



**МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ ЗАОЧНОЙ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

**ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ:  
ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ**

**Часть I**

Новосибирск, 2011 г.

УДК 37.01  
ББК 74.00  
П 24

Рецензенты — к. п. н. Якушева Светлана Дмитриевна, доцент кафедры педагогики Московского гуманитарного педагогического института (г. Москва); к. фил. н. Бердникова Анна Геннадьевна (г. Новосибирск).

**П 24 «Педагогика и психология: проблемы и решения»:** материалы международной заочной научно-практической конференции. Часть I. (26 декабря 2011 г.) — Новосибирск: Изд. «ЭКОР-книга», 2011. — 132 с.

ISBN 978-5-8561-8245-2

Сборник трудов международной заочной научно-практической конференции «Педагогика и психология: проблемы и решения» отражает результаты научных исследований, проведенных представителями различных школ и направлений современной педагогики и психологии.

Данное издание будет полезно аспирантам, студентам, педагогам-практикам и всем интересующимся актуальным состоянием и тенденциями развития педагогики и психологии.

ББК 74.00

ISBN 978-5-8561-8245-2

## Оглавление

<b>Секция 1. Педагогика</b>	<b>6</b>
<b>1.1. Общая педагогика, история педагогики и образования</b>	<b>6</b>
ПРОБЛЕМЫ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МАЛЬЧИКОВ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Баишева Мария Ивановна Голикова Раиса Александровна	6
СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ В НАЦИОНАЛЬНОМ ИССЛЕДОВАНИИ ДОСТИЖЕНИЙ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ЛИТВЕ Калесникене Дангуоле Йоновна	10
ЦЕННОСТНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА Коваленко Татьяна Николаевна	22
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «МАТЕМАТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА УЧАЩИХСЯ» Манаева Екатерина Николаевна	27
<b>1.2. Педагогическое мастерство и профессиональное саморазвитие педагога: проблемы и перспективы развития</b>	<b>31</b>
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОПОЗНАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА Якушева Светлана Дмитриевна	31
<b>1.3. Инклюзивное образование: актуальные вопросы отечественной теории и практики</b>	<b>37</b>
СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВАЯ АДАПТАЦИЯ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.НОВЫЙ ВЗГЛЯД Шемчук Земфира Рафкатовна	37

<b>1.4. Информационные технологии в образовании</b>	<b>42</b>
КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИНДИВИДУАЛЬНЫХ МОДЕЛЯХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПО ФИЗИКЕ Слепцов Афанасий Иванович	42
<b>1.5. Педагогика высшей профессиональной школы</b>	<b>47</b>
ФИЛОСОФСКО-ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ Афанасьева Оксана Васильевна	47
СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ МОДЕЛИРОВАНИЮ Бахмат Наталия Валериевна	52
ЛИЧНОСТНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СТУДЕНТА В КОНТЕКСТЕ ДОСУГОВОЙ СФЕРЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ ВУЗА Бурдуковская Елена Анатольевна Савченко Виктория Сергеевна	59
СТРУКТУРА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА Гончарова Кристина Эдуардовна	64
ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ КОНСТРУКТИВНЫХ СПОСОБОВ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ Гриб Елена Витальевна	68
ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ Зарипова Гульнара Маратовна	73
УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Каротовская Любовь Васильевна	76
ЗАДАЧИ ПОЛУЭВРИСТИЧЕСКОГО ТИПА КАК СВЯЗУЮЩЕЕ ЗВЕНО МЕЖДУ ЗНАНИЯМИ И УМЕНИЯМИ Колесник Ольга Леонидовна	80

О РАЗЛИЧИЯХ В ПОНИМАНИИ ТЕРМИНА «ДИСКУРС» Костомарова Елена Владимировна	84
ВОЗМОЖНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КАК МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНОГО ФЕНОМЕНА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ Крячюнене Рома Ромуальдовна	90
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ КУРСАНТОВ КАК ФАКТОРА ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ВОЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА Матвеев Евгений Геннадьевич	98
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД, КАК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА- ПСИХОЛОГА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ Морозов Максим Сергеевич	105
ТЕНДЕНЦИИ УМЕНИЯ УЧИТЬСЯ КАК ВАЖНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ Пукевичюте Виргиния Юрате	109
ПРИЕМЫ АКТИВИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА НА ЛЕКЦИЯХ, ПРАКТИЧЕСКИХ И ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЯХ Савва Любовь Ивановна Савва Валентина Алексеевна	117
ИНТЕГРАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ НЕПРЕРЫВНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ Терешков Владимир Александрович	123
О НЕОБХОДИМОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К БИОЭТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ Шахбанов Шамиль Надирович	127

## СЕКЦИЯ 1.

### ПЕДАГОГИКА

#### 1.1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

#### ПРОБЛЕМЫ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МАЛЬЧИКОВ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Баишева Мария Ивановна*

*канд. пед. наук, доцент ПИ СВФУ, г. Якутск*

*Голикова Раиса Александровна*

*студент 5 курса ПИ СВФУ, г. Якутск*

*E-mail: [byuv@mail.ru](mailto:byuv@mail.ru)*

Духовно-нравственное оздоровление общества должно начинаться именно с сильного пола, ибо самая консолидирующая, оберегающая, стержневая сила в обществе — это сильная половина человечества. В этом отношении образование должно эффективно выполнять свою «смыслообразующую и жизнеобеспечивающую функции» (Е. В. Бондаревская).

В современном обществе очевидна необходимость целостного исследования субкультуры мальчишества, процесса социализации мальчиков в учреждениях образования. Известно, что образование в дошкольном и школьном возрастах фактически игнорирует гендерный подход к развитию личности детей, т. е. образование в нашей стране, по сути, является «бесполым». В дошкольных учреждениях и школах недостаточно актуализируются стержневые идеи социализации мальчиков, в научном мире нет предвидения перспектив развития субкультуры мальчишества. Ввиду недостаточной научной обоснованности процесс социализации мальчиков в учреждениях образования остается нерешенной и актуальной проблемой.

В ДОУ и школах не выявлены действенные механизмы и факторы, обеспечивающие успешную этнокультурную социализацию мальчиков. Потому существует необходимость создания теоретически

выверенной позиции по данной проблеме, проработки этнокультурной сути воспитания и развития личности мальчиков дошкольного возраста.

Сегодня общество диктует свои правила гендерного развития. Социальная действительность в обществе является питательной средой для развития личности, но и каждая личность подпитывает, вносит вклад в социальную действительность. В этом отношении «образование является такой же жизнеобеспечивающей системой, как и общественное производство» (Е. В. Бондаревская).

Одним из основополагающих факторов социализации мальчиков является воспитание в культуре родного народа, ценность которого заключается в его охранительной, оберегающей, защитной функции. Народная педагогика любого народа располагает сложившимися традициями и действенными методами, средствами успешной социализации мальчиков. В этих традициях существуют и определенные кросскультурные константы, которые в научной педагогике ещё недостаточно актуализированы. Раскрытие своеобразных кодов народной педагогики поможет достижению особого качества современного образования, становлению осмысленной смысложивненной позиции субъектов образовательного процесса, творческой самореализации мальчиков в социокультурной среде.

Профессор А. Б. Панькин утверждает, что для личности как этнокультурной целостности важно приобщение к этнокультурному наследию, «инкультурация». Постигая феноменологию культуры, осваивая этнокультурный феномен, человек становится наследником культуры, формируется как целостная этнокультурная личность — единица сообщества с характеристиками этнического менталитета, связанная с историей этноса, этнокультурой, способная к этническому воспроизведению мира [4, с. 28].

Проводимые нами опытно-экспериментальные исследования показывают, что в ходе этнокультурной социализации дети начинают осознавать ментальные качества родного народа, осваивают этническое миропонимание и поведение. В результате они не только устанавливают свою национальную идентичность, но и саморазвивают собственную этнокультурную компетентность, открытость культуре других народов.

Мы убеждены в том, что формирование основ этнокультурной компетентности в дошкольном возрасте должно учитывать единство этнического, регионального и национального. В этом отношении существующая практика в условиях нарастающего «этнического ренессанса» по принципу «сначала - к национальному, а потом —

к общечеловеческому» противоречит диалогической целостности культур как «часть — целое». Нельзя забывать, что этническое, национальное — это часть общечеловеческой культуры. В этом отношении как никогда значимо высказывание Н. А. Бердяева «человек входит в человеческое через национальную индивидуальность как национальный человек, а не отвлеченный человек...» [2, с. 85].

Безусловно, сложный многомерный процесс этнокультурной социализации мальчиков должен основываться на веками выработанные ментальные качества народов.

Как подчеркивает Б. А. Душков, «...общественные настроения переменчивы и зыбки. Ментальность отличается более устойчивым характером; она включает в себя ценностные ориентации, но не исчерпывается ими, поскольку характеризует собой глубинный уровень коллективного и индивидуального сознания» [3, с. 13]. В этом контексте особую ценность для нашего исследования представляют взгляды представителей русской прогрессивной интеллигенции XIX в., изучавших быт, культуру и нравы народа саха: В. Г. Короленко, А. Ф. Миддендорфа, Э. К. Пекарского, В. Л. Серошевского, В. Г. Трошанского, А. Я. Уваровского, С. В. Ястремского и др. Приводимые ими факты выведены из многолетней совместной жизни с якутами во времена их политической ссылки и установлены в результате специальных этнографических наблюдений, потому объективны и бесценны. Анализ их научных трудов позволяет выделить следующие духовно-нравственные устои в этническом социуме народа саха: солидарность, взаимоподдержка, терпимость и открытость другим; бескорыстие и гостеприимство; честность, добропорядочность, отсутствие сквернословия; любовь и привязанность к детям; культ матери и культ девушки; смьшленность и умственные способности детей; трудолюбие, трудовая смекалка и выносливость; развитость физических качеств, смелости.

Приведенные выборки убедительно свидетельствуют о духовных истоках, которые подпитывают народное воспитание и являются реальной основой научного осмысления народного опыта воспитания.

