежде всего, отражение совокупности его внутреннего мира, во всём многообразии психологических черт.

Современная наука и дизайн собирают, изучают и пытаются манипулировать данными для создания одежды, отвечающей не только эстетическим критериям, но и несущей функции этические [5]. Подбирая себе одежду, большинство людей не задумываются о том, что принимают то или иное решение не случайно. Между тем, внутренняя индивидуальность человека является главным фактором, определяющим его предпочтения в одежде. От неё также зависит и интерпретация тех или иных модных

тенденций. И, естественно, если человек не уделяет большого внимания своей одежде, это также является отражением его характера и жизненной позиции. Данный факт очень интересен и позволяет проследить обратную связь – т.е. составить предварительное впечатление о личностных особенностях человека, основываясь на данных внешнего облика. В этой связи, поговорка о том, «встречают по одежде, а провожают по уму» – как нельзя более отражает истинное положение дел [3].

Личностные качества человека неразрывно связаны с внешним их проявлением, поэтому одежда и является первым шагом на пути получения благоприятной ответной реакции общества, в котором этому человеку предстоит функционировать во всех сферах жизнедеятельности.

Список литературы

1. Вероник Хендсон, Пэт Хеншоу. Цвет и стиль. – М.: “Кладезь-Букс” (русское издание), 2011.- 208 с.
2. Гарбер Е. И. 17 уроков психологии. М., 1995. – 80 с.
3. Дизайн одежды и индивидуальность характера [электронный ресурс] http://www.5arts.info/character_individuality_and_fashion_design/
4. Общий толковый словарь русского языка [электронный ресурс] <http://tolkslovar.ru/i1948.html>
5. Психологический аспект цвета одежды [электронный ресурс] <http://krotofilin.ru/proza/etiquette/etiquette-0027.shtml>
6. Психологическая энциклопедия [электронный ресурс] http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy
7. Теоретические основы дизайна одежды [электронный ресурс] <http://atlanticrus.ru/content/teoreticheskie-osnovy-dizaina-odezhdy?page=show>

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗАХ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Писаренко В.И.

профессор кафедры иностранных языков Южного федерального университета, доктор пед. наук, профессор,
Россия, г. Таганрог

Данная работа посвящена анализу проблемы организации учебного процесса по иностранным языкам в неязыковом вузе с методологической точки зрения. Представлена четырехуровневая структура методологических оснований концепции обучения иностранным языкам в неязыковом вузе, включающая различные подходы. Реализация предлагаемой концепции позволит вывести языковую подготовку будущих специалистов на качественно новый уровень.

Ключевые слова: высшее образование, гуманизация, гуманитаризация, методология, подход, концепция.

Отечественное высшее профессиональное образование, обладающее высоким научно-педагогическим потенциалом, призвано обеспечить адекватную интеллектуальную и кадровую поддержку развития и поступательно-

го движения страны вперед. Важнейшим фактором, имеющим решающее значение, является опережающая подготовка высококвалифицированных специалистов научно-технической сферы и наукоемких отраслей промышленности, способных не только генерировать технические идеи, но и доводить их до товарной продукции, а также способствовать ее реализации на внутреннем и на внешнем рынках.

Являясь одной из основных гуманитарных дисциплин в техническом вузе, иностранный язык призван гуманизировать процесс обучения, развивать личность студента. Однако, возникло противоречие между возрастающей потребностью в развитии личности студента и существующей практикой обучения иностранному языку в техническом вузе, не способной удовлетворить эту потребность. В течение многих лет программа по иностранным языкам в техническом вузе определяла основную цель обучения как практическое владение иностранным языком, под которым понималось умение извлекать информацию из текстов по специальности и вести беседу на пройденные бытовые темы. Профессиональная специализация студентов определяла цели и содержание языкового образования. Кафедры иностранных языков пытались обучать студентов их специальности средствами иностранного языка. Профессионально-ориентированный подход, рассматривавшийся как единственная теоретико-методологическая основа, привел к забвению культурологических основ дисциплины «Иностранный язык». Ситуацию ухудшала слабая школьная подготовка по иностранному языку большинства студентов первого курса. Обучение либо вообще начиналось с азов и дублировало школьную программу, либо осуществлялось на трудных по содержанию иноязычных дидактических материалах узкоспециальной направленности (тексты по специальности), что естественным образом снижало интерес к дисциплине и мотивацию.

Изменения, произошедшие во всем мире, увеличение роли науки, формирование международного научного пространства, расширение международных связей, развитие средств массовой информации, связанное с расширением возможностей общения, а также переход к личностной парадигме как к более высокой степени целостности в познании и проектировании образовательных процессов, создали предпосылки для изменения ситуации в обучении иностранным языкам в техническом вузе. Однако, наметившиеся изменения в обучении иностранным языкам в техническом вузе еще не стали объектом методологической рефлексии и отражаются в большей части научных работ и в массовом педагогическом сознании на уровне изменений только в содержании языкового образования. Эта проблема требует комплексного рассмотрения с учетом изменений в общенаучной картине мира.

Рассматривая вопросы методологического обоснования организации учебного процесса по иностранным языкам в неязыковом вузе, обратимся, прежде всего, к проблемам, которые его характеризуют: 1) отсутствие разработанной научной методологии функционирования образовательного пространства неязыкового вуза, соответствующей современной общенаучной картине мира; 2) недостаточный общий уровень мотивации к учению у сту-

дентов, проводимые опросы и диагностика показывают, что высокомотивированными являются лишь отдельные студенты; 3) инертность преподавателей высшей школы неязыкового профиля во внедрении новых информационных технологий в обучение, несмотря на высокий профессиональный уровень, привычка работать традиционными методами; 4) недостаточная разработанность психолого-педагогических основ организации учебного процесса в неязыковом вузе, фундаментальные исследования по педагогике высшей технической школы только начинают появляться; 5) недостаточный уровень информационно-технологического обеспечения учебного процесса.

Решение указанных проблем связано, прежде всего, с формированием инновационной методологии функционирования образовательного пространства технического вуза, включающей разработку новых концепций, поиск новых подходов и оптимальных среди существующих. Анализ подходов, используемых на различных уровнях разработки инновационной системы обучения иностранным языкам в неязыковом вузе [6, с. 95], позволил представить данную систему комплексно. В качестве основополагающей предлагается концепция четырехуровневости методологического анализа [3, с.15]. Проанализировав все многообразие подходов и учитывая нынешний постнеклассический период в развитии науки [11, с. 34], мы предлагаем следующую структуру методологических оснований обучения иностранным языкам в вузе инженерно-технического профиля, представленную на рис.1.



Рис. 1. Методология обоснования инновационного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе

Остановимся кратко на каждом из предлагаемых подходов.

Генетический подход – связан с генетикой, дисциплиной, изучающей механизмы и закономерности наследственности и изменчивости организмов, методы управления этими процессами. В контексте генетического подхода

формирование личностных качеств будущего специалиста и компетентностей как личностных свойств рассматривается как изменяющиеся и формирующиеся психические новообразования в процессе инновационного обучения и одновременного с ним личностного развития студента. Генетический подход позволяет говорить о временной протяженности формирования компетентности и развития личности в ходе учебного процесса.

Эволюционный подход. В рамках эволюционной концепции для любого объекта становится естественным описание, учитывающее неразрывное единство трех стадий: рождение (самоорганизация), развитие и распад (переход в иное состояние). Эволюционный подход предлагается в соответствии с принципом глобального эволюционизма, т.е. признанием невозможности существования любых рождаемых во Вселенной структур вне общей эволюции, а также представления об универсальности алгоритма развития как проявления самоорганизации в самых разнообразных природных и социальных системах.

Системный подход отражает взаимосвязь и взаимообусловленность явлений и процессов окружающей действительности, ориентируя на необходимость рассмотрения явлений как систем, имеющих определенное строение и свои законы функционирования. Использование системного подхода применительно к разработке методологических основ системы обучения означает: разработку системы методологических оснований педагогического процесса и информационно-технологического обеспечения обучения; рассмотрение системообразующих факторов инновационной системы обучения; рассмотрение компетентности будущего специалиста как системы компетенций, как элемента целостной системы личностных свойств человека; педагогическое проектирование целостного учебного процесса в инновационном образовании.

Интегральный подход состоит в том, что к любому явлению можно подходить внутренним и внешним образом, а также индивидуально или в составе коллектива [10, с. 74]. С позиций современного знания нужны совсем другие обобщенные, с максимальной степенью абстракции модели человека и его взаимодействия с Миром. Мысли всегда возникают в определенной культурной среде, которая обуславливает их структуру, смысл и контекст. Сформулируем основные положения реализации интегрального подхода в обучении иностранным языкам в вузе инженерно-технического профиля:

- изучение иностранных языков в вузе представляет собой один из этапов самосовершенствования студента, движения к «совершенному Я», к личности современного высокопрофессионального специалиста;
- осознание студентом необходимости изучения иностранного языка как залога успешности в дальнейшем росте и развитии личности будущего специалиста, сознательность на всех этапах изучения иностранного языка.
- изучение иностранного языка в динамике, в движении от простого к сложному, от простых лексических единиц к построению единиц устной речи – предложений, от чтения к говорению, динамика проявляется также в уровневости обучения и его индивидуализации;

- интеграция культур в ходе обучения – родной культуры студента и культуры изучаемого языка; обучение в рамках концепции диалога культур способствует формированию, развитию и реализации личности в поликультурном пространстве;

- центральной идеей функционирования образовательного пространства высшей технической школы является идея интегрированных курсов; именно интеграционные процессы способствуют гуманизации, фундаментализации высшего образования через интеграцию гуманитарного, фундаментального, общеинженерного и профессионального знания; интегрированное знание является необходимым условием формирования системного мышления, которое становится инструментом студентов, обладающих навыком системного анализа и способными на его основе к реинтеграции информации; большим потенциалом обладает усиление междисциплинарных связей как первый этап создания интегрированных курсов;

- интегральный подход к содержанию обучения проявляется в комплексном изучении иностранного языка как системы, всех аспектов языка, развитие и совершенствование всех видов речевой деятельности, формирование, развитие и совершенствование всех видов иноязычной коммуникативной компетенции;

- интегральный подход к целеполаганию в обучении ИЯ подразумевает формулировку и реализацию всей иерархии целей обучения, интеграцию целей на различных уровнях;

- реализация интегрального подхода в информационно-технологическом обеспечении учебного процесса означает оптимальное использование всех каналов восприятия студентом учебной информации, интеграцию различных методов и форм обучения, индивидуальной, самостоятельной и аудиторной работы;

- интегральный подход в личностно-ориентированном инновационном обучении предусматривает отношение к личности студента как сложному, многоуровневому, многоаспектному интегральному образованию.

Синергетический подход. Под синергетикой понимают «теорию самоорганизации в сложных, открытых, неравновесных и нелинейных системах любой природы, которая изучает общие принципы, лежащие в основе всех явлений самоорганизации. Это новое научное направление, занимающееся изучением возникновения, поддержания, устойчивости и распада самоорганизующихся структур, кооперативных эффектов в них. В соответствии с *синергетическим подходом* [6, с. 268]: естественный порядок образования не является единственным возможным; формальный математический язык не может рассматриваться как универсальный без взаимодействия с понятиями, духовными, гуманитарными методами, т.е. гуманизация и гуманитаризация должны стать основополагающими в инновационном образовании; образование и подготовка высококлассного специалиста осуществляется на многовариантной и альтернативной основе; формирование, развитие и становление специалиста проходит по нелинейным законам; процесс подготов-

ки специалиста включает в себя разнообразные тенденции, сопровождаемые стихийными и управляемыми процессами разрушения старых и возникновения новых систем, поиска и приобретения новых смыслов; констатируется наличие моментов нестабильности, связанных с выбором дальнейшей траектории обучения; конфликт стилей в процессе обучения приводит к необходимости смены траектории обучения; развитие личности студента реализуется на основе сравнения собственной системы личностных смыслов (ценностей) с тем, что накоплено в культуре; особым потенциалом в данном случае обладает дисциплина «Иностранный язык», позволяющая осуществлять сравнение в поликультурном пространстве; в сопровождающей учебный процесс операции выбора ценностей (смыслов) и дальнейших путей развития выбор, как правило, является множественным и определяется смысловой значимостью для студента изучаемых реалий.

Парадигмальный подход состоит в умении ученых адекватно понимать и точно интерпретировать задаваемые той или иной парадигмой образцы решения образовательных и исследовательских задач. В целом можно говорить о существовании двух основных парадигм в современном образовании: формирующей (традиционной) и личностно ориентированной (гуманистической), каждой из которых присущ свой, специфический набор частных парадигм, описывающих представления о цели, содержании и процессе обучения и воспитания [8, с.262].

Смыслоцентрированный подход. Чтобы стимулировать студента к поиску знаний, сознание должно оперировать не столько заученным значением знания, сколько поиском источников его смысла, соотношением его сущности с актуальными значениями, установлением причинно-следственных и интуитивных связей и т.д., т.е. осуществлять самоорганизацию методологической профессиональной культуры будущего специалиста. Методологическая культура, определяемая умениями искать смысл, формируется не посредством заучивания, а посредством осмысления и переосмысления содержания знаний и формирования на этой основе их личностного восприятия и понимания. Особый интерес в этом направлении представляет раскрытие механизмов смыслообразования в учебном процессе как приоритетного направления современной дидактики, особенно того его направления, которое называют смысловой дидактикой.

Компетентностный подход. Цель инновационного образования состоит в интеграции различных составляющих целей образования для достижения пяти базовых компетенций, которые обеспечивают готовность выпускников различных учебных заведений к адаптации и самореализации в условиях рынка труда современного информационного общества. Общие компетенции: *социально-политическая, информационная, коммуникативная, социокультурная, готовность к саморазвитию и самосовершенствованию.*

Стилевой подход в рассмотрении учебной деятельности студентов вуза основывается на понятии когнитивного стиля, представляющего собой индивидуально-своеобразные способы переработки информации об окружающем мире. Индивидуальность реализуется в различиях в восприятии, анали-

зе, структурировании, категоризации, оценивании окружающей действительности. Сущность стилевого подхода к проектированию и реализации инновационного обучения состоит в том, что задача учета индивидуальных стилей студентов в процессе обучения трансформируется в задачу индивидуализации обучения, которая, в свою очередь, является одним из аспектов интеллектуального воспитания студентов в условиях современного образовательного пространства высшей школы [9, с. 207].

Технологический подход. Основой учебного процесса является педагогическая технология, разработанная в соответствии с определенными методологическими основаниями и реализуемая в виде педагогического алгоритма, позволяющего представить процесс обучения как *четко сконструированную систему последовательных операций, приводящих к успеху в обучении*.

Задачный подход. Основу технологий обучения составляет процесс решения различных учебных задач, поэтому одним из подходов в разработке методологических основ инновационного обучения является задачный подход. Задача рассматривается как сложная система информации о каком-либо явлении, объекте, процессе, в которой четко определена лишь часть сведений, а остальная неизвестна. Она определяется только на основе решения задачи или сведений, сформулированных таким образом, что между отдельными понятиями, положениями наблюдаются несогласованность, противоречие, требующие поиска новой информации, доказательства, преобразования, согласования и т.д.

Профессионально-ориентированный подход подразумевает формирование профессиональной компетенции, которая включает в себя знания, умения и навыки по специальности, и владение профессиональной терминологией с целью дальнейшего ее практического и теоретического использования в профессиональной деятельности.

Коммуникативный подход предполагает, что целью обучения иностранному языку в техническом вузе является создание условий для формирования коммуникативной компетенции, необходимой для иноязычной деятельности по изучению и осмыслению зарубежного опыта в профилирующих и смежных областях науки и техники, а также для осуществления культурного и профессионального общения.