Разработанные нами концепция и образовательные программы ориентируют педагогов на развитие у мальчиков ценностных представлений, ориентаций, отношений как сущностных основ личности. По утверждению Б.Г. Ананьева, «...ценностные ориентации — это центр духовного развития личности...» [1, с. 317]. Проводимое нами исследование подтверждает, что многие современные семьи в воспитании мальчиков поддерживают нормы традиционной маскулинности (мужественности): «мужчина — не женщина», «должен превзойти других мужчин», «не должен показать слабость, быть сильным», «быть первым

езде и во всем» и т.д. Безусловно, такой свод норм поведения не соответствует реалиям сегодняшней жизни и пагубен особенно для малышей, подростков-мальчиков. Не сумев утвердиться в этом статусе, подростки прибегают к асоциальным стилям поведения. Это еще раз говорит о том, что в современном образовательном пространстве необходим профессионально грамотный подход к процессу социализации мальчиков, в обществе должна быть разработана концепция гендерной социализации детей, разработаны механизмы её реализации в учреждениях образования.

Для того, чтобы успешно сопровождать процесс социализации мальчиков необходимо родителям и педагогам учиться глубже понимать их мир, знать особенности психофизиологического, социально-личностного развития, прогнозировать жизненные перспективы и способы самореализации как представителей сильной половины человечества.

Общеизвестно, что мальчики с дошкольного периода жизни тесно связаны с социумом, больше ориентируются на однополых сверстников и отличаются «повышенной гомосоциальностью и «группизмом». В мальчиках от природы «живет» дух команды. В силу природных особенностей субкультура мальчишества отличается качеством более высокого уровня поведения кооперирования. В воспитании и развитии мальчиков следует учесть эти базовые ценности и необходимо ориентировать их на кооперацию и позитивное конкурентное поведение.

Особое внимание педагогам в ДОУ и школе следует обратить на особенности интеллектуального развития мальчиков, развитие и связи двух полушарий мозга, специфику их деятельности, развитие моторики, особенно мелкой. Без знания этих особенностей очень сложно создавать педагогические условия эффективной социализации мальчиков.

Промежуточные результаты проведенного педагогического исследования показывают, что суть этнокультурного развития мальчиков заключается не столько в организации их специфической жизнедеятельности, игры, предметно-развивающей среды, а в развитии их сущностных, ценностно-смысловых основ как личности, как представителей сильной половины человечества, от которых зависит настоящее, будущее их родителей: семьи, рода, народа, Родины.

Таким образом, сегодня как никогда нужен поворот учреждений образования к воспитанию и развитию мальчиков как консолидирующей силы социума. Педагогическим коллективам следует осознавать эту великую миссию и глобальную ответственность в этом деле.

### **Список литературы:**

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977. 380 с.
2. Бердяев Н. А. Судьба России. Опыты по психологии войны и национальности. М.: Мысль, 1990. 212 с.
3. Душков Б. А. Психология менталитета и нооменталитета: учеб. пособие. Екатеринбург: Деловая книга. 2002. 448 с.
4. Панькин А. Б. Формирование этнокультурной личности: учеб. пособие. М.: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. 280 с.

## **СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ В НАЦИОНАЛЬНОМ ИССЛЕДОВАНИИ ДОСТИЖЕНИЙ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ЛИТВЕ**

*Калесникене Дангуоле Йоновна*

*д-р. социол. наук, методист Центра развития образования,  
г. Вильнюс, Литва*

*E-mail: [danguole.kalesnikiene@gmail.com](mailto:danguole.kalesnikiene@gmail.com)*

**Аннотация.** В 2003 году первый раз в Литве было проведено национальное исследование достижений учащихся, во время которого была собрана достоверная информация о качестве обучения и учёбы в масштабах страны. Данные исследования позволили оценить пригодность стандартов Общеобразовательных программ (2003), сравнить действенность различных методов обучения и учебных пособий того времени. Данные исследования необходимы для того, чтобы сделать выводы, как претворялись в жизнь цели национального образования, какова эффективность процесса обучения и какие для него характерны недостатки.

Опираясь на данные исследования, в этой статье рассматриваются важные достижения социального воспитания учеников 4 классов, и вместе с тем дается оценка о положении в этой области, а также по расширению и углублению учебной компетенции личности.

**Ключевые слова:** начальное образование, социальное воспитание, достижения воспитания, личностная компетенция, проявление знаний и способностей.

**Актуальность.** При совершенствовании воспитания в Литве внимание уделялось общей и учебной компетенции личности.

Компетенция, приобретённая во время воспитания, способность личности, обоснованная знаниями, опытом, ценностями, склонностями. Компетенция означает большее, чем «вместе взятые знания, умения, установки действовать; компетенция — это, то, что обуславливает способность применения полученного образования и опыта для решения конкретной проблемы» [1, с. 107]. Общая компетенция и компетенция обучения широко используются в европейском образовании. В стандартах Общеобразовательной программы Литовской республики опыт учеников и успехи образования предлагалось оценивать в соответствии с приобретённой компетенцией. Уже в начальной школе предлагалось «обратить внимание на развитие ценностных ориентаций, способностей, знаний и понимания как на процесс интеграции — на воспитание компетенции ученика» [2, с 9].

Приобретённые и применённые во время процесса обучения знания, на основе которых развиваются способности, и расширяется познание, служат для социализации и воспитания личности. В школе каждый отдельный предмет по-своему влияет целостное становление личности, одним из основных параметров которого является социальная зрелость. Понятно, тяжело доказать, как в школе каждый отдельный предмет может влиять на социальную зрелость каждой личности, участвующей в процессе обучения. Такая зрелость носить целостный характер и зависит не только от воспитания в школе, но и от социального окружения, особенно от семьи и сверстников, а также от воздействия массовой коммуникации. Опять же, окружение и воспитание тесно взаимосвязаны с расширением внутреннего мира личности, всё активнее проявляется свобода воли, связывающая желания, мотивы выбора и принятые решения.

В Общеобразовательных программах отмечалось, что курс ознакомления с окружающим миром в начальной школе состоит из двух частей: «Природоведческое воспитание» и «Социальное воспитание». Эти названия условные: природоведческое и социальное воспитание в начальной школе происходит не только на уроках по этим предметам, и не только школа даёт знания о природе и обществе. Следовательно, социальное воспитание зависит не только от контекста школьного обучения. Поэтому в начальной школе социальное воспитание охватывает всю школьную жизнь — её микроклимат, организацию процесса обучения, дополнительное обучение, отношение и связь членов школьного общества с местным обществом. Вместе с тем социальное воспитание, как и любой другой предмет в начальной школе, является составляющей частью курса ознакомления

с окружающим миром, которое соединяет в себе историческое и географическое познание окружающего мира, а также нравственное, национальное, патриотическое, экологическое, экономическое и гражданское воспитание. Самовоспитание, как пишет С. Шалкаускис, охватывает много областей, в то время как социальное воспитание в свою очередь также может быть разделено на множество участков и участочков. Но необходимо, прежде всего, оговорить, что мы будем называть социальностью, как лучше назвать формирование социальности — воспитание или развитие, выяснить, какие факторы (окружающая среда, просвещение, образование) больше всего влияют на социальность личности. Понимаем, что рамки статьи слишком малы, чтобы можно было бы ответить на все сложные вопросы. Нам остаётся лишь описать несколько наблюдений и привести некоторые аргументы по их оценке. Прежде всего, социальность — это соответствующее человеческой природе явление, которое возникает под воздействием внешних обстоятельств на лицо или на группу лиц. Поэтому человеческое мышление, чувства и воля подвластны внешним обстоятельствам и являются их производными [5, с. 20]. Сообщество людей, в том числе и школы, составляют взаимодействующие индивиды, исполнители ролей, действующие по определённым «правилам игры», которые их и ограничивают, и вместе с тем помогают им в достижении своей цели. Без согласованности в действующей структуре такие цели невозможно реализовать. С. Шалкаускис утверждает, социальный вопрос, зависящий от социально-экономического устройства, зависит, в том числе, и от человеческой души и поэтому он не может быть решён средствами социально-экономической организации. «...Для того, чтобы успешно решить социальный вопрос, необходимо начать с перевоспитания людей», утверждает классик литовской педагогики [9, с. 509]. Заняться социальным перевоспитанием людей, применять как средство лечения социальный беспорядок, а значит, параллельно лечить и души людей — это всё более актуальные вопросы, в решении которых одновременно применяется реформа социального уклада и эффективное воспитание [9, с. 515].

В современной школе, как и в любом другом воспитательном учреждении, предлагается и регламентируется социальное воспитание, словно отдельное от социально-экономических реформ и людей, в том числе и детей, средство для лечения души. На уровне общеобразовательных программ и стандартов образования социальное воспитание — это составляющая часть предмета «Ознакомление с миром», которое обуславливается историческим и географическим

познанием окружающей среды, а также тематикой народного, экологического, экономического и гражданского воспитания. Что акцентируется и относится к ознакомлению с миром — это малоисследованная учёными область. Больше всего исследовалось природоведческое воспитание. Однако отдельные проблемы социального воспитания в начальной школе рассматривались Й. Генюшасом, В. Рузгой, И. Чепеней, С. Сташайтисом, Р. Тамулайтеной, И. Залескеной, А. Зулумскитей и др.

Однако, мало где можем обнаружить, как организованное в школе социальное воспитание становится интернализированным самим учеником, а также как становится его личной компетенцией. Педагоги больше всего склонны рассматривать нечто другое, а именно отношение знаний и способностей, которое также по-разному объясняется. Поэтому, утверждает В. Салене, наблюдается несовершенство системы оценки успехов учеников, которая, в свою очередь, отражается на объективной оценке формальных знаний [9, с. 255].

В воспитательной практике различают два негативных момента социального воспитания: 1) когда знания переоцениваются, а развитию способностей уделяется недостаточно внимания; 2) когда недостаточно внимания уделяется осмыслению и систематизации знаний. В основном, это относится не столько к сфере социального воспитания, а к общей компетенции. Прежде всего, ученики должны знать и понимать информацию, чтобы уметь её применять, анализировать, синтезировать и оценивать. В. Битинас утверждает, что в мире движение происходит так: «... На первом месте находится деятельность учащегося, которая выделяет и развивает его потребности, а теоретическое образование зависит уже от этих потребностей» [2, с. 110]. Поэтому важнейшим компонентом воспитания становятся способности. Следовательно, стремление абсолютизировать значение теоретических знаний не может быть успешным, так как ученики, которые ещё не могут руководствоваться мотивами теоретического обучения, воспринимают такие знания чаще всего формально, чтобы получить хорошую оценку. Важны и другие причины: хорошо учиться требуют учителя, родители и другие близкие учащемуся окружающие люди.

Совершенно иное, когда одним из важнейших мотивов обучения становятся практические потребности самого ученика хорошо учиться. Курс ознакомления с миром — один из тех, который подчёркивает важность знаний и их освоение. Таксономия области познания Блума, состоящая из 6 основных областей, где классифицируются цели познания, начинается со знаний — самой низшей ступеньки, и

предлагается следующий ход познания: знания — понимание — применение — анализ — синтез — оценка. Такие таксономические достижения можно эффективно применять в начальной школе. Возможно применение и в программе социального воспитания. Эта такая область социального воспитания, где внимание обращается на достижения самого ученика (имеющийся опыт), на его потребность в новых знаниях, и, наконец, на передачу знаний в учебном процессе так, чтобы они служили развитию способностей ученика.

**Объект исследования** — знания и способности достижений социального воспитания учеников IV классов.

**Цель исследования** — исследовать у учеников IV классов знания и способности социального характера, и предоставить перспективы обучения.

**Задачи исследования:** 1) установить, способны ли ученики IV классов выполнить задания, подготовленные в соответствии со стандартами образования; 2) выяснить, какие задания четвероклассник выполняли лучше — на проверку знаний или социальных способностей; 3) проанализировать, как результаты социального воспитания учеников IV классов зависели от пола, региона, типа школы, методов работы учителя.

**Методы исследования:** тестирование и анкетирование исследований национальных достижений учеников IV классов; статистический анализ полученных данных, сравнение и оценка заданий и ответов учеников.

**Данные, которыми обосновывается анализ исследования.** Основа исследования — национальный тест познания мира, который выполнили 1142 ученика IV классов из 117 школ различных типов, в которых есть IV-ые классы: сады-школы, начальные, основные, средние и гимназии. Такой алгоритм отбора был выбран для того, чтобы у учеников была одинаковая возможность принять участие в исследовании.

50 % заданий из познания мира было отведено области социального воспитания (истории, географии, гражданскому воспитанию, экономики). Другая часть заданий (50 %) была отдана области природоведческого воспитания (в связи с ограниченным объёмом статьи эти данные не анализируются). Вопросы по социальному воспитанию были напечатаны в двух тетрадях и обоснованы проектами Общеобразовательных программ и стандартами образования (теперь уже подтверждёнными) (2, 2003). На их основе была выбрана тематика содержания социального воспитания.

**Таблица 1.**

**Тематика содержания социального воспитания и планируемые достижения**

<b>Социальное воспитание</b>	<b>Достижения</b>
<b>Темы</b>	<b>В исследовании стремимся выяснить</b>
Изменения в жизни человека и природе.	Как ученики ориентируются в окружающем мире, воспринимают ход времени и изменения в природе и жизни человека.
Некоторые факты мировой и Литовской истории, их взаимосвязь.	Знают ли факты Литовской и мировой истории, способны ли их связать хронологически.
Часовой пояс. Географические особенности Литвы. Этнографические области Литвы. Соседи Литвы. Условные обозначения, их применение в чертеже плана местности. Особенности поверхности земли.	Как ориентируются в географии Литвы и способны пользоваться условными обозначениями в чертеже плана местности.
Производство и потребление. Товары и услуги.	Какое понятие сформировалось о товарах и услугах, производстве и потреблении.

Исследуемые знания, их понятие, применение знаний и решение проблем, способности анализа и оценки (по стандартам образования).

**Таблица 2.**

**Когнитивные способности, которые стремятся диагностировать**

<b>Способности</b>	<b>Достижения</b>
<b>Знание и понятие</b>	Различают важные факты; надлежащим образом пользуются определениями из области социального познания; понимают и своими словами объясняют явления и закономерности из этой области.
<b>Применение знаний, способность анализировать, оценивать</b>	Способны применять знания социального воспитания и понятие закономерности в реальной жизни; различают элементарные закономерности в знакомом социальном окружении; способны сравнить факты, явления, связать их причинными связями.
<b>Решение проблем</b>	На основе уже имеющихся социальных знаний, своего опыта способны понять, объяснить и решить возникшие проблемы в реальной жизни

Параллельно с применением анкет опрашивались ученики и учителя. Данные анкетного опроса анализировались с целью найти ответы на другие задачи исследования.

**Анализ результатов исследования.** При оценке социальных знаний учеников начальных классов применялись критерий интеграции. Выяснялось, как реципиенты, стараясь познать мир, интегрируют знания гражданского воспитания со знаниями из истории, географии, экономики. Понятно, что на уроках стремятся, прежде всего, объединить знания по этим предметам. В то же самое время, каждую эту область необходимо знать в отдельности. Поэтому задания из 1-ой и 2-ой тетради оценивались баллами по отдельным областям познания (см. данные из 3 и 4 таблиц).

*Таблица 3.*

**Результаты оценки выполненных заданий из первой тетради**

Область	Максимальное кол-во баллов	Набранные баллы ( %)	Средний балл	Стандартное отклонение
Гражданское воспитание	3	74	2,21	0,77
История	7	72	5,04	1,41
География	10	59	5,85	2,08
Экономика	3	64	1,91	0,86

*Таблица 4.*

**Результаты оценки выполненных заданий из второй тетради**

Область	Максимальное кол-во баллов	Набранные баллы ( %)	Средний балл	Стандартное отклонение
Гражданское воспитание	6	76	4,56	1,15
История	6	63	3,75	1,31
География	8	53	4,23	2,01
Экономика	5	66	3,28	1,40

Для исследования достижений **гражданского воспитания** применялись 6 заданий, из которых 4 исследовали знания, а 2 были предназначены для исследования более высоких способностей. Эти два задания ученикам были достаточно лёгкими (это показывает их соответствие от 80,8 % до 94,4 %). Некоторые задания по гражданскому воспитанию для учеников были сложнее, чем задания,

требующие применения способностей (соответствие этих заданий варьирует от 39,9 % до 92,4 %). Однако, большинство четвероклассников узнали гимн Литовской республики (на этот вопрос правильно ответили 86,2 % учеников); 82,2 % учащихся знают символы государства, с которыми они сталкиваются на уроках литовского языка, музыки, искусства и других, а также и вне школы.

Труднее всего выполнялись **задания по истории**, которые были предназначены для проверки знаний школьников. В этих заданиях необходимо было выбрать привальный ответ: «Литовские племена в единое государство объединил...». Их хорошо выполнили только 37,2 % учеников. Школьникам труднее всего было ответить на вопросы, для ответа на которые нужна была новая информация, не связанная с уже имеющимися знаниями. Задание «Закончи мысль: Сочельник не представляю без...» успешно выполнили 79,6 % учащихся, а на вопрос: «Кому поставлены египетские пирамиды?» правильно ответили 59,7 % исследуемых. По-видимому, для решения второго вопроса необходимо было больше информации, таких знаний, которых нет в учебнике.

При анализе достижений по географии можно утверждать, что труднее всего было выполнить то задание, которое исследовало способность учеников к оценке. На вопрос: «Почему меняются времена года?» правильно дали ответ только 34,2 % исследуемых. Отвечая на вопрос «Почему люди Литвы отправляются за границу?» три и более цели назвали только 11,7 % школьников. Литовские граждане выезжают за границу в целях контрабанды, так ответили 0,5 %. Лёгкость этого вопроса составляет 50,5 %. Учащиеся хорошо знают значение условных обозначений (все из 8 показанных знаков правильно назвали 38,9 %, 6—7 знаков — 37,2 %, 4—5 знаков — 14 %. Хуже было выполнено задание, которое было предназначено для проверки ориентации учеников в карте). Все 4 соседние государства вписали 31,6 % исследуемых; три страны знали 3,8 %; две написали 20,6 % и одну указали 20,2 % школьников.

Для исследования достижений четвероклассников в области экономики применялись задания, требующие более высоких способностей. Задание «Укажи две причины, зачем нужна реклама» выполнило 32,8 % учеников. Следующее задание, которое проверяло высшие способности, просило указать путь от производителя товара до потребителя, это значит, требовало вписать недостающее звено. Его правильно выполнили 72,1 % учащихся.

Более чем 60 % заданий по социальному воспитанию, были предназначены для оценки знаний и понимания по всем областям

социального воспитания, 40 % заданий предназначались проверить высшие способности: применение знаний, анализ, оценка, а также решение проблем.

Задания обеих тетрадей, предназначенные оценить знания социального воспитания и показать ориентацию в этой области, были выполнены успешно. Кстати, достижения социального воспитания не связаны с половыми различиями. Замечено, что общие результаты социального воспитания немного лучше у девочек.

Стараясь накопить информацию о факторах, которые могут влиять на достижения социального воспитания учеников IV классов, были проанализированы анкеты учеников и учителей. В анкетах для учащихся вопросы были разделены на две части — общую (вопросы, связанные с домашней обстановкой, взглядами родителей на обучение, социальным положением, отношением ученика со школой, с одноклассниками и др.) и предметную, в которой были даны вопросы, посвящённые методам обучения познанию мира, выполняемым заданиям и оценке.