Анализ существующих концепций образования позволяет сделать вывод о том, что ни одна из концепций не может быть однозначно отнесена к той или иной из выделенных моделей и выходит за рамки данной классификации, так как каждая из них представляет собой интегрированный вариант, в котором сочетаются предметно-дидактический, социально-педагогический и психологический аспекты. Это говорит о том, что теория личностно ориентированного образования развивается на основе *интегрального подхода*, т.е. *интеграции* научных знаний о человеке и его образовании.

Кризис всегда предваряет новый этап развития. Системный кризис, который наше общество испытывает на современном этапе, определяется целостным кризисом национального сознания, которое проверялось на проч-

ность в течение нескольких десятков лет. В своих теоретических и практических разработках мы исходим из того, что образование может и должно выполнять функцию преобразующего сознание фактора. Для реализации этого оно должно стать нравственным, т.е. обращенным к *смысловым основам*, наиболее полно представленным как в положительных, так и в отрицательных ценностных ориентациях российской национальной ментальности. Именно они составляют ценностную основу, содержание образовательного процесса. При этом, как отмечают многие исследователи, гуманистическое образование не может быть навязанным, оно может лишь предлагать материал, направленный на пробуждение свойственных только человеку, гуманных переживаний, в результате которых сознание неизбежно обращается к поиску решения проблем, обретает новые смыслы, ставит новые цели, преодолевает новые противоречия. Все это означает, что сознание начинает работать, следовательно, *реализуется цель личностно ориентированного образования*.

Список литературы

1. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: 1973.
2. Блауберг И. В., Садовский В. Н., Юдин Э. Г. Философский принцип системности и системный подход // Вопросы философии. – 1978. – № 8. – С. 29–52.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст]. Серия: Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М., 2004. – 40 с.
4. Инновации – будущее информационного общества [Текст] / Под редакцией Т.Гансвиндта и А.А.Гоголя. – СПб: СПбГУТ. – 2005. – 204 с.
5. Краевский В.В. Науки об образовании и наука об образовании (методологические проблемы современной педагогики) [Текст] // Вопросы философии. – 2009. – № 3.
6. Писаренко В.И. Синергетический подход в инновационном образовании [Текст] // Известия ТРТУ. 2004. № 3. – С.268 – 272.
7. Писаренко В.И. Гуманитарные науки в парадигме высшего инженерного образования в XXI веке [Текст] // Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. 2004. № 1 (17).- С.95 – 100.
8. Писаренко В.И. Парадигмальный подход как методологическая основа инновационной педагогики [Текст] // Известия ТРТУ. – Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2006. № 8 (63).- С. 262 – 270.
9. Писаренко В.И. Генезис и определение категории «познавательные стили» в учебной деятельности [Текст] // Известия ТРТУ. Тематический выпуск «Гуманитарные науки в современном мире». – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. радиотех. ун-та, 2006. № 2 (57).- С. 207 – 214.
10. Уилбер К. Интегральная психология: Сознание, Дух, Психология, Терапия [Текст] / К.Уилбер; Пер. с англ. Под ред. А.Киселева. – М.: ООО «Изд-во АСТ», 2004. – 412 с.
11. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. [Текст] – М.: УРСС, 1997. – 444 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ВОИНСКОГО КОЛЛЕКТИВА

Поляков С.А.

соискатель, кафедра социальной психологии и психологии труда, Современная гуманитарная академия, член Российского философского общества
Российской академии наук,
Россия, г. Голицыно

Ридченко А.А.

студент, кафедра социальной психологии и психологии труда, Современная гуманитарная академия (СГА),
Россия, г. Краснознаменск.

«Наше мышление создает проблемы, которые на том же самом мыслительном уровне уже не решить»
Альберт Эйнштейн (1879-1955)

В статье представлены результаты прикладного исследования, проведенного в трудовом коллективе при помощи методики модульного социотеста А. Анцупова. Рассогласования между формальной (официальной) и неформальной структурой могут негативно сказаться на трудовом процессе и результатах работы, чем обусловлена необходимость исследования взаимоотношений в коллективе, основанном на оценке их профессиональных и личных качеств.

Ключевые слова: трудовые отношения, выявление конфликтов, профессиональная деятельность, профессиональная компетентность, социометрический анализ, модульный социотест, малая группа, коллектив, личность, социально-психологическая оценка.

Каждый трудовой коллектив имеет двойственную структуру: формальную, основанную на официальном разделении обязанностей, и неформальную, обусловленную субъективными симпатиями, антипатиями, оценками и др. Поскольку общение внутри коллектива осуществляется в рамках выполнения трудовых обязанностей, поэтому на межличностные отношения оказывают влияние и профессиональные, и личные качества.

Профессиональная деятельность современных подразделений специальных служб с полным основанием может рассматриваться как совместная коллективная деятельность, включающая в себя весь спектр социально-педагогических и социально-психологических проблем общения, взаимовлияний, лидерства в малых группах, стилей и методов руководства служебными коллективами. Психолого-педагогическое обеспечение подготовки квалифицированных специалистов выражается, прежде всего, в слаженной организации совместной деятельности сотрудников подразделений. Отмеченная социально-психологическая специфика служебной деятельности делает чрезвычайно актуальной разработку путей и методов диагностики и формирования сплоченности служебных коллективов [8, С.32].

Раскроем понятие: «социально-психологическая оценка». Оно включает в себя ряд уже известных и изученных базовых понятий в психологии, социологии и других науках:

Оценка – мнение, суждение, высказанное о качествах кого-чего-нибудь [9, С. 432].

Психологическая оценка – оценить индивидуума в отношении специфической проблемы или проблем [3, С. 1153].

Социальная оценка – способ, с помощью которого люди оценивают собственное поведение и поведение других [10, С. 270-271].

Социометрия – измерение социальных отношений, в самом широком смысле – любое измерение любых социальных отношений [4, С. 26].

Социально-психологический климат – качественная сторона межличностных отношений, совокупность психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности в группе [2, С. 147-148].

Исходя из вышеуказанного, *социально-психологической оценкой* следует считать – измерение индивидуальных и межличностных психологических и социальных отношений в малой группе. Цель социально-психологической оценки – объективная оценка сотрудников для продуктивной совместной деятельности и руководства группой.

Для диагностики межличностных отношений между сотрудниками трудового коллектива пограничников была избрана социометрическая методика, разработанная А.Я. Анцуповым – модульный социотест. Методика основана на взаимном оценивании сотрудниками друг друга по ряду предложенных характеристик (модули) по десятибалльной шкале. Предназначена для исследования отношений между сотрудниками, принадлежащих одному трудовому коллективу [1, С. 59-70].

Научное исследование автора включает в себя практическое применение и совершенствование средств социально-психологической оценки профессиональной деятельности, направленное на своевременное выявление и предупреждение отрицательных явлений в подразделениях пограничного контроля, а также выявление положительных социально-психологических явлений для последующей реализации личностного и коллективного развития, формирования общественного сознания, что в целом будет способствовать сплочению служебного коллектива, повышению мотивации в оперативно-служебной деятельности, и, таким образом, повышению качества и эффективности профессиональной деятельности. Таким образом, для повышения эффективности служебной деятельности, качества работы и, следовательно, престижа военной службы, следует активно внедрять и совершенствовать методы социально-психологической оценки профессиональной деятельности сотрудников.

Ранее автором уже были предприняты попытки внедрить методику Анцупова А.Я. в комплексе с другими методиками [7, С. 142-149].

Научная новизна исследования заключается в том, что:

- уточнено и дополнено содержание понятия «социально-психологическая оценка»; определены значимые показатели и критерии социально – психологической оценки сотрудников;
- впервые исследуется проблема социально-психологической оценки профессиональной деятельности руководителей подразделений их подчиненными (по вертикали управления – снизу вверх);
- разработан универсальный опросный лист для проведения экспертного опроса, позволяющий оценивать качество работы сотрудников на основе оценки их профессиональных качеств;
- с учетом особенностей профессиональной деятельности автором теоретически обосновывается, разрабатывается и апробируется система комплексной социально-психологической оценки качества деятельности сотрудников.

Практическая значимость.

Система социально-психологической оценки, разработанная в диссертационном исследовании, применима к коллективам со схожими условиями профессиональной деятельности для решения ряда задач, например:

- оценка качества профессиональной деятельности как отдельных сотрудников, так и целых коллективов, сравнение степени эффективности деятельности;
- оценка качества профессиональной деятельности начальника посредством подчинённых;
- определение возможностей повышения качества и эффективности совместной профессиональной деятельности на основе данных социально-психологического оценивания;
- принятие решений о кадровых перестановках и сокращениях на основе выявления наиболее успешных и отстающих сотрудников;
- выявление конфликтов и причин их возникновения в коллективе, с целью их дальнейшего устранения и улучшения психологических условий труда;
- мониторинг сложившегося общественного мнения относительно руководства и других сотрудников, что позволит выявить неблагоприятные и позитивные тенденции в коллективе, предупредить конфликты, отслеживать процесс адаптации новых сотрудников.

Планируемые результаты исследования:

- информирование руководителей подразделений об объективном состоянии социально-психологического климата в коллективе, а также о проблемах, существующих в коллективе. Эти данные позволят повысить качество руководства;
- получение эмпирических данных по указанным методикам социально-психологической оценки по обследованию профессиональных (учебных) коллективов;

- получение достоверных результатов по итогам обработки и анализа данных, на основе которых оценивается качество профессиональной деятельности;
- индивидуальные и групповые результаты социально-психологического оценивания, которые дают возможность всесторонне исследовать коллективную профессиональную деятельность, выявить ее проблемные направления, и предложить способы совершенствования, оптимизации профессиональной деятельности с учетом социально-психологической оценки;
- разработанная методика оценки персонала в служебных подразделениях.

Кроме того, результаты исследования могут быть использованы также при оценке учебных коллективов для выявления наиболее перспективных курсантов военных учебных заведений для их дальнейшей службы, а также для формирования *кадрового резерва*.

На данном этапе исследования приняло участие 27 респондентов. 11% респондентов подписали бланк своим порядковым номером в списке, 59% подписали бланк уникальным шифром, оставшиеся 30% работали абсолютно анонимно. В связи с этим имеется возможность дать только общую характеристику положения каждого сотрудника в коллективе без индивидуальных рекомендаций.

Стоит отметить, что полученные данные не подчиняются закону нормального распределения, что значительно отличается от результатов эксперимента в других группах (рис. 1).

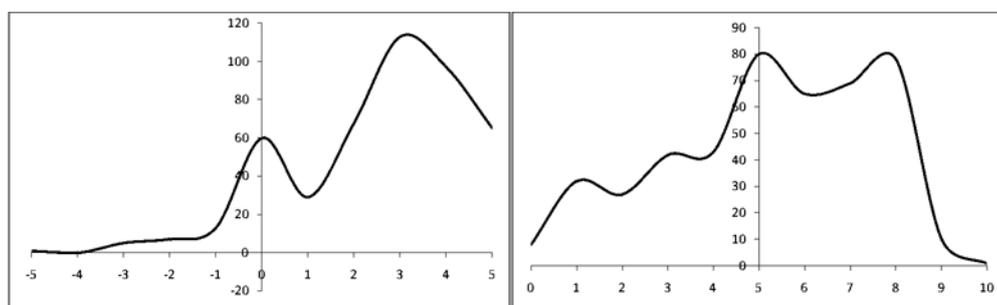


Рис. 1. Распределение оценок по модулям (слева-направо) «Моё отношение» и «Интересы коллектива – личные интересы»

Это может свидетельствовать либо о том, что респонденты давали заведомо ложные оценки, либо о существовании в коллективе неформальных подгрупп, внутри которых существует высокая степень взаимной симпатии (поскольку график распределения частот имеет две ярко выраженные вершины и смещен вправо). Предположим, что верно второе утверждение, и рассмотрим результаты проведенного обследования группы.

Оценки по модулям имеют разную степень вариативности (рис. 2).

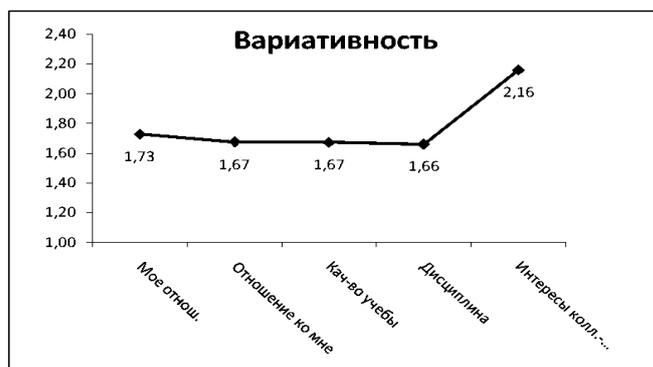


Рис. 2. Вариативность оценок

Наибольший разброс в оценках наблюдается по последнему модулю «Интересы коллектива – личные интересы».

По итогам оценивания по пяти модулям было выявлено ранговое распределение испытуемых в группе (табл. 1).

Таблица 1

Ранжирование респондентов по общей средней оценке

Ранг	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
№	11	3	26	18	1	15	24	27	10	17	20	4	8	12	7	5	25	2	6	22	16	21	13	9	23	14	19
Ср. оц.	5,83	5,75	5,59	5,48	5,01	5,01	4,84	4,8	4,74	6,68	4,64	4,58	4,49	4,33	4,26	4,25	4,22	4,21	4,21	4,18	4	3,78	3,68	3,58	3,53	3,25	2,83

Очевидным лидером стал респондент №11. Отмечено позитивное отношение к коллективу с его стороны, позитивное отношение к нему со стороны коллектива. По этим показателям он занял первое место, однако по остальным модулям – второе и третье места. В тройке лидеров оказались также сотрудники №3 и №26. Факторами их лидерства, напротив, стали успехи в обучении, дисциплинированность, уважение к коллективным интересам.

По обобщенным данным аутсайдерами являются респонденты № 19, №14, №23. Коллектив невысоко оценивает способности этих респондентов к учёбе, их дисциплинированность, соблюдение общих интересов (рис. 3, рис. 4, рис. 5). Низкие оценки они получили также и по модулям оценки отношений.

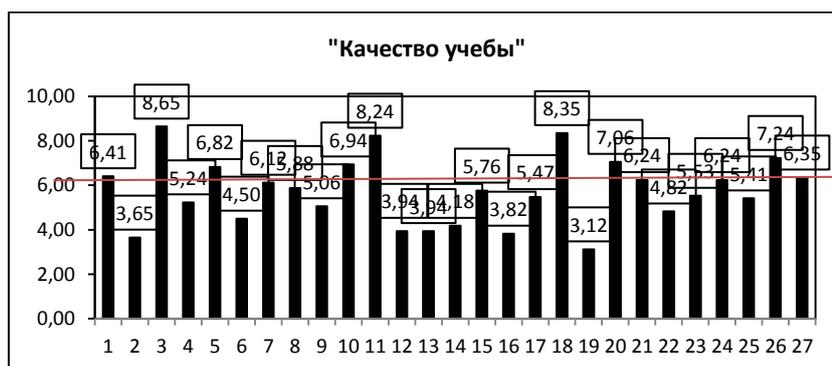


Рис. 3. Результаты по модулю «Качество учебы»

По качеству учебы очевидно разделение группы на две равные части: тех, чья успеваемость выше средней, и тех, чья успеваемость ниже средних показателей. Явные лидеры в учёбе: № 3, 11, 18. Наиболее отстающими по группе являются: № 19, 2, 16.