Анкеты учителей начальных классов позволяли лучше проанализировать содержание воспитания и влияние процесса воспитания на достижения учащихся. В анкете были важны 2 группы вопросов: вопросы общего назначения (личные качества учителя, образование, квалификация, взгляд на работу, задаваемые домашние задания и т. д.) и вопросы, связанные с обучением познанию мира применяемые методы, учебные пособия. В статье рассматриваются те тенденции, которые проявляются при анализе анкет учеников и учителей по социальному воспитанию.

Больше всего влияли — домашняя экономическая, культурная и социальная обстановка. При сравнении данных исследования видно, что результаты социального воспитания лучше у учеников, обучающихся в городских школах и школах районных центров. Возможно, что одна из причин различия достижений учеников была связана с посещением детского сада, так как большая часть исследуемых, живущая в деревне, туда не ходила. Анализ анкет показал, что достижения социального воспитания в начальной школе, прежде всего, предопределяли такие факторы: социальное окружение (город — деревня, тип школы, психологический климат в школе, материальное благополучие в семье, посещение детей перед школой детского сада, помощь членов семьи при объяснении непонятных вещей, сотрудничество родителей и школы). На достижения также влияла и квалификация учителя. Кстати, учителя сталкивались с проблемами нехватки наглядных пособий, немалая часть учителей

хотела бы посещать более полезные курсы по познанию мира. В процессе воспитания ещё недостаточно внимания уделялось стимулированию у учеников самостоятельности и активности в работе.

Такое проведённое в масштабах республики исследование позволяет делать более широкие выводы, чем выводы, сделанные на основе результатов выполненных — невыполненных заданий. Качество реформы образования, подготовленных и утверждённых стандартов воспитания, учебников, учебных пособий — перманентный (не имеющий границы окончательного совершенства) процесс. В Литве внедрялись педагогические новинки, касающиеся эффективности процесса обучения, взаимодействующие с мировым и европейским опытом в этой области. Поэтому социальное воспитание, которое здесь анализируется в рамках одного предмета (познание мира) находило своё отражение в Новой Европе (это значит, что достигли страны Европейского союза, тесно сотрудничая с США).

В международной конференции «Новые демократические вызовы в изменяющейся Европе: глобальные перспективы», которая проходила в Вильнюсском педагогическом университете 8—11 марта 2004 г. (участники из 8 стран, больше всего из США) были выдвинуты и сформулированы новые идеи, имеющие принципиальное значение для изменения воспитания: гражданское, социальное, демократическое воспитание в школе эффективно тогда, когда его основой становятся этические ценности, в центре которых оказывается ответственность. В свою очередь моральные ценности, как утверждает докладчик Том Миско из университета Айовы (США), эффективны тогда, когда они перенимаются благодаря возможностям рефлексии. Поэтому суть современной педагогической работы — создание предпосылок и ситуаций, открывающие возможности рефлексии ученика в учебном процессе. Курс познания мира открывает ученику возможности рефлексии тогда, когда на основе изложенных и освоенных знаний словно перебрасывается мостик от значимых мировых и литовских событий к ближайшему окружению, когда четвероклассники, уверенные в своих силах, могут по возможности фиксировать и обобщать социальные и экономические факты своей деревни, города или улицы. Анализируя принятые в Польской республике стандарты государственного воспитания и возможности учителя самому выбирать содержание воспитания (важно, чтобы, хотя 3 компонента из стандартов там присутствовали), представители Варшавского и других университетов страны подчёркивали тесные взаимосвязи гражданского и демократического воспитания с патриотическим воспитанием по средствам познания социального окружения. Сам

процесс воспитания, независимо от его содержания сегрегации на отдельные предметы, всё равно является единым и совокупным процессом. Поэтому «прикрепление» социального воспитания к отдельному предмету (познанию мира) — условное, чем полное, тем более стопроцентное, возможно реализовать в школьной действительности. А то, что является важным — создать ученику большую возможность рефлексии, чтобы росло его критическое мышление и были бы интериализованы ценности уже на уроке – это проблема анализа компетенции в этой области. Не секрет, что сравнительно мало было проанализировано и обобщено, как это делают другие и как я сам при проведении уроков познания мира, что должен и что смог бы сделать. До сих пор в литовской педагогике сравнительно не часто возникали и анализировались такие вопросы.

Анализируя данные исследования, можно сделать такие **выводы**:

1. Анализ интегрированного курса познания мира, преподаваемого в 4-ом классе, а также знаний и способностей, ориентированного на социальную область даёт возможность утверждать: требования в этой области, что отмечены в общеобразовательной программе и стандартах образования, сравнительно успешно претворялось в жизнь. Поэтому достижения учеников в социальном воспитании, которые статистически проанализированы и суммированы, положительные. Более успешно были выполнены те задания, которые требовали способностей от ученика и его личностной компетенции.

2. Анализ результатов отдельных заданий тестов позволяет сделать неожиданный вывод, что в исследовании даны самые трудные задания для изучения знаний, а не высших способностей. Такие задания, проверяющие знания, хотя большинством и были выполнены, однако некоторым ученикам они оказались слишком трудными. Повидимому, в процессе воспитания, когда складывается большая возможность рефлексии ученика, был бы улучшен отбор основных знаний и их взаимосвязь с ценностными установками.

3. В будущем может быть выдвинута новая гипотеза — система основных знаний смогла бы успешнее развивать высшие способности. Поэтому при выполнении педагогического исследования могут чаще проверяться и они.

4. Вместе с тем возможна предпосылка, что ученики начальных классов, если у них появится возможность чаще рефлексировать, меньше полагались бы на кратковременную память, так как усвоение знаний сопровождалось бы чёткими образами, эмоционально-чувственными реакциями и свободой воли.

5. Окончательный вывод такой: в школе следовало бы стремиться не к эпизодическим знаниям, а к их системе и на основе этого развивать социальные способности учащихся. Тогда была бы эффективнее развита компетенция у ученика начальной школы в этой области, а также больше внимание уделялось внешним факторам, которые влияют на социальность. Поэтому школа никогда не была и не может быть единым фактором социального воспитания: школьное социальное воспитание эффективно только тогда, когда оно взаимодействует с другими источниками накопления знаний учеников. И, понятно, социальное воспитание будет успешным, когда такой процесс сопровождается самовыражением ученика.

### **Список литературы:**

1. Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai . — Vilnius, 2003.
2. Bitinas B. Ugdymo filosofija. — Vilnius, 2000.
3. Gage N. L., Berliner D. C. Pedagoginė psichologija. — Vilnius, 1994.
4. Hallis M. Socialinių mokslų filosofija. — Vilnius: Lietuvos rašytojų sąjungos leidykla, 2000.
5. Misco Th. The Role of Moral Education in Civic Education. Tarptautinėje konferencijoje pateikto pranešimo rankraštis
6. Nacionalinis IV klasės moksleivių pasiekimų tyrimas. Dalykinė ataskaita. — Vilnius, 2003.
7. Saliënė V. Žinių ir gebėjimų dėmė ugdymo procese: 6 klasės moksleivių skaitymo ir rašymo pasiekimų analizė // Pedagogika. — T. 65 (2003), p. 255-260.
8. Šalkauskis S. Visuomenės auklėjimas // Raštai. VII t. Vilnius: Mintis, 2002.
9. Teresevičienė M., Gedvilienė G. Mokymasis bendradarbiaujant. — Vilnius: Garnelis, 1999.

## ЦЕННОСТНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

*Коваленко Татьяна Николаевна*

*аспирант Нижневартковского государственного гуманитарного  
университета, Сургутский район, г. п. Федоровский  
E-mail: [kovalenko-berezka@rambler.ru](mailto:kovalenko-berezka@rambler.ru)*

*Известно, что многие проблемы взрослого человека берут свои истоки именно в детские годы. Более того, по утверждению некоторых ученых, трагедия детства заключается в том, что его возможности катастрофы вечны.*

Значимость и уникальность детства признаются многими деятелями науки, культуры, образования. Об этом говорили и писали выдающиеся отечественные психологи А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, польский педагог-гуманист Я. Корчак, французский писатель А. де Сент-Экзюпери и др. В начале XX века прогрессивные педагоги выражали надежду на то, что предстоящее столетие станет веком ребенка, в котором основные потребности детей займут достойное место среди основных идей цивилизации и смогут воплотиться в жизнь. Однако этот прогноз не оправдался. Напротив, в настоящее время детство находится под угрозой, превращаясь в арену удовлетворения всевозможных амбиций взрослых. Под предлогом «требований современности» дети все чаще становятся жертвами физической, духовной и информационной эксплуатации, а иногда и насилия.

Силы, разрушающие детство, принимают сегодня все более очевидный и масштабный характер (жестокое обращение с детьми, детская наркомания, симплификация, т. е. обеднение развития ребенка, сиротство при живых родителях, бродяжничество и т. п.).

В начале XXI столетия социальная ситуация развития оказалась настолько угрожающей, что возникла насущная необходимость принимать глобальные меры по защите прав детей, включая их право на детство. Каким же образом применительно к современным условиям можно реализовать идею естественного права ребенка на детство. Нет сомнения, что эта идея непосредственно связана с удовлетворением его важнейших психологических потребностей, которые должны стать основным ориентиром при организации целенаправленной воспитательной работы с детьми. Как свидетельствуют психолого-педагогические исследования классиков и современных специалистов, одной из значимых базовых потребностей человека, проявляющейся уже с первых дней жизни, оказывается

потребность в любви, нужности другому, выступающая необходимым условием полноценного личностного развития. По мнению российского психолога Ю. Б. Гиппенрейтер, эта потребность удовлетворяется через вербальные и невербальные сообщения, содержащиеся в приветливых взглядах, ласковых прикосновениях и прямых высказываниях, таких как: «Как хорошо что ты есть на свете», «Я рад(а) тебя видеть», «Мне так приятно быть с тобой» и т. п. [2, С. 189]. Доброжелательность отношений с ребенком становится тем фундаментом, на котором выстраиваются его позитивная самооценка, интерес к другим людям, конструктивные социальные контакты. Центральным принципом установления подобных отношений является принцип безусловного принятия, на котором основана мировая практика гуманистической педагогики и психологической помощи детям и их родителям.

Выстраивая разнообразные по содержанию отношения с ребенком, недопустимо игнорировать его потребность в понимании, уважении своих уникальных чувств, мыслей, действий, на которые он имеет право, независимо от существующих у взрослых представлений о возможности их проявления. Именно об этой потребности и ее значения для развития ребенка говорит в своей философской сказке «Маленький принц» французский писатель Антуан де Сент-Экзюпери. Он приводит пример с детским рисунком удава, проглотившего слона, который взрослые воспринимали как обычную шляпу, вынудив, таким образом, юного художника отказаться от интересовавшей его деятельности, утратив веру в себя, разочароваться в своих способностях. Благодаря усилиям специалистов, изучавших детей, в психолого-педагогической науке и практике постепенно был признан ошибочным тезис, согласно которому ребенок считался уменьшенной копией взрослого. Как следствие, особое внимание стало уделяться специфическому детскому видению мира, где ведущая роль в процессе познания окружающего мира принадлежит воображению, образному мышлению. И не учитывать эту особенность — значит абсолютно не понимать ребенка, что в свою очередь, может стать одной из первопричин конфликта «отцов и детей», который глубоко переживают не только взрослые, но и дети. То, как ребенок взаимодействует со своим окружением, нередко прямо противоположно тому, как это происходит у взрослого. Первичной для ребенка является возможность реально совершить поступок, действие, эмоционально пережить его и лишь на основе этого сложить о нем представление, которое и станет для него определенным ориентиром в жизни. В непосредственной связи с перечисленными потребностями ребенка находится и его потребность в доверии к

окружающему миру, другим людям. Порой взрослые даже не задумывается о том, насколько ранимо детское доверие, поэтому не считают нужным сдерживать данное ребенку обещание. В результате он привыкает к тому, что слова мало что значат, и сам начинает бросать их на ветер, утрачивая способность верить людям.

С точки зрения развития познавательной активности ребенку необходим игровой материал, максимально задействующий его фантазию, позволяющий активно преобразовывать окружающий мир. Иными словами, ценность игрушки напрямую связана с вариативностью ее применения: чем этот спектр шире, тем более ценна игрушка.

Одно из главных правил — не давать детям слишком много полностью «готовых» вещей. Игрушки должны быть такими, чтобы они могли служить толчком к проявлению детской изобретательности, а это становится возможным при наличии различных предметозаместителей, и прежде всего, что в изобилии представляет природа: камни, веточки, ракушки, мох, плоды, разнообразные по форме и поделочные материалы. Неслучайно еще К. Д. Ушинский отмечал, что лучшая игрушка для детей — это куча песка [3, С. 285]. Однако в индустриально развитой стране такой воспитательный процесс кажется утопией. Отсюда очень важно, чтобы взрослые дарили ребенку игрушки обдуманно и с выбором, так, чтобы те служили долго и не сковывали их воображение.

По словам немецкого педагога Каролины фон Гендебрайн, «игрушка может быть для ребенка благодетелем или врагом душевного и телесного развития. Она друг, если проста, примитивна и не очень богата, если дает ребенку возможность образовывать и заканчивать незаконченное в фантазии. Ребенок должен иметь возможность реализовывать свои фантазии, иначе они накапливаются, отражаются на организме, угнетают ребенка». Это может проявиться в непослушании, плохом настроении, болезненности.

Организуя жизненное пространство ребенка, важно позаботиться не только о притоке новой полезной для него информации, но так же и том, чтобы этих новых впечатлений не было слишком много, поскольку их изобилие приводит к утомлению, рассеивает и притупляет внимание, не позволяет углубиться в суть явлений, может даже вызвать скуку стать причиной невроза. Это касается развивающих игр, чтения книг, просмотра телепередач. Так, например, избыток игрушек вызывает быстрое пресыщение и не способствует «освоению» каждой из них в полной мере. Постепенно игрушки обесцениваются, превращаются в «мертвые», т. е. в те, в которые

ребенок не играет. Возникает иллюзия, что потребность во впечатлениях можно восполнить только за счет новых игрушек. Именно поэтому главное не просто подарить ребенку игрушку, а научить его играть с ней, показать разные способы использования, в том числе подтолкнуть к придумыванию игр. Неслучайно многие взрослые с любовью вспоминают игрушки своего детства, в которые они при поддержке своих родителей и педагогов «вдохнули жизнь».

Следует помнить, что новые знания совсем не обязательно предполагают наличие новых объектов; напротив, можно помочь ребенку получать новую информацию от хорошо знакомых предметов. В этом и заключается суть развития любознательности, творчества и глубины ума. К тому же многие дети, «не испорченные» цивилизацией, будучи в чем-то мудрее взрослых, сами выражают готовность неоднократно углубляться в сюжеты уже известных им сказок, игр, как бы заново проживая их и открывая при этом новые, значимые для них грани и нюансы.

Удовлетворяя неуёмную любознательность ребенка, стимулируя его активность, нельзя забывать о потребности детей в самостоятельности, включая их право на ошибку, отрицательный опыт, если конечно тот, не угрожает жизни и здоровью ребенка и других людей. Опыт самостоятельных действий, пусть даже неудачных и ошибочных, не только развивает инициативу и ответственность, но и лежит в основе формирования способности ставить сознательные цели, предвидеть возможные последствия и стремиться к выполнению того, что намечено. Важно помнить, что помощь и поддержка со стороны взрослого необходимы лишь тогда, когда ребенку плохо, трудно и он готов их принять. Иными словами призыв старшего «Давай вместе!» должен касаться исключительно тех дел, которые находятся в зоне ближайшего развития ребенка, исключать вмешательство в те ситуации, где малыш испытывает радость от своей самостоятельности.

Многие взрослые, озабоченные дисциплиной, сетуют на то, что дети склонны нарушать правила и не признают никаких ограничений. Однако, как отмечает, Ю.Б. Гиппенрейтер, дети восстают не против правил, а против тех способов, которыми они внедряются [2, С. 203]. Практика общения с дошкольниками показывает, что в процессе социального взаимодействия дети испытывают внутреннюю потребность в четком соблюдении непротиворечивых правил, ожидая их от взрослых либо вырабатывая их самостоятельно.

Хаос и суета, становящиеся неотъемлемыми атрибутами современной жизни, особенно в городе, приводят к нервозности,

раздражительности и чрезмерной возбудимости детей, тогда как размеренность и порядок, достигается посредством выполнения доступных для ребенка правил, делают его жизнь понятной и предсказуемой, создают чувство безопасности, уверенности и определенности.

Потребность детей в правилах и порядке, поисковой активности и самостоятельности неразрывно связана с ритмичной организацией их жизни, созданием регулярности, повтора, последовательным чередованием «Вдоха» и выдоха», где «вдох» — это получение впечатлений и информации извне, а «выдох» — свободная творческая реализация переработанного опыта.

Следует заметить, что ритм лежит в основе как биологических, так и психических процессов человека, является одним из условий его здоровья в самом широком смысле, поскольку обеспечивает внутреннюю гармонию и равновесие. Применительно к организации жизни детей ритмичность деятельности и мероприятий позволяет им глубоко погрузиться в процесс, постепенно отработать навыки, более легко и качественно усвоить необходимые знания, делает его эмоционально устойчивым, способствует развитию привычек. Кроме того, ритм помогает избежать быстрого наступления утомляемости, поэтому включение ритмичного элемента в педагогический процесс, и в частности в обучение, можно считать эффективным средством профилактики умственных перегрузок, нервного истощения и внутреннего напряжения дошкольников.

Бесспорно, что всем взрослым, кто непосредственно взаимодействует с детьми, необходимо помнить: ребенок, пусть даже самый маленький, — это вполне полноправная личность, имеющая свои потребности, которые должны стать главным ориентиром в процессе воспитания подрастающего поколения, как в семье, так и в условиях дошкольного образовательного учреждения.

### **Список литературы:**

1. Абраменко В. В. Во что играют наши дети? Игрушка и антиигрушка. М.: 2006. 554 с.
2. Гиппенкрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? М.: 2007. 240 с.
3. История педагогики / Под ред. Н.А. Константинова, Е.Н. Медынского, М.Ф. Шабаевой. М.: Просвещение, 1982.
4. Юркевич В. С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. М.: 1996. 136 с.

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «МАТЕМАТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА УЧАЩИХСЯ»

*Манаева Екатерина Николаевна*

*ассистент кафедры экономики, информатики и математики,  
Старооскольский филиал ФГАОУ ВПО «Белгородский  
государственный национальный исследовательский университет»,  
г. Старый Оскол*

*E mail: [katya.enik@yandex.ru](mailto:katya.enik@yandex.ru)*

Наличие у человека более высокого уровня математической культуры коррелирует с большей эффективностью его профессиональной деятельности. Хаотичная, случайная, эпизодическая работа по формированию математической культуры обучаемых влечет за собой не только отсутствие динамики, стагнацию в уровне их математической культуры, но и общей культуры личности. Рассмотрение математической культуры учащихся, как педагогического феномена, требует интеграции знаний различных наук: философии, математики, культурологи, психологии, педагогики и др. Вероятно, поэтому описание данного феномена на понятийном уровне вызывает затруднения. Так, в частности, опрос, проведенный О. В. Артебякиной в 1994—1995 годах на выпускном курсе Шадринского государственного педагогического университета, выявил, что среди 84 студентов определить термин «математическая культура обучаемых» смогли только 39 % опрошенных, при этом 27 % считали себя способными формировать математическую культуру у младших школьников [1].

Проблема развития математической культуры обучаемых исследовалась многими учеными. Так, Дж. Икрамов, В. И. Снегурова, Х. Ш. Шихалиев изучали математическую культуру школьников; В. Н. Худяков — учащихся начального профессионального образования; Ю. К. Чернова и С. А. Крылова — учащихся технических профессиональных колледжей; О. В. Артебякина — студентов педагогических вузов (будущих учителей начальных классов); С. А. Розанова — студентов технических вузов; Г. М. Булдык — студентов экономических вузов.