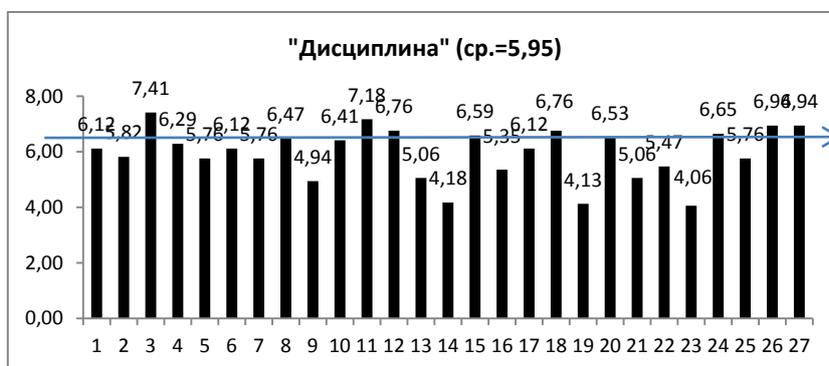


Рис. 4. Результаты по модулю «Дисциплина»

Оценки большинства респондентов по дисциплине стремятся к среднему значению. Наиболее дисциплинированными признаны: №3, 11, 26 и 27 (последние два получили одинаковые оценки). Наименее дисциплинированными являются: № 23, 19, 14.

Что касается результатов по модулю «Интересы коллектива – личные интересы», то лишь у малой части группы оценки существенно превышают среднее значение. Наибольший балл по этому модулю получили: № 26, 27, 3, 11. Менее всех получили баллов: № 14, 9, 5, 19.



Рис. 5. Результаты «Интересы коллектива – личные интересы»

Приведём сводные данные по модулям «Качество учёбы», «Дисциплина», «Интересы коллектива – личные интересы» (табл. 2) для выявления наиболее значимых для лидерства качеств.

Сводные данные по модулям

№	Моё отнош.			Отношение ко мне			Кач-во учебы			Дисциплина			Интересы колл.-личные			Итог	
	Ср. инд.	Ст. откл.	Ранг	Ср. инд.	Ст. откл.	Ранг	Ср. инд.	Ст. откл.	Ранг	Ср. инд.	Ст. откл.	Ранг	Ср. инд.	Ст. откл.	Ранг	Ср. инд.	Ст. откл.
1	3,65	1,54	2	3,12	1,80	6	6,41	1,62	8	6,12	1,90	13	5,76	1,64	7	5,01	5
2	3,00	1,27	8	3,12	1,17	6	3,65	1,17	26	5,82	1,47	16	5,47	1,74	12	4,21	18
3	3,53	1,50	4	3,06	1,60	8	8,65	1,93	1	7,41	1,66	1	6,12	1,69	4	5,75	2
4	2,94	1,68	9	2,82	1,33	12	5,24	1,30	18	6,29	1,31	12	5,59	1,91	10	4,58	12
5	2,06	1,68	20	2,41	1,77	17	6,82	2,27	7	5,76	1,79	17	4,18	2,58	24	4,25	16
6	2,65	1,62	13	3,00	1,54	10	4,50	1,10	21	6,12	1,22	13	4,76	1,71	18	4,21	19
7	2,35	1,73	18	2,35	1,46	21	6,12	1,58	12	5,76	1,75	17	4,71	2,28	19	4,26	15
8	2,24	1,71	19	2,65	1,50	13	5,88	1,65	13	6,47	1,84	10	5,24	1,79	16	4,49	13
9	1,59	2,15	23	2,24	1,89	22	5,06	1,25	19	4,94	1,39	24	4,06	2,59	26	3,58	24
10	2,41	1,62	16	2,41	1,70	17	6,94	1,34	6	6,41	1,42	11	5,53	2,15	11	4,74	9
11	3,76	1,39	1	3,63	1,41	1	8,24	1,92	3	7,18	1,55	2	6,35	2,03	3	5,83	1
12	2,65	1,54	13	2,53	1,28	16	3,94	1,34	23	6,76	1,56	5	5,76	1,75	7	4,33	14
13	2,82	1,24	11	2,24	1,44	22	3,94	1,30	23	5,06	1,68	22	4,35	2,74	21	3,68	23
14	1,59	2,06	23	2,41	1,66	17	4,18	1,47	22	4,18	1,78	25	3,88	2,55	27	3,25	26
15	3,41	1,46	6	3,35	1,77	2	5,76	1,30	14	6,59	1,46	8	5,94	2,05	5	5,01	5
16	2,94	1,85	9	3,24	1,75	4	3,82	1,85	25	5,35	1,73	21	4,65	2,50	20	4,00	21
17	3,53	1,81	4	2,94	1,95	11	5,47	2,12	16	6,12	1,80	13	5,35	2,26	13	4,68	10
18	3,18	1,63	7	3,24	1,39	4	8,35	2,12	2	6,76	1,79	5	5,88	1,83	6	5,48	4
19	0,59	2,48	27	2,12	1,83	25	3,12	2,00	27	4,13	2,36	26	4,18	2,86	24	2,83	27
20	1,88	1,50	21	2,60	1,76	14	7,06	1,71	5	6,53	1,07	9	5,12	1,96	17	4,64	11
21	1,41	1,97	26	1,88	2,09	27	6,24	1,82	10	5,06	1,71	22	4,29	2,59	22	3,78	22
22	2,76	1,52	12	2,59	1,77	15	4,82	2,04	20	5,47	1,62	20	5,25	2,35	15	4,18	20
23	1,82	2,32	22	1,94	2,49	26	5,53	1,74	15	4,06	2,11	27	4,29	3,18	22	3,53	25
24	2,59	1,70	15	3,06	1,68	8	6,24	2,05	10	6,65	1,58	7	5,69	2,12	9	4,84	7
25	2,41	1,91	16	2,18	2,04	24	5,41	1,70	17	5,76	1,75	17	5,35	2,21	13	4,22	17
26	3,65	1,41	2	3,29	1,93	3	7,24	1,95	4	6,94	1,98	3	6,81	1,52	1	5,59	3
27	1,53	2,32	25	2,41	1,23	17	6,35	1,54	9	6,94	1,56	3	6,76	1,75	2	4,80	8
Сред	2,55	1,73		2,70	1,67		5,74	1,67		5,95	1,66		5,23	2,16		4,43	

Из таблицы видно, что респондент, занявший первое место, по указанным трём модулям занимал вторые и третьи места. По учебе и дисциплине лидером оказался №3, однако недостаточный учёт коллективных интересов сказался на итоговой оценке. В отличие от №3, респондент №26 оказался в лидерах во многом благодаря своему уважению к коллективным интересам. Можно сделать вывод, что межличностное, неформальное взаимодействие и способность работать в команде играет столь же важную роль, сколь и профессиональные (ученические) качества. Аутсайдеры группы занимают последние места не по всем модулям: например, на низкий статус №19 повлия-

ли его неуспехи в учебной деятельности и недисциплинированность, тогда как №23, занявший по качеству учёбы 15-е место, оказался в конце рейтинга из-за недостаточной дисциплинированности и невнимательности к интересам сокурсников.

Что касается модулей «Моё отношение» и «Отношение ко мне», то отрицательные оценки встречаются достаточно редко. Наибольшее количество отрицательных оценок получили: №9, 14, 19, 23. По соответствующим модулям эти респонденты получили результаты ниже среднего (рис. 6, рис. 7), однако их оценки не являются наиболее низкими (за исключением №23). Наличие негативных оценок говорит о конфликтах и напряжённости в коллективе.

Поскольку опрос осуществлялся в анонимном режиме, установить, кто какие оценки выставлял, в большинстве случаев не представляется возможным. В связи с этим учитывались только полученные, а не выставленные оценки, и в итоговых результатах учитывались значения «средних индивидуальных» оценок. То есть фактически модуль «Моё отношение» в данном случае показывает отношение коллектива к каждому из его членов, а модуль «Отношение ко мне» – отношение, которое демонстрирует член коллектива к респондентам.



Рис. 6. Результаты по модулю «Отношение ко мне»

По приведённому графику видно, что имеется достаточно большая неравномерность в оценках, более половины оценок респондентов находится значительно ниже среднего уровня (№5, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 27); имеется лишь небольшое количество респондентов, чьи оценки намного превышают средний уровень (№ 11, 15, 16, 18, 26).

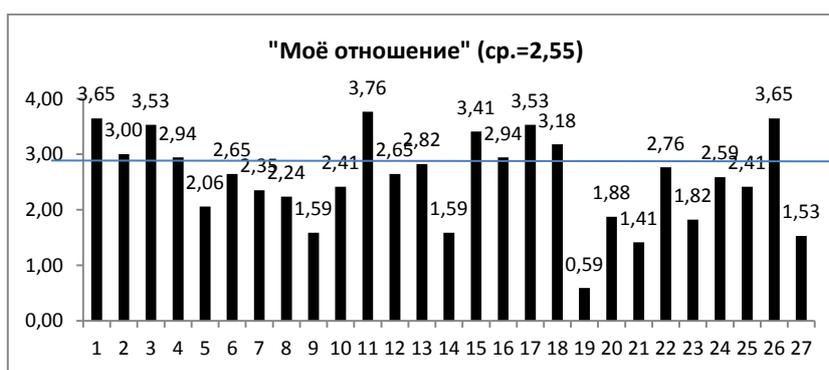


Рис. 7. Результаты по модулю «Моё отношение»

Несколько иные результаты по модулю «Моё отношение». В число респондентов, чей результат намного превышает средние показатели, входят: №1, 3, 11, 15, 17, 18, 26. Меньше всех баллов набрал №19 – 0,59 при среднем значении 2,55.

Итак, в неформальной структуре коллектива группы №401 наблюдается наличие нескольких явно выраженных лидеров: №11, №3, №26. Для группы характерно, что лидерство проходит по нескольким линиям: лидеры в учёбе и дисциплине (№3 и №26), и лидер по межличностным отношениям (коммуникативное лидерство). Близко к тройке лидеров находится №18, по качеству учёбы занимающий второе место. Для него имеются возможности повысить свой авторитет, улучшая дисциплину и демонстрируя большее уважение к интересам коллектива.

По обобщенным результатам, около 10% группы имеют показатели существенно ниже средних, примерно столько же – результаты, намного превышающие средний уровень. Большая часть группы демонстрирует приемлемые показатели по коллективным взаимоотношениям, успеваемости, дисциплине (рис. 8).



Рис. 8. Средние оценки по пяти модулям

С респондентом № 19 необходимо проводить психологическую работу (тренинг) в контексте проблем в межличностных отношениях с коллегами, а также обратить внимание на его соответствие требованиям к дисциплине и успеваемости. Лидеру группы, респонденту № 11, для того, чтобы закрепить свои позиции, следует работать над улучшением показателей по учёбе и дисциплине.

Анализ корреляции данных показывает, что наибольшая взаимозависимость наблюдается между оценками модулей «Моё отношение – отношение ко мне» (значение корреляции в среднем составляет 0,76). Наименьшая зависимость – между оценками модулей «Моё отношение» – «Качество учебы» (значение корреляции в среднем составляет 0,2). Невысокие значения коэффициентов говорят о том, что оценки по модулям «Качество учебы», «Дисциплинированность», «Интересы коллектива – личные интересы» мало зависят от субъективного отношения к каждому из оцениваемых респондентов.

Стоит отметить, что на современном этапе изученности проблемы социально-психологической оценки профессиональной деятельности универсальной методики для проведения соответствующих оценок коллективов не существует и в принципе невозможна – что требует интегрировать в каждый особенный трудовой коллектив – свои новые, соответствующие выполняемым задачам методики. Всё это открывает обширные поля для работы психологов, педагогов и управления кадровыми ресурсами [5, С. 64-72]. В том числе автором разрабатываются новые инструментарии в этой области науки, в частности, основанные на работах учёного Ф.Д. Горбова [6, С. 646-649].

Таким образом, по соотношению оценок различных модулей можно судить о взаимосвязи между отношением к сотрудникам и выраженностью тех или иных личностных и профессиональных качеств. Однако для подтверждения данного предположения необходимо более комплексно исследовать внутригрупповые отношения и индивидуальные особенности сотрудников при помощи других социометрических методик.

Список литературы

1. Анцупов А.Я., Ковалёв В.В. Социально-психологическая оценка персонала: учебное пособие. – М.: Юнити-Дана, 2013. – 395 с.
2. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Словарь конфликтолога: 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 528 с.
3. Корсини Р., Ауэрбах А. Психологическая энциклопедия: 2-е изд. / Пер. с англ. А.А. Алексеев. – СПб.: Питер, 2006 г. – 1876 с.
4. Морено Я.Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / Пер. с англ. А. Боковинова. – М.: Академический Проект, 2001. – 152 с.
5. Поляков С.А. Изученность проблемы социально-психологической оценки коллектива в психологии труда, педагогике и социальной психологии / С.А. Поляков // Психология в России и за рубежом: материалы II междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2013 г.). – СПб.: Реноме, 2013. – 142 с.
6. Поляков С.А. Методика социально-психологической оценки малых групп / С.А. Поляков // Молодой учёный. – 2013. – №6. – 658 с.
7. Поляков С.А. Исследование неформальной структуры трудового коллектива (опыт пилотажного исследования) / С.А. Поляков // Новое в психолого-педагогических исследованиях №3/2014: научно-практическое издание, под ред. Лукацкого М.А. – М.: ОАНО ВО "МПСУ", 2014. – №3. – 203 с.
8. Поляков С.А. Сплочённость коллектива как критерий социально-психологической оценки профессиональной деятельности / С.А. Поляков // Юридическая психология: научно-практическое и информационное издание. – М.: Юрист, 2013. – №2. – 40 с.
9. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка. – М.: Аделант, 2013. – 800 с.
10. Хоггарт Р. Оксфордская иллюстрированная энциклопедия // Народы и культуры. Т.7. / Пер. с англ. В.А. Галкин. – М.: Инфра-М, 2002. – 416 с.

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «МЕНЕДЖМЕНТ» ЗА СЧЕТ ПРИМЕНЕНИЯ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ

Приходько А.Н.

доцент кафедры управления Санкт-Петербургского государственного архитектурно-строительного университета, канд. экономических наук,
Россия, г. Санкт-Петербург

Романова В.М.

студентка 4 курса Факультета экономики и управления Санкт-Петербургского государственного архитектурно-строительного университета,
Россия, г. Санкт-Петербург

Колоколова А.А.

студентка 4 курса Факультета экономики и управления Санкт-Петербургского государственного архитектурно-строительного университета,
Россия, г. Санкт-Петербург

Казakov А.В.

доцент кафедры общего менеджмента и логистики Северо-Западного института управления при Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, канд. исторических наук,
Россия, г. Санкт-Петербург

В статье обосновывается необходимость использования активных методов для повышения эффективности обучения и заинтересованности студентов в процессе и результатах учебы. Активные методы позволяют отрабатывать управленческие ситуации на практике, проводить междисциплинарные занятия и совершенствовать организацию и управление учебным процессом в целом.

Ключевые слова: образовательный процесс, активные методы, управленческие навыки, деловые игры.

На сегодняшний день качество образовательного процесса является ключевой проблемой в развитии человеческого потенциала в России. На заседании Коллегии «Об итогах деятельности Министерства образования и науки российской Федерации за 2013 год и задачах на 2014 год» заместитель председателя Правительства Российской Федерации отметила, что система образования сегодня направлена на развитие личности учащегося [9]. Многие исследователи отмечают, что в настоящее время цели, поставленные перед высшей школой можно достигнуть лишь путем творческого подхода к организации учебного процесса и сочетанию традиционных и новых методов обучения. Это оказывает значительное влияние на результаты подготовки специалистов [6]. Одним из эффективных методов ведения учебного процесса, при учете творческой составляющей, являются активные методы, которые

обеспечивают развитие и саморазвитие личности обучаемого на основе выявления его индивидуальных особенностей и способностей.