Дж. Икрамов отмечает: «Исходя из того, что знания в мышлении кодируются в виде понятий, суждений и умозаключений, а в языке выражаются с помощью слов, словосочетаний и предложений, в данной работе основное внимание уделено рассмотрению двух важнейших компонентов математической культуры, понимаемой как «совокупность

знаний, умений и навыков»: математическому мышлению и математическому языку» [2, с. 4]. В более позднем исследовании под математической культурой ученый понимает «*систему математических знаний, умений и навыков, органически входящих в фонд общей культуры учащихся и свободное оперирование ими в практической деятельности*» [3, с. 7]. При этом преобразования математической культуры школьников связано с овладением ими в процессе обучения математическими знаниями, отраженными в знаках. Автор подчеркивает, что уровень мышления школьников отражает уровень их математической культуры. Формирование и развитие математического мышления связано с рядом факторов, сущность которых и связь между ними состоит в следующем. В обычном языке, связанном с культурой и познавательными процессами, можно выделить две составляющие: естественный язык и формализованный язык, которые по сути своей, так же, как обычный и математический языки, представляет собой систему знаков. Математический язык определяется естественным языком, формализованным языком и языками других учебных предметов. В свою очередь он находит отражение в языке ученика, связанном с языком учителя. Язык учителя непосредственно влияет на язык ученика. Кроме этого, язык ученика связан с требованиями, с языком среды, быта, языками массовых коммуникаций. Методологическое знание и, в большей мере, язык ученика, и влияет на математическое мышление, которое определяет эффективность самостоятельной деятельности.

Х. Ш. Шахалиев, раскрывая понятие «математическая культура», отмечает несколько его значений. В каждом из них математическая культура отождествляется с аспектами использования математического языка в общении между людьми и в отражении действительности: с совокупностью всех достижений человечества, с уровнем развития человечества, и с осознанным использованием математическим языком [5]. При этом Х.Ш. Шихалиев указывает, что такое толкование понятия «математическая культура» не является исчерпывающим.

Математической культуре школьников посвящена и работа В. И. Снегуровой, которая изучала технологию использования индивидуализированной системы задач как средства развития математической культуры учащихся. Автор различает понятия математической культуры общества и математическая культура отдельного человека. По ее представлениям, в математической культуре общества существует, по меньшей мере, два подуровня: собственно математическая культура общества (состоит из всех накопленных человечеством математических достижений) и общая математическая культура. Под общей математической культурой подразумевается тот

минимальный набор математических объектов, который использует в своей деятельности человек любой профессии. Тогда присвоенные личностью объекты общей математической культуры определяют математическую культуру отдельного человека. В математической культуре школьника выделяется две стороны: фактическая и деятельностная, каждая из которых содержит внутриспредметную и общекультурную компоненту. В состав внутриспредметных компонент входят совокупности объектов, без которых невозможно успешное изучение математики в школе. Для фактической стороны – математические факты, для деятельностной — умения. Под общекультурными компонентами подразумевается совокупность объектов ценностного характера по отношению к культуре человека. Фактическая сторона представлена математическими идеями, составляющими ядро математической культуры; деятельностная — умениями, формирующимися при изучении математики. Автор подчеркивает тесную связь между фактической и деятельностной стороной математической культуры школьника. В указанной работе исследовалась деятельностная сторона математической культуры школьников. Таким образом, автор, рассматривая математическую культуру как единство фактической и деятельностной стороны, к исследованию феномена применил технологический подход. Одним из необходимых условий для развития математической культуры, по мнению автора, является индивидуализация обучения, поскольку насыщенный уровень математической культуры и процесс ее развития индивидуальны. В. И. Снегурова рассматривала (на материале курса алгебры и начал анализа 10 кл.) следующие составляющие математической культуры: алгоритмическую, логическую, графическую, при этом отмечая, что можно выделить и другие: культуру преобразований, культуру построения чертежа, вычислительную культуру. Автор выделяет следующие элементы графической составляющей математической культуры: умение воспринимать графическую информацию; умение переводить информацию, представленную в графическом виде, к другому виду (вербальному, аналитическому) и наоборот; умение преобразовывать график в график; умения выполнять различные преобразования информации, представленной в неграфическом виде (вербальном, аналитическом), посредником которых выступает график. Элементы логической составляющей представлены умением анализировать условие задачи с указанной целью и умение вести доказательные рассуждения. В алгоритмической составляющей рассматривались следующие элементы: умение выполнять действия по указанному алгоритму

(знакомому или незнакомому); умение составлять новые алгоритмы, нацеленные на реализацию поставленных задач; умение оценивать длительность осуществления алгоритма и его сложность [4, с. 28]. В качестве технолого-методического инструмента использовалась индивидуализированная система задач. По мнению автора, она является необходимым условием для развития математической культуры каждого обучающегося. Владение разными способами решения задач и выбор наиболее рационального определяет более высокий уровень математической культуры. В. И. Снегурова предполагает, что в математической культуре школьников целесообразно выделение только двух уровней: низкого и следующего - более высокого, который можно совершенствовать до бесконечности. Она отмечает, что одним из признаков более высокого уровня математической культуры учащегося является владение им разными способами решения математических задач и умению выбрать из них более рациональный [4, с. 32].

Трудности в трактовке понятия «математическая культура учащихся» связаны со сложностью и неоднозначностью самого понятия культуры и с ее преломлением в математическом аспекте. В понятии «математическая культура» наблюдается интеграция понятий наук сильной (математики) и слабой (философии, педагогики, психологии, культурологии, социологии и др.) гносеологической версии. Именно подобная комбинация порождает различные теории понятия «математическая культура».

### **Список литературы:**

1. Артебякина О. В. Формирование математической культуры у студентов педагогических вузов. Дисс. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1999. 162 с.
2. Икрамов Дж. Математическая культура школьника. Методические аспекты проблем развития мышления и языка при обучении математике. Ташкент: Укитувчи, 1981. 278 с.
3. Икрамов Дж. Теория и практика развития математической культуры школьников. Ташкент: Укитувчи, 1983. 123 с.
4. Снегурова В. И. Технология использования индивидуализированной системы задач как средство развития математической культуры учащихся (на примере изучения алгебра и начал анализа 10 класса). Дисс. ... канд. пед. наук. СПб, 1998. 156 с.
5. Шихалиев Х. Ш. Об альтернативной системе обучения математике в средней школе и средствах ее реализации. Махачкала: Изд-во ДГПУ, 1995.

## 1.2. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОПОЗНАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА

*Якушева Светлана Дмитриевна*

*канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики МГПИ, г. Москва*

*E-mail: [jawa57@mail.ru](mailto:jawa57@mail.ru)*

Важным фактором, определяющим развитие современного общества, является образование. Оно обеспечивает не только познание мира, но и развитие личности в ее индивидуальности, неповторимом своеобразии.

Личность, по мнению А. Н. Леонтьева, не только «момент деятельности, но и ее продукт», «ею не рождаются, а становятся».

Личность педагога, его мастерство, раскрывается в профессиональной деятельности. Если говорить о будущих педагогах, то первый опыт мастерства они приобретают в студенческие годы.

Современная образовательная ситуация объективно требует становления педагога субъектом собственного профессионального развития. В связи с этим, В. А. Сластенин *профессиональное саморазвитие* рассматривает как *процесс интеграции внешней профессиональной подготовки и внутреннего движения, личностного становления человека*. Внешняя профессиональная подготовка задает содержание, формы, схемы профессиональной рефлексии, а внутреннее движение обеспечивает энергию, реализацию личностный смысл профессионального саморазвития. Внешняя подготовка и внутреннее движение являются составляющими процессами профессионального саморазвития.

Профессиональное саморазвитие, считает ученый, складывается из двух компонентов: *внешних условий* (которые создаются определенными позициями) и *внутренних способностей* (ими овладевает сам учитель), которые предполагают наличие: а) потребности — потребность в обновлении, развитии, самопознании, понимании своих действий; б) целей; в) средств.

Саморазвитие имеет различные формы. На первых этапах одна из форм саморазвития «подталкивает», запускает «самопроцессы» (является механизмом), на следующем этапе саморазвития «самопроцессы»

порождают, способствуют возникновению, поддерживают новую форму саморазвития (становятся механизмами) [4, с. 365].

В качестве *критериев* профессионального саморазвития педагога В. А. Сластенин выделяет:

а) самоорганизацию качественных изменений в личности и деятельности;

б) доминирование в структуре педагогической деятельности действий педагога, направленных на профессиональное самообновление. Изменение своих способов работы;

в) постановка и решение по отношению к самому себе и своей деятельности педагогических, психологических, организационных, предметных задач;

г) способность педагога воспринимать различные проявления окружающей среды как предпосылки своего профессионального развития.

К числу *механизмов*, обеспечивающих профессиональное саморазвитие педагога, относятся:

- *самосознание*, ассоциированное с пониманием, признанием, принятием своего Я;

- *самоопределение*, показанное обозначением границ своего Я;

- *самоактуализация*, связанная с проявлением и высвобождением того, что заложено и сформировано в Я человека;

- *самореализация*, представленная с выражением потенциала Я;

- *самодетельность*, которую человек осуществляет как субъект и в которой он объективирует и разворачивает свое Я;

- *саморегуляция*, соединенная с управлением человеком различными сторонами своей личности и с их интеграцией;

- *самостроительство*, связанное с целенаправленным культивированием и развитием определенных (целостно значимых) способностей, сторон и качеств личности;

- *самоидентификация*, представленная с отождествлением и разотождествлением себя с какой-либо позицией, ролью;

- самооценка, связанная с соотносением «себя актуального» и «себя потенциального» по различным шкалам [4, с. 366].

Как показывают исследования педагогов и психологов В. И. Андреева, А. Адлера, Б. Г. Ананьева, У. Джеймса, Д. Д. Леонтьева, А. Ф. Лосева, А. Маслоу, Г. Мэрфи, Г. Олпорта, К. Роджерса, В. А. Сластенина, В. И. Слободчикова, С. А. Смирнова, В. А. Сухомлинского, Е. Н. Шиянова, К. Юнга и др., потребность в самовыражении является одной из основных для человека.