Активное обучение представляет собой такую организацию и ведение учебного процесса, которая направлена на всемерную активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся посредством комплексного использования как педагогических, так и организационно-управленческих средств [5]. Необходимость использования таких инструментов вызвана многими факторами. К примеру, такими являются рассеянное внимание студентов и их малая заинтересованность в успешном освоении учебного материала. По данным исследования, проводимого в рамках плана мероприятий по реализации «Комплексной программы развития профессионального образования в Санкт-Петербурге на 2011-2015 годы», основной целью которого являлось оценка качества условий, организации, содержания и результатов образовательного процесса в вузах более 50% студентов ксерокопировали лекции своих сокурсников, пользовались на экзамене шпаргалками; 38,5% скачивали курсовые, рефераты из Интернета; 23,2% студентов пользовались подсказками по мобильнику на экзаменах и зачетах; более 7% покупали работы [2]. Использование подобных способов, применяемых студентами для «ухода» от учебного процесса является следствием отсутствия у студентов интереса при проведении занятий, так как преподаватели попросту не могут привлечь их внимание. Таким образом, проведение активных методов обучения позволит уменьшить такую тенденцию за счет совершенствования учебного процесса.

Еще одним существенным преимуществом активных методов является отработка управленческих ситуаций на практике. Деловые игры, метод разыгрывания ролей, кейсы – все это позволит отработать деловые ситуации, которые реально возникали или возникают в процессе деятельности ответственных руководителей.

Для направления подготовки «Менеджмент», например, ключевым является получение профессиональных знаний и навыков в вопросах: управления организацией, маркетинга, финансового менеджмента, управления персоналом, логистики, производственного менеджмента, управления качеством, управления проектами с использованием современного программного обеспечения, организации предпринимательской деятельности. Для повышения эффективности современных технологий обучения менеджеров актуальность преобладания практической и интерактивной составляющей очевидна. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки 080200 Менеджмент, утвержденном Приказом Минобрнауки Российской Федерации от 20.05.2010 г. №544, говорится: «Удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах, определяется главной целью основной образовательной программы бакалавриата, особенностью контингента обучающихся и содержанием конкретных дисциплин и в целом в учебном процессе они должны составлять не менее 30 % аудиторных занятий» [1].

Активные методы, применяемые на практических занятиях, позволяют объединить в процессе обучения такие смежные дисциплины как управление качеством, управление персоналом, принятие управленческих решений, управление операциями, управление изменениями, и проводить междисциплинарные занятия. Это позволит структурировать знания, полученные на этих дисциплинах и объединить их между собой, тем самым сформировать у студентов знания, необходимые для успешного освоения выбранной ими профессии.

Одним из видов активных методов, преимущественно используемых в образовательном процессе, являются деловые игры. Деловая игра – это имитация, моделирование, упрощенное воспроизведение реальных экономических, управленческих и других ситуаций в игровой форме [7].

В качестве примера выработки управленческих навыков в рамках использования деловых игр на практических занятиях для студентов направления подготовки «Менеджмент» можно привести игру под названием «Экзамен» [6]. Данное занятие направлено на формирование модели организационного поведения, повышения личной стрессоустойчивости студента и способности командной работы.

В ходе занятия преподаватель предлагает студентам попробовать себя в ситуации экзамена. Для каждого независимо от опыта экзамен является определенным испытанием. Для части студентов экзамен учебная рутина, но для большинства ситуация характеризуется тревожностью и неопределенностью, т.е. является стрессовой. В ходе игры на практике предстоит узнать, что же такое экзамен. А затем еще раз, исходя из опыта, обсудить, что пережил каждый. Традиционно каждый сдает экзамен в индивидуальном порядке. Этот экзамен проводится в групповой форме.

Студенты удобно усаживаются, при возможности аудитории – в круг, сгруппировавшись в соответствии с разделением на команды. Преподаватель предлагает высказаться, от чего зависит успех на экзамене?

Проводится свободное обсуждение. Студенты говорят о знании предмета, везении, находчивости, доброжелательности экзаменационной комиссии, взаимовыручке и т.д. Преподаватель подводит итог. Далее знакомит студентов с правилами игры. Первое правило относится к процедуре проведения игры. Представители каждой команды одновременно подходят к столу, за которым сидит преподаватель, и тянут билет. Затем идет коллективное обсуждение в командах. Услышав сигнал об окончании времени, к столу экзаменаторов выходит представитель команды. Он и отвечает на вопросы билета. В случае необходимости команда может дополнить ответ.

Система оценок – традиционная пятибалльная. Время подготовки к ответу строго ограничено, на нее дается 3 минуты, на ответ – 1 минута. За нарушение правил может быть снижена отметка.

Также существуют требования к построению ответа:

- в ответе должны быть раскрыты все понятия, включенные в вопрос;
- ответ должен быть логичным.

Участники направляют своих представителей за «счастливым билетом». Все билеты имеют № 13. Это также направлено на стрессовость ситуации и тренировку преодоления этого стресса. Содержание билетов может быть различно. Имеет смысл придать некоторым вопросам юмористический характер, а также использовать профессиональную терминологию в неожиданном ключе. Например: «Укажите особенности мотивации при выполнении производственного задания представителем инопланетной цивилизации». Преподаватель засекает время.

После сигнала преподавателя означающего окончание время на подготовку представители команд выходят к доске. Для того, чтобы у команд не было возможности продолжить обсуждение после окончания обсуждения, представители всех команд выходят к столу одновременно и по очереди отвечают на вопросы билета. Каждой команде нужно ответить на 3 экзаменационных билета и получить по 3 отметки. Преподаватель отслеживает время. Затем выставляет оценки в роли «экзаменационной комиссии» и комментирует свои решения. Затем подсчитывает общий балл и объявляет победителя.

В результате применение подобных игр у студентов формируется навыки, наиболее востребованные работодателями, перечень которых был выявлен в результате научных исследований [2]:

- способность к быстрому освоению новых знаний и навыков (7,2 балла по десятибалльной шкале);
- активная жизненная позиция (7,1 балла по десятибалльной шкале);
- грамотная речь (6,4 балла по десятибалльной шкале);
- умение работать в команде (6,3 балла по десятибалльной шкале).

В том же источнике среди результатов исследования, сформулированных в виде рекомендаций по внесению изменений и дополнений в образовательные программы высшего профессионального образования, способствующих повышению конкурентоспособности выпускника вуза на рынке труда отдельным пунктом отмечена рекомендация: «Стимулировать разработку преподавателями современных образовательных технологий, активных методов обучения (деловые игры, кейс-проекты, диспуты и т.д.)».

Активные методы обучения, по мнению исследователей [10]:

- активизируют мышление, и эта активность остается надолго, вынуждает в силу учебной ситуации самостоятельно принимать творческие по содержанию, эмоционально окрашенные и мотивационно оправданные решения;
- развивают партнерские отношения в процессе совместной деятельности;
- повышают результативность обучения не за счет увеличения объема передаваемой информации, а за счет глубины и скорости ее переработки;
- дают возможность приобретения опыта решения ситуативных и производственных задач.

В целом, по результатам обучения, активные методы позволяют констатировать большую заинтересованность студентов и открывают возмож-

ность проводить междисциплинарные занятия, что полностью соответствует современным требованиям к учебному процессу в целом, и позволяет повысить его эффективность.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 080200 Менеджмент (квалификация (степень) «бакалавр»), утвержденный Приказом Минобрнауки Российской Федерации от 20.05.2010 г. №544.
2. Письмо Минобрнауки от 25.01.14 № 94/76.
3. Приходько А.Н. Практическая составляющая в преподавании дисциплины «Общее управление качеством» студентам направления подготовки «Менеджмент» в техническом ВУЗе // Образование. Культура./ под ред. И.Ю. Лапиной, С.Ю. Каргапольцева. СПбГАСУ. – СПб., 2014. – С 163 – 168.
4. Артемьева В.А., Приходько А.Н. Некоторые особенности мотивации студентов технического вуза в условиях инновации высшей школы/ В.А. Артемьева // Образование и общество. – 2014. Т. 2. – № -85. С. 39-43.
5. Кругликов В. Н., Платонов Е. В., Шаронов Ю. А. Деловые игры и другие методы активизации познавательной деятельности. СПб.: "Изд. П-2", 2006.
6. Малинина И. А. Применение активных методов обучения как одно из средств повышения эффективности учебного процесса / И. А. Малинина // Молодой ученый. – 2011. – №11. Т.2. – С. 166-168.
7. Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. Современный экономический словарь. – 2-е изд., испр. М.: ИНФРА-М. 479 с. 1999.
8. Токунова Г.Ф. Роль вузов в развитии строительных кластеров / Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 3: Экономика. Экология. 2013. № 2 (23). С. 124-128.
9. Министерство образования и науки Российской Федерации (Официальный сайт) [Электронный ресурс] // <http://минобрнауки.рф/новости/4019> (дата обращения: 28.09.2014).
10. Глебова Л.И. Применение активных методов обучения в практике преподавателей. Современные медиа технологии в образовании и культуре. [Электронный ресурс] // <http://www.informio.ru/publications/id243> (дата обращения: 28.09.2014).

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИМИДЖА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

Раушанова И.М.

ст. преп. Актюбинского университета им. С. Баишева,
Казахстан, г. Актобе

В статье раскрываются структурные компоненты педагогического имиджа, соответствующие новым требованиям к качеству подготовки будущего педагога-психолога.

Ключевые слова: имидж, имидж педагога-психолога, компоненты структуры имиджа педагога-психолога, профессиональная деятельность.

Современная социально-экономическая и политическая ситуация развития во многих странах вызвала изменения не только в жизни различных

социальных групп, но и в жизни отдельно взятой личности. В обществе начался поворот к личности как субъекту определенной деятельности. Особую социальную значимость начинают приобретать особенности личности, связанные с ее профессиональной подготовкой, восприимчивостью к инновациям и готовностью к творческому поиску и новым социальным и профессиональным контактам. Социум испытывает острую потребность в специалисте, бакалавре с новым стилем социального поведения, связанным с таким явлением, как имидж субъекта определенной деятельности.

Имидж (с английского «образ») – целенаправленно сформированное представление, наделяющее объект дополнительными ценностями, благодаря чему способствующее эффективному взаимопониманию и влиянию [1, с. 61]. Понятие «имидж» является междисциплинарным, оно широко используется в философии, социологии, психологии, педагогике, политологии, антропологии.

В России понятие имидж стало предметом общественного внимания и научного анализа лишь в конце XX столетия. В середине 90-х годов появились первые работы по имиджированию, посвященные психологическим аспектам формирования имиджей (Р.Ф. Ромашкина, Е.И. Манякина, Е.В. Гришунина, П.С. Гуревич, Ф.А. Кузин, В.Д. Попов, Б.Г. Ушиков, И.А. Федоров и др.).

В своей статье мы остановимся на основах формирования имиджа педагога-психолога.

Г.М. Коджаспирова определяет имидж педагога-психолога как эмоционально окрашенный стереотип восприятия образа педагога-психолога в сознании воспитанников, коллег, социального окружения [2, с. 46].

В структуре имиджа профессионала, предложенной Л.П. Качаловым, выделены внешний, процессуальный и внутренний компоненты. Внешняя составляющая включает мимику, жесты, тембр и силу голоса, костюм, манеры, походку. Внешний вид преподавателя, безусловно, может создать рабочее или нерабочее настроение на занятии, способствовать или препятствовать взаимопониманию, облегчая или затрудняя педагогическое общение [3, с. 29].

Профессиональная деятельность, по мнению Л. П. Качалова, раскрывается через процессуальную составляющую имиджа, которая конкретизируется такими формами общения, как профессионализм, пластичность, выразительность и т.д. [3, с. 30]. Эмоционально богатый педагог-психолог, владеющий приемами вербального и невербального проявления чувств и целенаправленно их применяющий, способен оживить занятие, сделать его экспрессивным, приблизить к естественному общению. Внутренняя составляющая – это внутренний мир человека, представление о его духовном и интеллектуальном развитии, интересах, ценностях, его личность в целом. Таким образом, имидж педагога-психолога содержит следующие структурные компоненты: индивидуальные и личностные качества, коммуникативные, особенности профессиональной деятельности и поведения, визуальный образ учителя. Личность педагога способствует формированию личности ученика. Повседневное непосредственное влияние эффективней шаблонного воспитания. Забота педагога о своем имидже – это немаловажная задача педагогической деятельности.

В практической деятельности можно использовать следующие средства формирования имиджа педагога-психолога: создание и поддержание страницы в Интернете; специально организованные акции (дни открытых дверей, недели психологии, открытые занятия); определенные формы поведения и речевые формулировки.

Следует заметить, что вышеперечисленные средства создания образа педагога-психолога не помогут произвести впечатление компетентности и профессионализма, если специалист не владеет теоретическими знаниями и методическим инструментарием своей профессии.

Наиболее важные элементы педагогического имиджа [4, с. 24]:

1) Создание имиджа является только дополнением, а не заменой педагогической деятельности.

2) Следует обращаться к созданию педагогического имиджа задолго до начала педагогической деятельности.

3) В основе коммуникации должен быть простой язык, а рассматриваемые проблемы должны иметь значение для каждого.

Имидж педагога-психолога – это интегральная характеристика личности, включающая в себя совокупность внешних особенностей и внутренних личностных качеств и особенностей, которые способствуют эффективности субъекта профессиональной деятельности. Как видно из приведенных здесь частей нашего исследования, имидж педагога-психолога – очень интересный социально-психологический феномен. Мы, в свою очередь, продолжаем более глубокое изучение его закономерностей, которые станут предметом более основательных дальнейших научных работ.

Список литературы

1. Перельгина, Е.Б. Психология имиджа. – М., 2002. – 223 с.
2. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Педагогический словарь для высших и средних учебных заведений. – М., 2000. – 180 с.
3. Качалова, Л.П. Воспитание педагогического имиджа будущего учителя: теория и технология. – Шадринск, 2008. – 84 с.
4. Калюжный, А.А. Социально-психологические основы имиджа учителя: Автореф. дисс. д-ра психол. наук. – Ярославль, 2008. – 51 с.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАСТНИКОВ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ К УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рожнова Е.Н.

преподаватель ОГБОУ СПО «Кадомский технологический техникум»,
Россия, г. Кадом

Статья содержит описание взаимодействия педагогов и студентов в процессе подготовки к управленческой деятельности специалистов среднего звена в свете требований профессионального стандарта «Руководитель коммерческой (некоммерческой) организации». Даны характеристики взаимодействия на этапах процесса и сюжеты развития готов-

ности к управленческой деятельности. Приведены примеры осуществления взаимодействия участников процесса подготовки к управленческой деятельности.

Ключевые слова: взаимодействие педагога и обучаемых, подготовка к управленческой деятельности, процесс подготовки к управленческой деятельности, этапы процесса, сюжеты процесса.

Повышение трудоустраиваемости выпускников средних профессиональных учебных учреждений на сегодняшний момент является одним из важнейших направлений стратегии системы подготовки рабочих кадров. Интенсивность обучения будет связана с расширением объема практико-ориентированных методов обучения (обучения на рабочем месте, наставничества, обучения в контексте профессиональной деятельности). Одним из способов успешной социализации и эффективной самореализации молодежи является формирование навыков коллективной работы [1, с. 9; с.25], которая направлена на выполнение, помимо специфических профессиональных, еще и на реализацию управленческих действий.

Формирование навыков коллективной работы может быть реализовано в процессе подготовки к управленческой деятельности [2]. Процесс подготовки к управленческой деятельности основан на взаимодействии педагога и обучаемых, реализующих в рамках трудовых функций трудовые действия, характерные для руководителей среднего звена [3]. Поэтому основными целями взаимодействия участников процесса подготовки к управленческой деятельности являются: формирование современных профессиональных и общих компетенций, позитивных трудовых установок, опыта практической деятельности [4].