В связи с этим образование является непрерывным процессом саморазвития, самопознания и самосовершенствования самого себя.

Осуществляемые изменения самого человека недостаточно исследованы. И хотя количество антропоцентрически направленных работ, в том числе посвященных вопросам самости растет, но острота проблемы не снижается.

Слова *«самость»* книжного происхождения, которое встречалось еще в логике XVI века. В XVIII веке оно употреблялось в русском литературном языке. В. Г. Белинский употреблял его в значении самобытность, индивидуальность, самостоятельность, личность.

В словаре В. И. Даля *«самость»* означает *«подлинность, одноличность»*. Некоторые авторы не проводят различия между самостью и *«Я»*. Понятие (*«самость»*) введено в оборот К. Г. Юнгом, но ни в его работах, ни в трудах его последователей оно не имело однозначного определения. Существует определенный набор представлений, которыми человек пользуется для определения самого себя. Различают индивидуальное *«Я»* (биологическое, физическое, физиологическое, психологическое) и социальное *«Я»*.

*«Я-концепция»* работает как целостная социальная установка, определяющая всю систему отношений личности к себе, ее внутреннюю позицию. Именно на уровне *«Я-концепции»* происходит противостояние реального поведения человека и некоего *«внутреннего»* эталона, представлений о себе, которые выстроены в образе *«Я»*. Опытные педагоги знают, заявляет Н. Ф. Голованова, что изменение представления о себе (своей внешности, учебных достижениях, способностях) решающим образом влияет на поведение обучающихся, их успехи в учении, спорте, творчестве.

Тема самости, осуществляющая характеристику целостности человека, используется в философии, социологии, педагогики и психологии. Ее определение и понимание раскрывается в работах педагогов и психологов К. А. Абдулхановой, Б. Г. Ананьева, В. И. Андреева, А. Н. Леонтьева, А. Маслоу, Г. Мэрфи, В. В. Мясищева, Г. Олпорта, К. К. Платонова, К. Роджерса, С. Л. Рубинштейна, С. А. Смирнова, В. А. Сухомлинского, Д. Н. Узнадзе, Д. И. Фельдштейна, Е. Н. Шиянова и др.).

Ученые, занимающиеся проблемами образования, обращают внимание на многосторонность феномена *«самости»* как системы и результата. Совершенно очевидно, что реализация всех этих аспектов образования связана с личностью педагога, с необходимостью постоянного ее совершенствования и повышения уровня профессионализма. Результатом профессионального становления любого субъекта деятельности является его мастерство [1, с. 163].

Ни для кого не секрет, что в течение жизни человеку приходится менять поле деятельности. Особенно важно это для педагога потому, что учитель живет до тех пор, пока учится.

Преподавателю необходимо выстроить свою профессионально-педагогическую стратегию, которая учитывала бы конкретные индивидуальные особенности и запросы, а также образовательную траекторию как способ достижения мастерства. Ибо образовательная траектория — возможность личности на основе выбора определять свой образовательный путь.

В связи с этим *самость*, на наш взгляд, *представляет собой интегральное качество личности, осуществляющая способность педагога к профессиональному саморазвитию, самопознанию, самоопределению, самореализации, саморегуляции и самосовершенствованию.*

Таким образом, личность, по утверждению В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева — есть высшая инстанция самости, персонализированная, самоопределившаяся среди других, для других и тем самым для себя.

*Самопознание* — это процесс познания самого себя, своих потенциальных и актуальных свойств, личностных, интеллектуальных особенностей, черт характера, своих отношений с другими людьми и т. п. С другой стороны, возникает много вопросов о значении, структуре, механизмах самопознания, ответы на которые нельзя почерпнуть из определения. Недаром до сих пор остается загадкой и покрыто некой тайной выражение дельфийского оракула, которое было начертано на фронтоне одного из храмов в Древней Греции: «*Познай самого себя*» [3, с. 6].

Самопознание невозможно без осознания и оценки педагогом, студентом своего образа жизни, самоанализа своего внутреннего мира. Работа над собой, преодоление себя, социальная активность возникают у человека из переживаний противоречия между требованиями жизни и собственным несовершенством. Но недовольство собой не может постоянно «питать» стремление к самосовершенствованию. Человек должен одновременно и позитивно посмотреть на себя, осознать свою уникальность, отличие от окружающих, опереться на чувство собственного достоинства.

Самопознание организуется способами педагогической технологии: *самонаблюдение* (наблюдение за собой в деятельности); *сравнение себя с другими* (психологические игры), здесь важна логика: от сравнения себя с идеалом — к сравнению с реальным человеком и от него — к сравнению себя я самим собой по формуле «был — стал»; *самоанализ* (творческая деятельность), три «Я»: «Я» в моем представлении (Что я знаю о себе?), «Я» идеальное (Каким я хочу быть?), «Я» зеркальное (Что обо мне думают другие люди?).

Эти способы, считает Н.Ф. Голованова, осуществляются в индивидуальных и групповых беседах, тренингах. Ибо самопознание — это деятельность «Я» как субъекта по познанию (или созданию) образа «Я» (Я концепции) [2, с. 308].

Слободчиков В. И., Исаев Е. И. полагают, что самопознание является основой развития постоянного самоконтроля и саморегуляции человека, выступая также в качестве основы для реализации оценочного отношения к самому себе, или самооценки.

Установлено, что самооценка может быть адекватной (реальной, объективной) и неадекватной. В свою очередь, неадекватная самооценка может быть заниженной и завышенной. Каждая из них специфическим образом проявляется и в жизнедеятельности человека.

Завышенные оценки и самооценки приводят к формированию таких особенностей личности, как самоуверенность, высокомерие, некритичность и т. п. Постоянное занижение оценки человека со стороны окружающих и самой личности формирует в ней робость, неверие в свои силы, замкнутость, стеснительность и др. Адекватная оценка и самооценка обеспечивает благоприятное эмоциональное состояние, стимулирует деятельность, вселяет в человека уверенность в достижении намеченных целей [5, с. 193].

Поэтому так важно для педагога и студента, будущего учителя, овладеть такими способами *саморегуляции* и *самоуправления* своей деятельностью как *самоконтроль, самоприказ, самоограничение, самостимуляция, самоодобрение, самоубеждение и самовнушение*.

*Саморегуляция* оснащается с помощью тренингов или практических занятий. Здесь осваиваются более сложные способы саморегуляции и самоуправления своей деятельностью: *самоконтроль, самоприказ, самоограничение, самостимуляция, самоодобрение, самоубеждение, самовнушение*.

Деятельность *самореализации* студентов связана с освоением метода самообязательства: самоанализ (в общении, учебе, деятельности); «очерчивание границ» поведения и деятельности; самоконтроль и самоотчет (ведение дневника).

*Самообязательства*, по утверждению Н. Ф. Головановой, позволяют организовать своеобразный «каркас» для действий будущего педагога по самоопределению и иметь форму «Задания самому себе». Так, например, в школе В. А. Сухомлинского действовали «Десять Нельзя», «Десять Недостойно», «Законы Дружбы». Убедительные, четкие и вместе с тем яркие нравственные правила, считал В. А. Сухомлинский, помогают обучающимся управлять своими желаниями в ежедневном поведении.

Известно, что Л. Н. Толстой в юности составил себе программу самосовершенствования, где было три раздела: совершенствование качеств ума, чтобы стать себе культурным человеком; приобретение качеств души, чтобы служить людям с пользой; искоренение нравственных пороков (бесхарактерность, раздражительность и лень), чтобы уважать себя.

Создание программы самосовершенствования на основе самопознания «Я-концепции» предлагает картину ожиданий

обучающегося относительно собственного поведения и личностных качеств, своеобразный «проект самого себя».

Итак, профессиональное развитие, стимулируя определенные мотивы, осуществляет самоутверждение, самосовершенствование и самоактуализацию. Оно в свою очередь способствует выделению четырех типов педагогов: *самоактуализирующийся, самодостаточный, самоутверждающийся и внутренне-конфликтный*. Наличествуют внешние и внутренние барьеры саморазвития, которые определяются как объективными, так и субъективными факторами.

Результативными формами содействия самопознания и саморазвития являются: теоретические семинары, семинары-практикумы, научно-практические семинары, индивидуальные консультации и помощь в построении индивидуальной программы саморазвития, деловые игры, специальные социально-психологические тренинги и др.

Профессиональное мастерство педагога предполагает наличие определенных умений и навыков, к которым относятся и феномены самости. Образование — это то, что обучающийся делает сам.

Итак, общим знаменателем, интегральным измерением «Я» выступает самопринятие и самоуважение личности педагога. Успешное становление личности педагога возможно лишь в случае принятия его самого себя, положительной оценки своих способностей, черт характера и своего места в профессии.

Ведь каждый педагог стремится самоутвердиться в своей профессиональной деятельности, поэтому так важно, чтобы эти процессы не становились демонстрацией индивидуализма и эгоцентризма, противопоставления себя другим.

Необходимо учить будущих педагогов не знаниям и дисциплинам, а мысленной деятельности.

### **Список литературы:**

1. Введение в педагогическую специальность: учеб. пособие. 4-е изд. стер. / А. С. Роботова, Т. В. Леонтьева, И. Г. Шапошникова и др.; под ред. А. С. Роботовой. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 208с. с. 163.
2. Голованова Н. Ф. Общая педагогика: учеб. пособие. СПб.: Речь. 2005. 317 с. с. 308.
3. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 256 с. с. 6.
4. Слостенин В. А. М.: Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. 488 с. с. 365.
5. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с. с. 193.