Для выполнения данных целей на наш взгляд, необходимо:

- 1) мотивировать и педагогов, и студентов как субъектов образовательного процесса для совместной целенаправленной деятельности;
- 2) спланировать процесс взаимодействия обоих субъектов;
- 3) организовать индивидуальную и совместную деятельность;
- 4) скоординировать цели индивидуального развития каждого обучающегося с общими целями студенческого коллектива и педагогов;
- 5) осуществить анализ и оценку полученных результатов на основе взаимосвязи контроля и самоконтроля на каждом этапе процесса подготовки к управленческой деятельности.

Формирование готовности к управленческой деятельности специалистов среднего звена осуществляется с учетом:

- 1) ролей, выполняемых участниками процесса подготовки к управленческой деятельности;
- 2) функций, реализуемых каждым субъектом управления;
- 3) сопряжения деятельности педагога и обучаемого;
- 4) качественных изменений в готовности к управленческой деятельности будущих специалистов на разных этапах процесса подготовки к управленческой деятельности.

Цели взаимодействия педагогов и студентов меняются в зависимости от этапов процесса:

на *мотивационно-организационном этапе* целями выступают мотивация педагога и обучаемых к совместной деятельности по формированию готовности к управленческой деятельности, подготовка к работе;

на *координационно-деятельностном этапе* – организация и координация совместной деятельности педагога и обучаемых с учетом индивидуальности каждого, составление индивидуального образовательного маршрута;

на *контрольно-аналитическом этапе* – осуществление контроля и анализа результатов совместной деятельности по формированию готовности к управленческой деятельности; разработка направлений дальнейшей деятельности и способов коррекции нежелательных результатов.

Взаимодействие участников процесса подготовки к управленческой деятельности осуществляется на принципах равноправности, свободы выбора и ответственности. На каждом этапе это взаимодействие строится в зависимости от уровня овладения обучаемыми способами реализации функций управления. Назовем условно уровень развития сюжетом. Сюжет может быть продолжительностью в один учебный курс, один или несколько семестров – в зависимости от объема часов, отведенных на изучение профессионального модуля (учебной дисциплины). Первый сюжет – начало обучения; второй сюжет – середина процесса; третий – окончание. Роль педагога всегда неизменна и он выступает в качестве субъекта взаимодействия; роль студента меняется: в 1 сюжете это пассивный объект взаимодействия, в 3 сюжете – уже активный субъект, способный оказывать влияние не только на изменение своей траектории обучения, но и способствовать изменению процесса подготовки к управленческой деятельности, выявлять свои потребности профессионального обучения, и улавливать современные тенденции в выбранной специальности а также в общественных предпочтениях тем или иным видам деятельности.

Задачи взаимодействия педагога и обучаемого в процессе подготовки к управленческой деятельности

Этапы Сюжеты	Мотивационно- организационный	Координационно- деятельностный	Контрольно- аналитический
1 – начало процесса	Изучение исходных мотивов участников процесса; мотивация с учетом исходных мотивов; ознакомление с методическими рекомендациями по совместной работе	Ознакомление с требованиями ПС (профессионального стандарта) и ФГОС СПО к специалисту данного уровня квалификации; разработка индивидуальных образовательных маршрутов; организация совместной деятельности	Осуществление контроля и самоконтроля мотивов подготовки к управленческой деятельности; проведение анализа и оценки индивидуальных образовательных маршрутов; совместная разработка направлений корректировки индивидуальных образовательных маршрутов

2 – середина процесса	Контроль и самоконтроль мотивов деятельности; формирование мотивов подготовки к управленческой деятельности; консультирование по использованию методических рекомендаций организации самостоятельной деятельности	Контроль и самоконтроль достигнутых результатов обучения; организация совместной деятельности; корректировка индивидуальных образовательных маршрутов	Контроль и самоконтроль результатов подготовки к управленческой деятельности; анализ и оценка уровня готовности к управленческой деятельности; совместная разработка направлений корректировки индивидуальных образовательных маршрутов
3 – окончание процесса	Контроль мотивов, формирование мотивов совместной деятельности, организация самостоятельной работы студентов	Контроль и самоконтроль сформированности компетенций, корректировка индивидуальных образовательных маршрутов	Контроль и самоконтроль сформированности готовности к управленческой деятельности в соответствии требованиям ПС и ФГОС СПО, анализ и оценка уровня готовности к управленческой деятельности в соответствии с ПС и ФГОС СПО

Так, например, функция планирования может быть реализована педагогом и студентом в зависимости от сюжета: в первом сюжете педагог показывает, как нужно осуществлять планирование, обучающийся применяет самостоятельно; во втором сюжете педагог напоминает основные моменты, а обучающийся выполняет самостоятельно; в третьем сюжете педагог корректирует, а обучающегося – самостоятельно планирует свою деятельность. Поэтапное обучение функции планирования заключается со стороны педагога в: демонстрации образца плана, разъяснении алгоритма планирования, осуществлении контроля составленных планов. Со стороны обучаемого это: изучение образца плана, самостоятельное планирование под руководством педагога, осуществление самоконтроля собственных планов. Так же реализуется и обучение другим функциям – мотивации, организации, координации, контролю и принятию решений.

Таким образом, взаимодействие участников процесса подготовки к управленческой деятельности, осуществляемое на основе выполнения трудовых действий, специфических для управленцев среднего звена, способствует достижению целей формирования навыков коллективной деятельности.

Список литературы

1. Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации 2013-2020. [Электронный ресурс]

URL:

http://минобрнауки.рф/%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8/3732/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/2605/BookEducation_02.pdf (дата обращения 20.12.2014).

2. Рожнова, Е.Н. Подготовка к управленческой деятельности специалистов среднего звена [Текст] / Е.Н. Рожнова // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. Сборник научных трудов по материалам V Международной научно-практической конференции 30 ноября 2014 г.: в 6 ч. / под общ. ред. М.Г. Петровой. – Белгород : ИП Петрова М.Г., 2014. – Часть VI. – 236 с. – С. 162-165.

3. Профессиональный стандарт «Руководитель коммерческой (некоммерческой) организации» [Электронный ресурс] // Национальный центр сертификации управляющих. URL: <http://www.ncsu.ru/images/stories/psr-2014.pdf> (дата обращения 01.12.2014).

4. Государственная программа Российской Федерации "Развитие образования" на 2013-2020 годы (утв. распоряжением Правительства РФ от 15 мая 2013 г. N 792-р). [Электронный ресурс] // Система ГАРАНТ: URL: <http://base.garant.ru/70379634/#ixzz3NMKmhAt2> (дата обращения 26.12.2014).

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГЛОБАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ДУХОВНОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ

Тарасенко Н.Г.

директор Центра педагогики М. Монтессори Белгородского государственного национального исследовательского университета, канд. пед. наук, доцент,
Россия, г.Белгород

Автор рассматривает проблему формирования мировоззрения личности в условиях глобализирующегося мира. В качестве методологической основы формирования мировоззрения личности избирается философия и педагогика космизма. Мировоззренческий потенциал глобальных идей философии и педагогики космизма раскрывается в контексте духовной модели образования.

Ключевые слова: мировоззрение личности; глобализация; образовательный процесс; философия космизма; педагогика космизма; духовная модель образования.

Отличительной чертой современного этапа развития цивилизации является глобальное преобразование Мира. В соответствии с научно-философскими исследованиями (У. Бек, Х.А. Барлыбаев, А.С. Панарин, М.А. Мунтян, А.Д. Урсул, А.И. Уткин и др.), процесс глобализации выступает главным фактором развития человечества в последние десятилетия XX и начала XXI века.

Современная глобализация представляет собой сложное социальное явление, которое, наряду с положительными сторонами, имеет и свои негативные характеристики. Этот процесс сопровождается появлением трудно-разрешимых проблем, имеющих статус глобальных.

Нарастание глобальных проблем свидетельствует о неготовности сознания человека к жизни в условиях глобализирующегося мира. Духовная составляющая сознания человека в своём развитии отстаёт от научно-

технического прогресса. Причину возникновения глобальных проблем современности исследователи усматривают в глубоком антропологическом кризисе настоящего этапа развития человечества как планетарного феномена. Преодоление кризисной ситуации возможно на пути изменения духовной сферы человека, глобализации его сознания.

Основу духовности человека составляет его мировоззрение, и поэтому со всей остротой встаёт проблема формирования соответствующего вызовам времени миропонимания и в целом мировоззрения личности. В разрешении проблемы формирования глобально ориентированного мировоззрения личности факторами особой значимости выступают наука и образование.

Согласно выводам современных учёных (Э.В. Гирусов, В.И. Данилов-Данильян, Г.В. Номеровская, А.Л. Пастухов, А.Л. Романович и др.), с объективной стороны происходит глобализация земных связей человека. С субъективной стороны – должен осуществляться процесс принятия человеком реальности объективной взаимозависимости человечества и космо-планетарной природы, планетарной взаимозависимости людей, установление личной причастности к этой глобальной взаимозависимости.

Общепризнан факт того, что в XXI веке образование обретает роль стратегического фактора развития человечества, фактора становления мировой культуры. Образование задаёт вектор человеческому развитию. Объективный ход развития человечества требует обогащения системы образования качественно новыми гуманистическими смыслами, отвечающими вызовам времени.

В качестве альтернативы реализующейся в настоящее время идеологии глобализации в отечественном и зарубежном научно-философском знании предлагается гуманизм (Э. Ласло, А. Печчеи, Э.В. Гирусов, Н.М. Мамедов, Н.Н. Моисеев, Е.В. Никанорова, А.Д. Урсул, И.Т. Фролов и др.). Мировоззрение, созвучное гуманистическому варианту глобализации, должно строиться на общечеловеческих ценностях, в которых представлены интересы и духовные устремления всех культур и народов мира.

По мнению В.В. Панфёровой, в эпоху глобализирующегося мира актуальна гуманистическая функция образования, в соответствии с которой образование производит самого человека, воздействуя на его интеллектуальное, нравственное, эстетическое и физическое развитие [7].

В.Р. Имакаев полагает, что в управленческом смысле «педагогическая деятельность есть управление развитием другого человека». [3, с. 110] И.Р. Сулейманов говорит о новогуманистически – ответственном (неоклассическом) типе управления, который предполагает умение видеть человека в качестве человека, а не функции. Это умение понимать и видеть природу человеческих взаимоотношений и особенно разбираться в вопросах человеческой мотивации и ценностных ориентаций людей. С точки зрения учёного, именно новогуманистически – ответственный тип управления стоит класть в основу современных образовательных систем и технологий [8, с.19].

И.Р. Сулейманов акцентирует внимание на зарождающейся в настоящее время духовной модели образования, становление которой связано с

глобальными вызовами и возможностями неоклассического времени. Главную ценность духовной модели образования исследователь видит в том, что она строится на ином понимании и решении основных вопросов философии, где определяющим является вопрос о соотношении бытия и/ или небытия. В рамках духовной модели образования также задаётся решение других важных вопросов: таких, как соотношение материи и духа в бытии, познаваемость непознаваемости бытия, смысл бытия и его отсутствие, которые пронизывают образование человека. В соответствии с этой моделью образования в человеческом сознании и деятельности просыпается внимание к Бытию [8, с.27].

По словам Г.П. Меньчикова, «духовная модель образования понимает необходимость знающих, творческих учеников, но её главное назначение – уход от информативно-креативного цинизма, а значит *душевно и духовно развитый ученик*. Дополняя информационную и креативную модели образования, духовная модель разрабатывает «технологии и индустрию душевно-духовной стороны образования» [5, с. 24]. Цель разрабатываемой модели исследователи видят в душевно-духовном росте человека, становлении его до благородного человека.

Разрешение проблемы формирования глобально ориентированного мировоззрения личности в контексте духовной модели образования, предполагает поиск педагогической наукой соответствующей методологической основы.

Глобальность и ярко выраженная гуманистическая направленность характеризуют такое направление философии как мировой космизм. В плеяду русских философов-космистов входят Н.А. Бердяев, В.С. Соловьев, Н.Ф. Федоров, В.И. Вернадский, К.Э. Циолковский, Н.А.Умов, Н.Г. Холодный, А.Л. Чижевский, и др. К числу зарубежных представителей философии космизма следует отнести Анри-Луи Бергсона, Джеймса Дана, Тейяра де Шардена, Эдуарда Леруа и др.

В соответствии с выводами современных авторов (Н.В. Башкова, Н.В. Исакова, И.Ю. Салмина, С.В. Терехов, Т.А. Феньвеш и др.), космизм представляет собой специфическое мировосприятие, заключающееся в осознании единства всего человечества, целесообразная деятельность которого осуществляется в общепланетарных масштабах и выходит за пределы планеты Земля в космическое пространство. Мировой космизм является направлением, в рамках которого были исследованы важнейшие проблемы человечества, спрогнозированы возможные варианты его дальнейшего развития.

Современные исследователи (М.П. Арутюнян, Н.В. Сагатовский, А.И. Субетто, В.Н. Финогенов, В.Н. Исакова и др.) указывают на особую методологическую значимость в плане формирования мировоззрения современного человека тех идей философии космизма, которые имеют статус глобальных. К их числу относятся такие основополагающие идеи космизма, как: идея целостности и всеединства, идея единства человека и Космоса, идея ноосферы, идея соборности.

Глобальные идеи философов-космистов нашли своё отражение и дальнейшее развитие в творчестве представителей отечественной и зарубежной педагогики космизма конца XIX первой половины XX века (К.Н. Вентцель, М. Монтессори и др.).

Реализация глобальных идей философии космизма в контексте духовной модели образования ориентирует педагогический процесс на понимание личностью Мира как онтологического единства, рассматриваемого в масштабах Вселенной.

В основе философии космизма лежит представление о неразрывном единстве личностной, социальной и космической форм бытия. Главной проблематикой философии и педагогики космизма становится жизнь всего человечества в условиях Земли и Космоса

Проблема смысла жизни в философии и педагогике космизма является центральной. Природа смысла вытекает из идеи всеединства. Смысл трактуется как значение того или иного компонента мирового бытия во Всеединстве.

Идеал концепции антропокосмизма состоит в гармоничной связи и взаимодействии человека с другим Человеком, Обществом, Природой, рассматриваемой в глобальных и космических масштабах. Условием реализации этого идеала является единение человечества в планетарную общность на основе процесса нравственной эволюции, духовного совершенствования.

В соответствии с разработанной философами-космистами этикой всеединства в процессе эволюционного развития мира в качестве смыслообразующего и целеполагающего ориентира выступает нравственное совершенствование человека. Нравственность является механизмом становления духовного единства человеческого сообщества.

В концепции антропокосмизма В.И. Вернадского этический идеал бытия всего человечества и отдельного человека выражен идеей ноосферы. Идея ноосферы раскрывает духовно-материальное единство мироздания и в контексте этого единства выявляет цели и смысл существования человечества. Ноосфера как идеальный проект развития цивилизации ориентирует человека на достижение гармонии в системе «Человек- Общество- Природа». Созидание ноосферы зависит от внутреннего мира человека, от уровня его совершенства. Для личности, мировоззрение которой ориентировано на достижение ноосферы как идеальный проект развития цивилизации, единство мироздания является основополагающей ценностью.

Идея единства Мира, целостности, взаимосвязи и взаимозависимости Человека, Человечества, природы планеты Земля и Космоса является стержневой и в содержании космической педагогики.

Основываясь на философии космизма, К.Н. Вентцель и М.Монтессори предложили концепцию воспитания, направленную на достижение человеком гармонии с окружающим миром в космопланетарных масштабах. Главную цель космического воспитания известные педагоги сформулировали как становление у человека космического сознания. В ситуации мировоззренческого кризиса возможный путь к спасению они усматривают в приведении в

соответствие уровня внутреннего, духовного развития людей с достигнутым человечеством уровнем внешнего, материального прогресса.

В философии русского космизма синтезированы такие категории, как соборность, всеединство, всеобщность. Посредством раскрытия содержания понятий «всеединство» и «соборность» в философии космизма определяется характер гармоничных общественных отношений. Используемая в этом направлении знаний категория соборности стала воплощением стремления русского народа к всемирному единению, общности, целостности. По мнению А. Гулыги, «в основе русского космизма лежит мировоззрение, мировосприятие многонациональной народности, которая, в русской философии проявляется через попытку осмысления судьбы народа, его предназначения и места в мировом порядке» [2, с. 4]

В соответствии с глобальными идеями философии космизма смыслом жизни личности является содействие обеспечению благополучия человечества, принятие на себя моральной ответственности за гармонизацию социальных и социоприродных отношений на планете Земля.

К.Н. Вентцель указывает на то, что воспитание человека, обладающего космическим сознанием, предполагает глубокую нравственную основу.

Согласно концепции К.Н. Вентцеля, нравственность существует на трех уровнях: личность – человечество – Вселенная и является эффективным способом разрешения проблем во взаимоотношениях индивидуального и всеобщего, личностного и космического.

К.Н. Вентцель акцентирует внимание на проблеме мирного сосуществования людей на планете Земля, необходимости устранения войн как средства разрешения конфликтов, поднимает проблему воспитания миролюбия. Как подчёркивает Б.Г. Корнетов, «педагог ставит задачу воспитания Человека, способного усовершенствовать общество на принципах добра и справедливости» [4, с. 16].

По убеждению К.Н. Вентцеля, нравственность человека является приоритетной составляющей космического сознания. К.Н. Вентцель пишет: «Невозможно совершить злое, порочное, преступное тому, кто слился всецело и безраздельно с Творческим Космосом, кто преодолел свою отдельность и обособленность, кто не противопоставляет больше себя Творческому Космосу, Человечеству и составляющим его людям, а рассматривает себя как составляющего с ними одно целое. У такого человека исчезли всякие поводы и мотивы для совершения зла» [1, л. 19].

М. Монтессори указывает на необходимость совершенствования у человека глубокого чувства причастности к другим людям, к мировому сообществу. «Новый гражданин нового Мира – это гражданин Универсума, который живет не только в рамках своей национальной идентичности, но и объединяется с представителями других государств «под единым флагом человечества» [9, с. 126].

По мнению М. Монтессори, глубокое преклонение перед единением людей на Земле призвано стать доминирующим чувством новых поколений. Они должны испытывать чувство гордости за то, что принадлежат к челове-

честву. «Человек должен восприниматься как священное существо мироздания, как самое большое чудо природы; необходимо, чтобы каждый шаг на поприще образования пробуждал у человека чувство любви и благодарности за все те преимущества, которые даёт ему жизнь. Используя тот или иной предмет, мы всегда должны осознавать то, что в него вложен труд другого человека. Кусочек хлеба, горстка риса, платье, дом, транспорт – все дано нам людьми. Мысль об усилиях этих людей, о жертвах, принесенных ими во благо других, всегда должно быть актуальна для нашего сознания... Вредить человечеству означает быть слепым и варварски невежественным» [6, с. 151].

Исходя из изложенного, правомерно сделать следующие выводы:

В качестве методологического основания разрешения проблемы формирования глобально ориентированного мировоззрения личности в контексте духовной модели современного процесса образования могут служить глобальные идеи философии космизма, а также основополагающие идеи педагогики космизма конца XIX первой половины XX века (К.Н. Вентцель, М. Монтессори и др.).

Разрешение проблемы формирования глобально ориентированного мировоззрения на основе данной методологии нацеливает образовательный процесс на создание условий для воспитания личности, ориентированной на гармоничное сосуществование человека, общества и природы в космопланетарном масштабе как на идеал бытия человека.

Отбор содержания образования, на основе которого разрешается проблема формирования глобально ориентированного мировоззрения личности, осуществляется в соответствии с установками на обеспечение понимания учащимися:

- Мира как метасистемы, Системы-систем, составляющими которой является неживая природа Космоса, неживая природа планеты Земля, живая природа планеты Земля, социум и культура;
- человека как органичной созидающей части этой метасистемы, единства Макро и Микрокосмов;
- значимости социальной и социоприродной гармонии в масштабе космопланетарного пространства;
- сущности категорий Истина, Добро, Любовь, Справедливость, Добрая воля;
- нормы и способы мирного сосуществования в рамках планетарного человеческого сообщества.

Эффективность технологий образовательного процесса, нацеленного на культивирование глобально ориентированного мировоззрения личности, выражается в формировании у учащихся установки

- на образ жизни, содействующий приближению человечества к социальной и социоприродной гармонии;
- на реализацию принципа универсального гуманизма, лежащего в основе коэволюции человечества, планеты Земля и Космоса;
- на ноосферный вектор развития цивилизации как условие её устойчивого развития.

Список литературы

1. Вентцель К.Н. Дневник. Научный Архив РАО. Ф.23, оп. 1. ед. хр.16
2. Гулыга А. Русская идея и ее творцы, М.: Соратник, 1995. – 306 с.
3. Имакаев В.Р. Педагогическое знание // Философские науки. – 2005. -№3. С.104 – 124
4. Корнетов Б.Г. Космическая педагогика К.Вентцеля / Б.Г. Корнетов, М.В.Богуславский // Свободное воспитание: пед. альманах. – 1993 –Вып. 2. С.14-19.
5. Меньчиков Г.П. Информационная, креативная и духовная модели образования. // Образование в системе институтов рыночного общества: Сборник статей, – Казань: Казан. Гос. Ун-т, 2004 – С.20-25
6. Основополагающие идеи педагогики Монтессори. Из письменного наследия и сферы практической деятельности Марии Монтессори. Сост. Пауль Освальд, Гюнтер Шульц-Бенеш. Пер. с нем. Под ред. Н.Г.Тарасенко, М.Н. Костиковой Белгородский государственный университет, 1999. – 222 с.
7. Панфёрова В.В. Социология образования // Социально-политический журнал. – 1996. – № 4 – С.129-233.
8. Сулейманов И.Р. Феномен образования в контексте онтологии человека: дис...канд. филос. наук: – Казань, 2006 . – 180 с.
9. Grundgedanken der Montessori-Pädagogik. hergst. Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch. Freiburg 1996, S. 199

ДИАГНОСТИКА ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

Телепнева Н.Н.

доцент кафедры «Педагогика и психология» Каспийского государственного университета имени Ш. Есенова, к.п.н., доцент,
Казахстан, г. Актау

Диагностика творческой одарённости – продолжительный процесс, связанный с анализом развития конкретного ребенка. Однако до сих пор не умолкают споры относительно того, как следует это делать и какие методики эффективнее. В статье упомянуты те из них, о которых наиболее часто сообщают исследователи, характеризуя одаренных детей, с которыми они сталкиваются.

Ключевые слова: творческая одарённость, креативность, интеллектуальность, наследственность.

Диагностика творческой одаренности и разработка адекватного диагностического аппарата представляют собой довольно сложную проблему, разрешить которую можно при помощи психологического обследования, опроса учителей, родителей, сверстников, школьных и внешкольные достижений.

Первые исследования одаренности связаны с работами Льюиса Термена, который использовал многократные, регулярные измерения одних и тех же испытуемых в течение длительного периода времени. Л.Термен и его последователи показали огромную роль творческого потенциала и личностно-мотивационной сферы, интересов и специальных способностей, а также условий окружения и обучения в развитии одаренности. Благодаря этим раз-

работкам, было доказано, что одаренным детям необходима педагогическая поддержка, так как их потребность в индивидуализации обучения, эмоциональном комфорте, независимости и признании должна удовлетворяться в креативной образовательной среде.

В настоящее время появились современные диагностические методики, позволяющие определять раннюю диагностику творческой одаренности. При этом следует иметь в виду, что творчество детей достаточно своеобразный объект диагностики, особенно в плане его динамических характеристик.

Наиболее разработанным считается анализ детского творчества по результатам творческих достижений детей. Примером такой диагностической методики является тест творческого мышления П.Торренса. В ходе тестирования учащиеся выполняют задания по конструированию картинок, завершению картинок и использованию параллельных линий для составления изображений. При оценке выполнения заданий здесь измеряется продуктивность, гибкость, оригинальность и разработанность предложенных решений. П.Торренс, наблюдая за своими учениками, пришел к выводу, что успешны в творческой деятельности не те дети, которые хорошо учатся, и не те, что имеют высокий IQ. Точнее, эти условия могут присутствовать, но они не являются единственными условиями. Для творчества нужно нечто другое. В разработанной им концепции одаренности присутствует триада: творческие способности; творческое умение; творческая мотивация [2].

Дж. Рензулли и Р.Хартман разработали следующие критерии творческой одаренности детей: любознательность; конструктивность; самостоятельность мышления и поведения; подверженность риску; богатое воображение; развитое чувство юмора; чувствительность к красоте; некомфортность; критичность восприятия; потребность в самореализации. Исследователи установили соотношение между творческой одаренностью и уровнем интеллекта. По их мнению, коэффициент интеллекта является наиболее адекватным индексом одаренности.

Дж. Рензулли предложил модель «Три вида обогащения учебной программы», с помощью которой можно производить анализ существующих программ обучения. В этой модели он выделил две цели обучения одаренных детей: первая учебная программа должна предусматривать возможности для реализации тех видов деятельности, которым отдает предпочтение одаренные дети; вторая помощь учителя в постановке посильных задач, адекватных их возрасту и способностям по овладению исследовательскими умениями [2].

Способности, как и все индивидуально-психические особенности личности, не приобретаются человеком в готовом виде, не даются ему от природы, не являются врожденными, а формируются в жизни и деятельности. Индивид появляется на свет без психических свойств, а лишь с возможностью их приобретения. В таком смысле и следует понимать принятое в психологии положение, что способности не являются врожденными.

Огромную роль в развития способностей играет прогностическое выявление задатков в как можно более раннем возрасте. Для этого необходимо оперировать обоснованным критериальным комплексом. Выработка жестких

критериев выявления и отбора одаренных детей – первейшая педагогическая задача во все времена, требующая четкого определения самих понятий «одаренность», «талант», «способности».

Говоря о способностях и одаренности, необходимо охарактеризовать их качественные и количественные особенности. Педагогу важно знать к чему обнаруживает способности ученик, в какой мере способен ученик выполнить требования, предъявляемые деятельностью, насколько быстрее, легче и основательнее он овладевает навыками, умениями, знаниями по сравнению с другими.

Психология не признает врожденности способностей, но и не отрицает врожденность дифференциальных особенностей, заключенных в строении мозга, которые могут оказаться условиями успешного выполнения какой-либо деятельности. В качестве природных предпосылок развития способностей выступают морфологические и функциональные особенности строения мозга, органов чувств и движения, которые называются задатками.

Устойчивые специальные интересы являются важным фактором развития способностей человека. Возникновения интереса к той или иной деятельности тесно связано проявлением способности к ней и служит отправной точкой для их развития. По словам Гете, – «Наши желания, – предчувствия скрытых в нас способностей, предвестники того, что мы в состоянии будем совершить» [3].

Раскрывая проблемы одаренности, особую важность приобретает определение причин ее возникновения. Или одаренность – продукт самой природы, или закономерный результат среды и воспитания.

Действительно, для педагогики установление природы одаренности ребенка имеет концептуальную значимость. Это связано с тем, что после продолжительного господства веры в божественное происхождение высоких способностей человека, в педагогике выделились генетические и культурно-педагогические факторы. Признание приоритетным одного из факторов одаренности меняет установки в образовательной сфере. Как отмечает А.И. Савенков, ребенок, значительно превосходящий сверстников по уровню интеллекта, креативности и уж тем более «высоко мотивированный», виден и без всякого специального тестирования [1, с. 18].

Учитывая это, необходимо отметить, что все это не отменяет важности диагностической работы, а лишь позволяет понять, что сфера действия специальной высокопрофессиональной диагностики – это, прежде всего, «пограничные» случаи проявления одаренности и «потенциальная» одаренность. Одаренность явная потому так и называется, что видна невооруженным глазом.

Таким образом, диагностика творческих способностей дает возможность идентифицировать творческий потенциал человека.

Список литературы

1. Савенков, А.И. Развитие детской одаренности в условиях образования: дис. ...доктора пед. наук / А.И. Савенков. – М., 2002.
2. http://talanted.rudn.ru/Koncepciya_odarennosti.html
3. http://www.kstyaty.ru/cre_books.html

КОГЕРЕНТНО-СТОХАСТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО МОДЕРНИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО КУРСА МАТЕМАТИКИ

Терехова Л.А.

доцент кафедры математического и информационного анализа экономических процессов ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет»,
кандидат педагогических наук,
Россия, г. Орёл

В статье рассматривается проблема укрепления внутрипредметных связей школьного курса математики средствами стохастики. Обосновывается необходимость введения нового понятия: когерентно-стохастические задачи. Описываются требования, которым должно удовлетворять это понятие.

Ключевые слова: внутрипредметные связи, математические задачи, когерентно-стохастические задачи.

Проблема укрепления внутрипредметных связей школьного курса математики требует для своего решения, прежде всего, выбора тех средств, которые следует положить в основу разработки новой методики. При решении этого вопроса все педагоги-методисты указывают на важную роль математических задач, которые занимают центральное место в системе обучения математике. Поскольку математические задачи могут использоваться не только в качестве приложения к изучаемой теории с целью её закрепления, но и способны самостоятельно выступать как в роли пропедевтического материала, так и в качестве самостоятельного средства освоения учащимися новых знаний.

Именно поэтому задачи рассматриваются нами в рамках данной работы в качестве базового средства реализации внутрипредметных связей современного школьного курса математики. Покажем, что наиболее эффективной в настоящее время формой организации познавательной деятельности учащихся являются особого вида когерентно-стохастические задачи, разработанные в соответствии с методологическими особенностями когерентно-интегративного подхода, направленного на согласование элементов стохастики и традиционной школьной математики.

Благодаря введению элементов стохастики, изучающей случайные процессы, требуется по новому взглянуть на понятие “задача” со стохастической точки зрения. В этом контексте стохастические задачи должны быть “растворены” в школьном курсе математики и, при этом, они должны носить выраженный прикладной характер.

Это может быть достигнуто, в частности, включением в их число особого рода стохастических задач. Однако взятый за основу когерентно-интегративный подход требует пойти дальше и совершить методический переход от стандартных стохастических задач, количество которых в современных учебниках и учебно-методических пособиях постепенно, но неуклонно увеличивается, к принципиально новому типу задач, названных нами когерентно-стохастическими.

Такой переход к особому типу стохастических задач предсказывал ещё А. Плоцки, который утверждал, что “решая типичную задачу по теории вероятностей, ученик ведет расчёты. Вычисления опираются, в основном, на комбинаторные формулы, которые можно запомнить и механически (и эффективно) применять, не понимая основных стохастических идей. Задачи проверяют знание основных определений и теорем теории вероятностей, но не учитывают умения пользоваться ими как инструментом стохастических умозаключений. Традиционные стохастические задачи не охватывают, таким образом, методологии стохастики” [1, С. 28]. По этой причине элементы стохастики до сих пор выступают в виде изолированного элемента школьного курса математики, что ведёт к формализму при изучении стохастических понятий и явлений. Именно этим обоснована необходимость перейти от стохастических задач к когерентно-стохастическим задачам. Эти задачи способны успешно интегрироваться в структуру традиционного курса математики и эффективно решить проблему укрепления внутрипредметных взаимосвязей различных его тем и разделов в полном соответствии с требованиями когерентно-интегративного подхода.

Таким образом, понятие “когерентно-стохастическая задача” должно удовлетворять ряду требований: они должны качественно повышать мотивацию овладения математическими знаниями вообще и навыками анализа случайных событий в частности; должны отражать прикладную направленность обучения, то есть содержать в своей основе обращение к реальной действительности; направлять познавательную деятельность учащихся на описание реальных ситуаций на математическом языке и способствовать осознанному выбору адекватного математического аппарата для решения поставленных задач; должны быть сформулированы таким образом, чтобы могли быть включены в классическую схему урока математики (а также внеклассных мероприятий) без ущерба для школьного стандарта; способствовать пропедевтике новых понятий и повторению ранее изученных традиционных тем; служить действенным средством укрепления внутрипредметных связей школьной математики.

На основании анализа данных требований определено понятие “когерентно-стохастическая задача”. Когерентно-стохастическая задача – это особого вида задача, укрепляющая внутрипредметную взаимосвязь различных разделов математики, раскрывающая вероятностно-статистическую природу явлений окружающей действительности, и допускающая возможность математической формулировки моделей проблемной стохастической ситуации, для решения которой требуется комплексное применение математических понятий и представлений (определений, теорем и т.п.), изучаемых в школе. Стохастическая проблемная ситуация понимается как реальная жизненная ситуация, связанная с анализом явлений, происходящих под воздействием случайностей.

Принципиальное методологическое различие стохастических и когерентно-стохастических задач лучше всего продемонстрировать на конкрет-

ном примере. Рассмотрим наиболее типичную стохастическую задачу следующего содержания.

Пример 1. Сколькими способами можно расположить на шахматной доске 8 ладей так, чтобы они не могли взять друг друга?

Комментарий: для расположения 8 ладей в соответствии с условием задачи необходимо, чтобы на каждой горизонтали и каждой вертикали шахматной доски было расположено только по одной ладье. Поскольку по условию задачи на шахматной доске необходимо расставить 8 ладей в произвольном порядке, то число возможных позиций – это число перестановок из 8 элементов: $P_8 = 8! = 40320$.

Несмотря на то что данная задача имеет жизненно-практическое содержание, при ее решении не используется иной математический аппарат, кроме стохастического. Поэтому она совершенно не пригодна для установления внутрипредметных связей между темами школьного курса математики.

Теперь для сравнения обратимся к одной из разработанных нами когерентно-стохастических задач.

Пример 2. Придя с рыбалки, студент Михаил сказал семикласснице Полине: “Я поймал 28 рыб: карпов и карасей. Вероятность наугад вынуть карпа из ведерка с уловом на треть больше вероятности вынуть карася. Сколько карпов я поймал и сколько карасей?”. Какой правильный ответ он ожидает услышать от Полины?

Комментарий: Обозначим за x – число карпов, а за y – число карасей.

Поскольку $\frac{x}{28}$ – вероятность вынуть из ведра карпа, $\frac{y}{28}$ – вероятность вынуть карася. Тогда, согласно условию задачи, всего поймано $x + y = 28$ рыб,

вероятность вынуть карпа находится как $\frac{x}{28} = \frac{y}{28} + \frac{1}{3} \cdot \frac{y}{28}$.

Далее составляется система уравнений:
$$\begin{cases} \frac{x}{28} = \frac{y}{28} + \frac{1}{3} \cdot \frac{y}{28}, \\ x + y = 28. \end{cases}$$
 Решив её находим, что на рыбалке Миша поймал 16 карпов и 12 карасей.

Анализируя данную задачу, можно заметить, что она не только основана на реальной ситуации, но и имеет условие, позволяющее установить взаимосвязь между такими вопросами школьной программы, как нахождение части от числа, вычисление процентов, выполнение арифметических действий над дробями, решение систем линейных уравнений (с двумя неизвестными!). При этом кажущаяся сложность задачи полностью исчезает при применении классического определения вероятности и строгом выражении ее через другие данные.

Проведённое сравнение наглядно показывает, что когерентно-стохастические задачи обладают более мощным методическим и интеграционным потенциалом. Они способствуют не только успешному усвоению зна-

ний о случайных событиях и явлениях окружающего мира, но и обогащают методику изучения традиционных тем школьного курса математики за счёт усиления их внутренней взаимосвязи и жизненно-практического содержания.

Поэтому мы можем утверждать, что построение методик обучения школьников математике на основе широкомасштабного применения когерентно-стохастических задач будет весьма конструктивным и вполне закономерным этапом развития школьного образования.

Таким образом, в результате проведённого исследования мы обнаружили, что когерентно-стохастические задачи являются действенным средством укрепления внутрипредметных связей школьного курса математики, в полной мере отражающим методические особенности применения когерентно-интегративного подхода к построению стохастической содержательно-методической линии.

Список литературы

1. Плоцки, А. Стохастика в школе как математика в стадии созидания и как новый элемент математического и общего образования [Текст]: дис. ... докт. пед. наук в форме научного доклада. / А. Плоцки. – С.-Петербург, 1992. – 52 с.

КРЕАТИВНЫЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ДИЗАЙН-ИНТЕРЬЕРА

Файзрахманова Г.К.

старший преподаватель кафедры Дизайна МГГУ им. М.А. Шолохова,
член союза Художников России,
Россия, г. Москва

Татенашвили Н.О.

доцент кафедры Дизайна ИИиКТ МГГУ им. М.А. Шолохова,
член союза Дизайнеров РФ, член союза Художников РФ, канд. пед. наук,
Россия, г. Москва

В статье предлагается обзор современных креативных средств формирования дизайна интерьера. Анализируются элементы проектных технологий во взаимосвязи с существующими тенденциями развития интерьерного творчества. Позиционируется роль интерьерных аксессуаров в формировании средового пространства.

Ключевые слова: креативные средства, средовой дизайн, интерьер, интерьерные аксессуары, экологическая философия, проектирование, дизайн концепция.

Наш мир стремительно изменяется под воздействием высоких технологий, которые открывают в нем новые грани и трансформируют его в неожиданные формы. Еще каких-нибудь двадцать лет назад мы и представить себе не могли уровень развития современного мегаполиса, а теперь уже стоит задумываться о том, каким он будет завтра, и кто в нем будет определять основные тенденции дальнейшего развития. Сегодняшним выпускникам ВУЗов в самое ближайшее время мы доверим модернизировать внутренние и внеш-

ние пространства зданий и сооружений городов страны. Поэтому сейчас, так актуальна проблема формирования самой молодой проектной специальности – дизайнера среды, творца новой действительности, исполняющего в предметном мире столь серьезную и ответственную роль. От качества его образования напрямую зависит качество нашей последующей жизни, ее эстетические и прагматические ориентиры и ценности.

Авторы статьи, являются одновременно преподавателями кафедры Дизайна Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова и практикующими дизайнерами интерьера и дизайнера аксессуаров в интерьере, может довольно объективно обозначить круг вопросов касающихся данной темы, находясь как в теоретическом, так и в практическом поле действия проблемы, изучая ее достаточное время с разных точек зрения. Чтобы оценить состояние интерьерного искусства сегодня, мы думаем, стоит вспомнить ближайшие десятилетия нашей истории, которые и сформировали данную ситуацию. В начале 90-х годов прошлого столетия, слово «дизайнер» только приобретало популярность в нашей стране, стремительно были открыты границы для импорта товаров и потребительский голод застойного периода сформировал специфическую модель экономики, которую лучше всего охарактеризовал известный исследователь дизайна, В.Л.Глазычев как «...обмен нефти и газа на «сникерсы»...» [1].

При этом стремительно возросла мода на украшение интерьера и часто неискушенному потребителю предлагались варианты самовыражения «мастеров», несовместимые с комфортными условиями жизни, да еще и сомнительного эстетического содержания, так как «дизайнерами» выступали иногда люди, стихийно себя ими «провозгласившие», не имеющие специальной подготовки, а желающие «дизайнировать». В тоже время архитекторы, считавшие создание «рядовых» интерьеров задачей декораторов и оформителей, занимались в основном «скульптурно»-фасадным творчеством, строя объемы, которые считали приоритетным направлением, оставляя интерьеру весьма второстепенную роль, что отразилось на значимости квалификации «интерьер», делая ее специальностью как бы «второго сорта». Был кардинально изменен рынок индивидуального жилья и что хочется особенно отметить, дизайна жилого интерьера, из-за чего другой наш знаменитый теоретик А.В. Веснин говорил: «...проблема архитектурного интерьера у нас не только недоработана, но едва ли даже поставлена. Практически все наши крупные мастера до сих пор уделяли внимание, главным образом, фасадным решениям и перспективе, а не внутренней организации пространства» [2].

В конце 90-х наша страна уже напоминала единую огромную строительную площадку, на которой резко возросло количество объектов, требующих решения интерьерных задач нового свойства. Пришло время качественно нового дизайн – продукта. На рынке появились представительства большинства известных компаний, расширился выбор конструкций, материалов, способов и методов строительства, наряду с этим развитие компьютерной техники изменило проектную культуру кардинально.

Профессиональное образование отреагировало открытием более чем в пятидесяти вузах новой специальности «дизайнер среды» «дизайн интерьера», можно сказать, началась «новая эпоха дизайна» в России, но теоретическая база разработок именно интерьерного искусства, до сих пор представлена в специальной литературе достаточно скромно. Современных исследований, отражающих реальные потребности проектирования интерьера, сегодня явно не хватает, чего нельзя сказать об обилии «глянцевых» изданий и телепрограмм, в которых интерьеры часто выстраиваются только для внешнего, ежесекундного визуального эффекта зрительской аудитории. Окружающий нас мир при этом, стремительно двигается вперед и разрыв между практической деятельностью и теоретическими разработками интерьерного проектирования заметно увеличивается. Можно назвать буквально несколько известных и уважаемых авторов, среди которых теоретики МАРХИ, занимают самые значимые позиции, в работах которых раскрываются проблемы, стоящие сегодня перед интерьерным искусством.

Проектирование интерьера сегодня стало одним из наиболее востребованных направлений средового дизайна и дизайн – интерьера где высокопрофессиональных специалистов в этой области все еще не хватает. Стране требуются молодые специалисты, имеющие новые взгляды и владеющие новыми технологиями создания ближайшей человеку формы предметно-пространственной среды – интерьера и его оборудования. Поэтому только грамотный синтез теории и практики на основе креативного подхода может дать достойные результаты.

Данную проблему нужно решать, именно на уровне теоретического оснащения, так как практика проектирования наших дней свидетельствует о том, что дизайнеры интерьера давно пользуются новыми методами и средствами, которые теория официально пока еще не признала. Каковы же эти новые средства и методы формирования интерьерной среды, что отличает сегодняшний интерьер? Конечно же, это новые принципы проектирования, средовая трактовка проектного процесса и актуальные проектные технологии [3].

Сегодня интерьер – это особое эмоционально-чувственное состояние, возникающее при восприятии среды, поэтому его проектирование начинается со стадии составления дизайн – концепции будущего решения. Следует отметить тенденции, корректирующие современные методы проектной работы, которые обусловлены новым содержанием и новыми формами жизни потенциального потребителя:

- процессы слияния интерьерных пространств с разными функциями;
- изменение роли ограждающих конструкций в интерьере средствами новых технических и дизайнерских решений;
- дизайнерские, а не архитектурные средства формирования образа объекта с усилением его динамики.
- синтез объектов: интерьеров, «замкнутых» в ограждениях и открытых пространств городской среды;
- создание единого предметно-пространственного поля интерьера с перетекающими открытыми и закрытыми формами.

Если раньше дизайнер пытался выяснить, что же роится в голове у заказчика, то сегодня все происходит наоборот, заказчик ждет, что же такое интересное предложит ему дизайнер. Новые формы жизни современного человека насыщенные техникой и технологиями требуют применения нетрадиционных средств их проектирования. Изменился кардинально и потенциальный заказчик интерьера, у него появился интерес к образу, а не к быту, это человек другой ментальности, он ориентирован, на доверие к сложившемуся имиджу дизайнера, в результате чего появляются, достойные интерьерные проекты, значительную роль в которых играет адресность, как система критериев формирования эмоционально-эстетического качества интерьера.

Концептуальные цели интерьерных решений выделились в общие и рабочие блоки. Структурировались задачи и условия формирования разных уровней пространства интерьера, объединяющие базовые требования к единому блоку ощущений, в котором доминируют отдельные слагаемые, определяющие конечный результат работы. [4].

Изменились взгляды на средства художественного декора, теперь им могут быть:

- современные материалы (бетон, стекло и т.д.);
- базовые конструкции (новые);
- декоративные элементы.

Проектирование интерьера включает теперь и сценографическое моделирование и овладение новыми технологиями профессии, которые постоянно изменяются. Главным средством художественной выразительности в интерьере стали дизайн компоненты, причем процесс тотальной эстетизации построения образа жизни идет повсеместно, все формы человеческой деятельности сегодня строятся по законам красоты (эстетики), даже в самых рациональных и техногенных сферах. Красоту стали искать в предметах необходимых для жизнеобеспечения людей, сегодня интерьеры украшают необходимые вещи, т.е. комплексы предметов, которые собраны по законам пространственной композиции.

Как отмечалось выше, в России за последние 20 лет произошли коренные изменения, повлиявшие на интерьерное творчество. Но это только первые шаги, сегодня задача состоит еще и в том, чтобы найти устойчивые формы жилых комплексов, которые бы учитывали как эстетические, социальные потребности своих будущих жильцов, так и многочисленные особенности требований экологии. Недооценка этого фактора жизнеобеспечения среды имеет корни еще и в отсутствии у большинства наших потребителей экологического сознания. А почти все неблагоприятные стороны современной экологической ситуации, в свою очередь связаны с традиционной культурой человека. Становится поэтому общепризнанным, что гармонизацию взаимоотношений общества и природы необходимо начинать с экологизации нравственного облика самого человека.

До сих пор, основные усилия людей были направлены на познание окружающего мира, с целью его переустройства и адаптации к себе, пора изменить направление вектора, так как разумно-ответственное отношение к

экологии нужно не только природе, а прежде всего самому человеку. Чтобы быть человеком, от того, каким будет человек, какова будет система его нравственных ценностей, зависит не только его личная судьба, но и судьба всего мира. Сегодня в экологии и экологическом сознании видят альтернативу безнравственности, бездуховности, замену утраченных идеалов, интегрирующее начало. В связи с этим появляется предельно острая проблема выработки у каждого члена общества ответственности за сохранение жизнепригодных свойств биосферы – переориентация сознания, связанная с изменением ценностного статуса природы и формированием экологического аспекта сознания каждого человека.

Ответственность дизайнера в этом вопросе предельно возрастает, современный интерьер, как самая близкая потребителю рукотворная среда, просто обязан, строится на принципах экологичности, которые становятся обязательной проектной составляющей. Именно сегодня мы подошли к переломному моменту, к той черте, за которой закрывать глаза на проблему становится уже невозможно. Задачей средового дизайна и дизайна интерьера в том числе, становится обеспечение потребителя максимальным комфортом при минимальном влиянии на окружающую среду, при осознании взаимозависимости природной и рукотворной среды, на основе уважительного отношения, даже при таком радикальном в нее вторжении, коим является любое строительство.

Принципы экологической философии рекомендуют учитывать при проектировании объекта, стоимость всей жизни сооружения – и в экономическом аспекте и в аспекте влияния на окружающую среду. Следовательно, здания и интерьеры могут быть по-настоящему экологичными только в том случае, если они соответствуют своему предназначению, эксплуатируются эффективно, не потребляя лишние ресурсы, и не обременяют своего владельца, рискуя отправиться под снос раньше времени [5].

Какие же качества, являются основными в организации благоприятной средовой ситуации при проектировании интерьера:

- уровень и яркость естественного освещения;
- температурный комфорт;
- качество воздуха в помещении;
- акустический комфорт;
- свойства применяемых отделочных материалов.

При этом важно, чтобы удовлетворить требования людей, необходимо позволить им самим контролировать свой комфорт в индивидуальном порядке. А грамотный подбор, знание физических свойств и сочетаний отделочных материалов позволят создать качественный и экологичный интерьер.

Сегодня выбор отделочных материалов в большей степени определяется соображениями эстетики и ценовой категории, но такой подход является социально и экологически безответственным. Выбирая материалы и методы строительства, следует подвергать оценке не только непосредственную стоимость, но и долговечность материала, отдавая предпочтение эксплуатации,

замене, и возможности последующей его переработки. Оценка истинной эффективности отделочных материалов – задача крайне непростая, требующая приложения усилий всей команды работающей над объектом, особенно на ранних стадиях проектирования, когда закладываются основные направления и принципы реализации интерьерного решения. Перечисляя все слагаемые успешного интерьерного проектирования нельзя оставить без внимания такой значимый фактор формотворчества как актуальные проектные дизайнерские технологии, которые состоят из:

- алгоритмов технологических этапов и операций;
- индивидуальных навыков (компетенций) дизайнера по выполнению этих действий;
- инструментально-технического оснащения проектного процесса.

Проектные установки интерьерного творчества при этом предполагают последовательность:

- определения содержания среды, а не ее форм;
- определения абстрактного изображения интуитивного представления средового образа;
- «лепки» не формы, врезанной в пространство, а самого пространства;
- генерирования пространственных эмоций специфическими технологиями;
- средовые композиционные построения;
- инвариантность проектных результатов [6].

Пересмотр базовых приоритетов проектного процесса, сформулированный В. Т. Шимко требует учитывать при проектировании интерьера:

- проектировать не формы, а эмоции (именно они составляют суть нашей жизни);
- знать законы не компоновки, а композиции (она смысл и содержание категории «искусство»);
- не подчиняться «законам теории», а искать и находить их.

Для этого дизайнер интерьера должен обладать большой творческой активностью, всегда быть на шаг впереди своего времени и находится в постоянном поиске, не боясь экспериментировать. Чтобы наши выпускники обладали всеми вышеперечисленными качествами, следует в самое ближайшее время корректировать задания и программы обучения интерьерному проектированию, учитывая современные принципы и средства формирования интерьерной среды, вводить в учебные планы новые предметы и практики.

Кафедра Дизайна Института искусств и креативных технологий Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова ориентирует систему заданий по проектным практикам на тенденции и потребности насущного времени, обучая студентов актуальным интерьерным технологиям на базе реальных проектных ситуаций, всячески стимулируя их творческий и научный поиск. Преподаватели кафедры открыты для всестороннего общения и обмена опытом, которым делятся на открытых лекциях и

мастер-классах проводимых на факультете. Большое внимание уделяется расширению кругозора и визуального опыта молодых дизайнеров, формированию их активной жизненной, творческой и гражданской позиций преобразователя мира по законам красоты. Студенты факультета являются постоянными участниками творческих конкурсов, пробуя свои силы и получая бесценный опыт, наличие которого в дальнейшей профессиональной деятельности просто необходимо.

К сожалению, формат данной статьи не позволяет затронуть все грани вопроса формирования интерьерной среды сегодня, многие важные и интересные аспекты этой проблемы еще ждут своего решения. Надеемся, что скромные наблюдения авторов статьи, будут расширены и дополнены другими исследователями этого направления, что незамедлительно найдет свое отражение в специальной литературе, которая будет полезна и поможет молодым дизайнерам в их дальнейшем творчестве.

Список литературы

1. Проблемы дизайна / Под редакцией В.Л. Глазычева; Сборник статей. М.: Союз Дизайнеров России, 2009. – с [1]-23.
2. Архитектурно-дизайнерское проектирование интерьера (проблемы и тенденции) / В.Т. Шимко, М.Ф. Уткин, В.Ф. Рунге и др.; Учебник. – М.: Архитектура-С, 2011. – с [2]-6, [3]-127, [4]-161, [6]-170.
3. Архитектурно-дизайнерское проектирование специальное оборудование интерьера / А.В. Ефимов, М.В. Лазарева, В.Т. Шимко; Учебное пособие. – М.: Архитектура-С, 2008.
4. Экология.Дизайн.Синергия / Архитектурное бюро Behnisch Architekten и компания Climate Engineering; Сборник статей. М.: Городской центр изобразительных искусств, 2012. – с [5].
5. Художественное проектирование интерьеров / Устин В.Б.; Учебник. – М.: АСТ-Астрель-Полиграфиздат, 2010.
6. Типологические основы художественного проектирования архитектурной среды / В.Т. Шимко, А.А. Гаврилина; Учебное пособие. – М.: Архитектура-С. 2004.
7. Основы дизайна и средовое проектирование / В.Т. Шимко; Учебное пособие. – М.: Архитектура-С. 2004.
8. Проектирование и строительство / Петер Нойферт, Людвиг Нефф; Иллюстрированный справочник. – М.: Архитектура-С. 2013.

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ

Царева Е.Н.

магистр прикладной математики и информатики
Муромского института ФГОУ ВПО «Владимирский государственный
университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых»,
Россия, г. Муром

В данной статье были отобраны и рассмотрены подробно факторы, влияющие на процесс обучения, которые в дальнейшем позволят построить индивидуальную траекторию обучения для учащегося индивидуально.

Ключевые слова: факторы, взаимодействие факторов, траектория обучения, процесс обучения, учащийся.

Обучение – это сложный целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению знаний, умений и навыков, развитию творческих способностей и нравственных этических взглядов.

Для того чтобы получить максимальный результат от обучения, преподаватель должен учитывать ряд факторов, которые влияют на процесс обучения.

Анализ литературы показал более 40 различных факторов, влияющих на процесс обучения. Учет всех возможных факторов сделает модель более приближенной к реальной системе. Однако, чем больше различных факторов, тем сложнее реализовать модель. В качестве одного из возможных вариантов можно предложить 10 факторов, на взгляд автора наиболее существенных для оптимизации учебного процесса:

1. Материальное положение – один из важнейших факторов, влияющих на процесс обучения. При отсутствии или нехватке денежных средств студент ищет различные способы какого-либо заработка, тем самым отвлекаясь от процесса обучения, что в дальнейшем приводит к низкому уровню знаний. При достатке денежных средств студент может покупать литературу, программы, необходимые для его обучения.

2. Состояние здоровья – в некоторых случаях данный фактор является решающим в процессе обучения. Некоторые студенты из-за состояния здоровья не могут в полной мере заниматься учебной деятельностью. Это связано с тем, что в подростковом возрасте закладывается отношение к питанию, физкультуре, формируется образ жизни и проявляются факторы риска хронических заболеваний старшего возраста. Для того чтобы пренебречь данным фактором, следует вести здоровый образ жизни.

3. Наличие свободного времени – необходимое временное пространство для различных видов деятельности, которые удовлетворяют его физические, духовные и социальные потребности. В большей мере нехватка свободного времени проявляется у студентов первого курса из-за того, что они не способны четко и рационально организовывать свой день, распределять нагрузки.

4. Наличие других каких-либо интересов, несвязанных с учебной деятельностью – это важный элемент направленности личности. Интересы, не связанные с учебной деятельностью, могут повлиять на дальнейшее развитие студента как положительно, так и отрицательно.

5. Поддержка/отсутствие поддержки со стороны окружающих – для учащихся поддержка от близких или друзей обеспечивает возможность лучшей адаптации к новой среде ВУЗа. Поддержка со стороны родителей и друзей очень важна для того, чтобы уменьшить стресс, который испытывает студент, например, во время сессии. Без поддержки окружающих учащийся будет морально опустошенным человеком. Все негативные эмоции он будет хранить в себе, что может привести к снижению мотивации к обучению, стрессу.

6. Желание/нежелание учиться – проявить желание учиться способен не каждый студент. Многие учащиеся, поступая в высшее учебное заведение, выбирают не ту специальность, по которой они хотели бы получить высшее образование. Тем самым это создает определенные трудности в процессе обучения, с которыми зачастую учащийся не в силах справиться.

7. Самоорганизация (способность к самостоятельным занятиям) – это деятельность и способность личности, связанные с умением организовать себя, которые проявляются в целеустремленности, активности, обоснованности мотивации, планировании своей деятельности, самостоятельности, принятия решений и ответственности за них, критичности оценки результатов своих действий, чувстве долга.

8. Общение с другими студентами и преподавателями – потребность в общении способствует установлению многообразных связей, овладению опытом социальной жизни, развитию товарищества, дружбы, стимулирования обменом знаниями и опытом, мнениями, настроениями и переживаниями. В общении со студентами и преподавателями учащиеся познают не только других, но и себя.

9. Факультативная деятельность/дополнительные занятия по предмету – факультативные занятия проводятся на добровольных началах и по выбору самих учащихся параллельно с изучением обязательных предметов. Благодаря факультативным занятиям, учащийся может изучить ту дисциплину, по которой он желает дополнительно получить знания, или повторить пройденный материал, а так же курс, по которому было пропущено занятие. Возможность дополнительных занятий может повышать активность учащегося, его влечение к познавательной деятельности, углубления изучения новых предметов, общекультурное развитие, а так же привести к коррекции пробелов в знаниях и умениях учащихся.

10. Черты характера/особенности памяти, поведение – успешность обучения человека определяется его способностями. В деятельности студентов проявляется их характер – относительно устойчивый психический склад человека. Характер учащегося представляет собой целостное образование, состоящее из ряда черт; темперамент влияет не только на проявление чувств или скорость переключения внимания, но и на другие психические процессы, а также на проявление черт характера, на поведение студентов на занятиях, на их реакции в сложных ситуациях, на вопросы, задания, оценки. Большую роль в процессе обучения играет память. Способность длительно хранить информацию и многократно использовать её для организации последующей деятельности – это большая редкость для учащегося [5].

Рассмотрев основные факторы обучения, можно сделать вывод, что учет их влияния на процесс обучения – это важный компонент в формировании индивидуальной траектории учащегося. От правильного выбора факторов обучения зависит правильность построения модели обучения.

Список литературы

1. Рыжкова М.Н. Царева Е.Н. Модель обучаемого как основа для индивидуализации учебного процесса. Методы и устройства передачи и обработки информации. Научно-технический журнал. № 14, 2012. С. 119-121.
2. Склонности и способности. Под ред. В.Н. Мясищева. Изд-во ЛГУ, 1962.
3. Царева Е.Н. Применение экспертных методов в процессе оптимизации обучения. Молодежный научно-технический вестник ФС77-51038, №1 (январь), 2014.

СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Шевкун А.А.

ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии Российского государственного аграрного университета МСХА им. К.А. Тимирязева, Россия, г. Москва

В статье рассматриваются специфические особенности подготовки педагогов профессионального обучения в условиях уровневой подготовки. Выделяется особенно значимый вид профессионально-педагогической деятельности: образовательно-проектировочная деятельность.

Ключевые слова: компетентностный подход, образовательно-проектировочная деятельность, проектировочные компетенции.

Модернизация российского образования, переход на уровневую подготовку «бакалавр-магистр», потребовал внесения изменений в отечественную образовательную систему и постановки новых задач для достижения соответствия содержания и качества обучения мировым образовательным стандартам.

Разработанные ФГОС ВПО очертили результаты обучения на уровнях бакалавра/магистра с точки зрения рабочей нагрузки, уровня, результатов обучения, компетенций и профиля. В связи с этим возник ряд проблем особого порядка [4].

Научно-педагогические исследования, практика образовательной деятельности высших учебных заведений показывают, что особую актуальность сегодня приобретает проблема научно-методического обеспечения подготовки педагогов профессионального обучения на основе компетентностного подхода. Для решения этих проблем необходимо обратить внимание на специфику подготовки педагогов профессионального обучения.

Особенности профессионально-педагогической деятельности рассматривались в работах С. Я. Батышева, Э.Ф. Зеера, В. Ф. Кубрушко, и др [2,3].

Цель профессионально-педагогической деятельности – обучение и воспитание по определенной рабочей профессии и той отрасли производства, для которой данный рабочий готовится. Педагог профессионального обучения осуществляет функции преподавателя теоретического обучения, мастера

производственного обучения, организатора-методиста, психолога профессионального образования и менеджера образовательной деятельности.

Интегративный характер профессионально-педагогической деятельности отмечался многими исследователями. В связи с этим выделяют основные значимые виды профессионально-педагогической деятельности, к которым относят учебно-профессиональную и образовательно-проектировочную деятельность. Эффективное и успешное их осуществление во многом определяется профессионально важными личностными качествами педагога профессионального обучения, который наряду со знаниями и умениями должны формироваться в период профессиональной подготовки.

На основе анализа критериев эффективности профессионального обучения, предложенных С.Я. Батышевым [1, С. 146-147], выделены существенно важные компоненты профессиональной готовности педагога:

- самостоятельность в профессиональной деятельности, которая предполагает оптимальный выбор технологий методики и методов в педагогической деятельности;
- способность диагностировать педагогические ситуации, принимать целесообразные решения, умение осуществлять регулярный самоконтроль;
- умение рационально организовать учебный процесс, побуждая учеников к активному освоению учебного предмета.

Для решения профессиональных задач педагог профессионального обучения должен владеть определенными компетенциями. Изучение проблемы педагогического проектирования показало важность и сложность этого компонента в профессионально-педагогической деятельности.

Решая задачу определения проектировочных компетенций, за основу нами была взята формулировка из ФГОС ВПО по направлению подготовки 051000 «Профессиональное обучение (по отраслям)». Мы рассматриваем проектировочные компетенции как способность и готовность применять комплекс психолого-педагогических знаний в области педагогического проектирования и проективных умений в процессе профессиональной деятельности, проявляя при этом, такие профессионально важные качества, как активность, ответственность и самостоятельность.

В связи с этим, при подготовке педагогов профессионального обучения необходимо обратить внимание на следующие моменты:

1. Определение содержания учебных дисциплин, в рамках которых возможно осуществить развитие проектировочных компетенций;
2. Необходимость совершенствования форм и тщательной организации самостоятельной работы студентов с целью усвоения содержания образования;
3. Использование интерактивных форм образовательного процесса;
4. Разработка фондов оценочных средств, включающих типовые задания, контрольные работы, тесты и методы контроля;
5. Определение диагностических процедур, позволяющих проводить оценку знаний, умений навыков и уровня развития данных компетенций.

Работа в этом направлении осуществляется и позволит нам выявить психолого-педагогические условия эффективной подготовки будущих педагогов профессионального обучения.

Список литературы

1. Батышев С.Я., Яковлева М.В., Скандии В.А., Ховов О.Б., Кутьев В.О., Замосковная Н.В. Профессиональная педагогика. М.: Ассоциация Профессиональное образование, 1997.
2. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход как методологическая позиция обновления профессионального образования/ Зеер Э.Ф. // Вестник УМО по профессионально-педагогическому образованию. Екатеринбург: Изд-во Рос. Гос. проф-пед. ун-та, 2005 Вып. 1(37)- 5
3. Кубрушко П.Ф.Содержание профессионально-педагогического образования/ Монография. – Москва, 2006.
4. Серякова С.Б. Переход высшего образования на уровневую подготовку: разработка, барьеры// Мир науки, культуры, образования. – 2012. – №3(34). С. 116-118.

Научное издание

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ
СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

Сборник научных трудов
по материалам VI Международной научно-практической конференции

г. Белгород, 31 декабря 2014 г.

В шести частях
Часть VI

Подписано в печать 15.01.2015. Гарнитура Times New Roman.
Формат 60×84/16. Усл. п. л. 9,78. Тираж 100 экз. Заказ № 7.

ООО «ЭПИЦЕНТР»

308010, г. Белгород, ул. Б.Хмельницкого, 135, офис 1
ИП Петрова М.Г., 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а