### **1.3. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

#### **СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВАЯ АДАПТАЦИЯ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ. НОВЫЙ ВЗГЛЯД**

*Шемчук Земфира Рафкатовна*

*директор ГОУ НПО ПЛ № 10 им. А. Давлетова, г. Уфа*

*E-mail: [licey10ufa4@mail.ru](mailto:licey10ufa4@mail.ru)*

Система специального образования Российской Федерации сегодня находится в состоянии активного поиска новых моделей специальных образовательных учреждений, отвечающих современным социокультурным и экономическим условиям жизни страны и особым образовательным потребностям обучающихся. Моделей, которые могли бы эффективно функционировать в различных регионах страны в условиях дефицита кадров специальных педагогов и психологов, удовлетворяя все существующие образовательные и реабилитационные потребности детей и подростков с отклонениями в развитии.

В настоящее время дети школьного возраста, имеющие особые образовательные потребности, получают образование в соответствии со специальными образовательными стандартами в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях или на дому [1].

Кроме того во многих регионах России создаются реабилитационные центры различных профилей. Это центры: психолого-медико-педагогической реабилитации и коррекции; социально-трудовой адаптации и профориентации; психолого-педагогической и социальной помощи; специальной помощи семье и детям, оставшимся без попечения родителей и др. [2]. Задачей таких центров является оказание коррекционно-педагогической, психологической и профориентационной помощи, а также формирование навыков самообслуживания и общения социального взаимодействия, трудовых навыков у детей с тяжелыми и множественными нарушениями. Нередко центры оказывают консультативно-диагностическую и методическую помощь родителям детей с особыми образовательными потребностями, в том числе информационную и правовую поддержку. Многие реабилитационные центры оказывают также социальную и психологическую помощь

бывшим воспитанникам образовательных учреждений детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей. Кроме того реабилитационные центры помогают образовательным учреждениям массового назначения, если там обучаются и воспитываются дети с особыми образовательными потребностями: ведут коррекционно-педагогическую работу и консультирование [3].

В последнее время стали создаваться школы надомного обучения, персонал которых, состоящий из квалифицированных специалистов-дефектологов, психологов, работает с детьми, как в домашних условиях, так и в условиях частичного пребывания таких детей в школе надомного обучения. В условиях групповой работы, взаимодействия и общения с другими детьми ребенок осваивает социальные навыки, приучается к обучению в условиях группы, коллектива.

Существуют и другие варианты специальных образовательных учреждений, создаваемых сегодня энтузиастами специальной педагогики, сообразно возможностям местных социокультурных условий, национальных и региональных особенностей.

Большинство перечисленных выше специальных образовательных учреждений работают в основном с детьми школьного возраста. Несмотря на то, что мероприятия по социально-трудовой адаптации и профориентации в данных заведениях ведутся, выпускники имеют возможность продолжить свое обучение в учреждениях профессионального образования, как высшего, так и среднего и начального уровней, тем не менее, проблема социально-трудовой адаптации выпускников специальных образовательных учреждений остается достаточно острой.

Государственное образовательное учреждение начального профессионального образования профессиональный лицей №10 имени Ахмета Давлетова г.Уфы является образовательным учреждением массового назначения, но вот уже около 15 лет занимаемся и профессиональной подготовкой юношей и девушек с особыми образовательными потребностями.

Учащиеся с ОВЗ с сохранным интеллектом в лицее, как правило, закрепляются, за группами с обычными детьми. Для них выстраивается индивидуальная образовательная траектория с учетом их физических особенностей, с той долей интеграции в образовательный процесс, которая дает наибольший эффект комфортности и результативности в освоении профессии. Ключевую роль в процессе обучения занимает мастер производственного обучения по профессии (далее мастер ПО). Первоначально мастер ПО во время учебной

практики (длительность которой составляет 6 часов) вводя ученика в профессию, адаптирует его к себе, а затем уже к коллективу группы и Лицея. Успех ребенка, как показывает практика, во много зависит от сложившегося тандема мастер-ученик. Эффективность работы мастера ПО зависит не только от его личностных и профессиональных качеств, но и от количества закрепленных за его группой «особых» детей. Как показывает наш опыт число детей с ОВЗ, обучающихся в обычной группе, не должно превышать 2—3 человек.

Учащихся с нарушенным интеллектом (выпускники специальных коррекционных школ VIII типа), чаще всего зачисляются в отдельную группу (не более 12 человек). Интеграция таких детей идет, через систему внеучебной деятельности, в процессе участия в общелицейских мероприятиях: культурных, спортивных, общественно-полезных, через работу кружков прикладного творчества.

Согласно «Перечню профессий и специальностей», лицей может обучать учащихся только в очной форме. Помещения Лицея не приспособлены для выпускников специальных (коррекционных) образовательных учреждений с сохранным интеллектом с нарушениями опорно-двигательного аппарата. В связи с этим обучение в нашем лицее для данной категории детей пока недоступно. Поэтому, коллектив внес предложение организовать условия для интерактивного обучения таких детей профессиям лицея. Конечно же интерактивное обучение является видом дистанционного обучения, но педагоги и мастера ПО убеждены, что эффект присутствия, возможность демонстрации и корректировки трудовых навыков в режиме реального времени позволят успешно освоить такие профессии как, закройщик-портной, парикмахер и некоторые другие. Для реализации данной идеи требуется: разовое (значительное) вложение денежных средств на закупку и установку специального оборудования; периодические (незначительные), для обслуживания данного оборудования; и урегулирование некоторых правовых вопросов. В связи с тем, что оборудование дорогостоящее, а финансирование системы НПО оставляет желать лучшего, реализацию этой идеи мы временно отложили и стали искать другие варианты решения проблемы.

Благодаря сотрудничеству лицея с доцентом кафедры педагогики БГУ, кандидатом педагогических наук З. Х. Шафиковой, автором проекта «Философия добра», по индивидуальному профессиональному обучению юношей и девушек с ограниченными возможностями здоровья в домашних условиях, коллектив решил пойти по предложенному ей пути социально-трудовой адаптации детей с

нарушенным интеллектом в «Индивидуальной мастерской» на дому. В своем проекте автор предлагает создать новую среду обучения: мастер, преподаватель — соученик (родитель, или законный представитель) — ученик с ОВЗ. Инновационность данной формы обучения состоит в том, что в учебном процессе соученик восполняет умственные и физические недостатки ребенка, обучается вместе с ним, получает соответствующую профессию и продолжает обучение своего ребенка-инвалида непрерывно через всю жизнь [4].

В течение 2010—2011 учебного года нами совместно З. Х. Шафиковой, ИРО Республики Башкортостан (далее РБ), Министерством труда и социальной защиты РБ и Министерством образования РБ велась работа по организации данной мастерской. Исходя из желания ребенка, из перечня профессий Лицея было выбрано направление профессиональной адаптации, разработана экспериментальная программа. К ее реализации мы приступили в октябре 2011 года. Опираясь на мировой опыт инклюзии, а так же на собственный многолетний опыт мы решили, что кроме трудовой адаптации в «Индивидуальной мастерской» на дому, необходима и социальная адаптация данного ребенка через вовлечение его во внеучебные мероприятия. За прошедшие 3 месяца Гузель (так зовут нашу новую учащуюся) вместе с мамой принимала активное участие во всех культурно-массовых мероприятиях Лицея, с интересом посещает уроки английского и башкирского языков. Наши опасения, что ребенок с 1 группой инвалидности, с диагнозом аутизм не сможет выдержать шестичасовую учебную практику, не подтвердились. Гузель с удовольствием осваивает трудовые приемы, проявляя немало усердия. Интерес к выбранной профессии так же не угас. И в этом конечно большая заслуга мастера ПО Л. В. Косаревой: тандем сложился! Конечно, делать какие-то выводы, подводить итоги еще рано. Но, несомненно одно, ребенок стал более открытым, контактным, уверенным. Считаем, что успешное завершение эксперимента может стать отправной точкой для новой альтернативной системы профессионального обучения детей инвалидов. Родитель-соученик (владелец «Индивидуальной мастерской») пройдя за положенный по стандартам период обучение профессии совместно с ребенком, может стать тьютором и работать в своей мастерской с другими детьми. В результате данного эксперимента:

- могут возникнуть условия для создания и развития сети, обучающих не государственных центров по подготовке детей с ограниченными возможностями здоровья различным профессиям с учетом их индивидуальных наклонностей и интересов под

кураторством их лечащих врачей и соответствующих образовательных учреждений;

- будут обеспечены дополнительные условия для самозанятости юношей и девушек с особыми образовательными потребностями, что позволит им полноценно участвовать в жизни общества;

- острота вопроса трудоустройства выпускников специальных учреждений будет снята;

- появиться новая среда для общения как детей с ОВЗ между собой, так и их родителей.

Кроме того государство не будет нести дополнительных затрат по содержанию и обслуживанию данных обучающих центров («Индивидуальных мастерских на дому»); на специальную подготовку тьюторов (обучаются одновременно с ребенком).

Конечно же, для реализации проекта «Тьютор по профессии» в рамках проекта «Индивидуальная мастерская» предстоит еще много работы: будут и подводные камни, проблемы и юридические неувязки. Придется преодолевать какие-то, пока еще не видные у истока эксперимента преграды. Но это стоит того. Ведь данный проект позволит обеспечить практическую реализацию идеи доступности профессионального образования для инвалидов, станет средством обеспечения равных прав и возможностей обучения, и реализации творческого потенциала юношества с особыми потребностями в обучении.

### **Список литературы:**

1. Закон РФ «Об образовании»
2. Закон РБ о социальной поддержке инвалидов в РБ (от 16 декабря 2004 г.).
3. Основные виды специальных школ для детей с различными нарушениями развития» // Всероссийский Интернет-проект «Учитель нашей новой школы», 2010.
4. Шафикова З.Х. Индивидуальное профессиональное обучение юношей и девушек с ограниченными возможностями здоровья в домашних условиях. Уфа, 2010.

## 1.4. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

### КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИНДИВИДУАЛЬНЫХ МОДЕЛЯХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПО ФИЗИКЕ

*Слепцов Афанасий Иванович*

*канд. пед. наук, Якутский колледж связи и энергетики, г. Якутск  
E-mail: [amsai@mail.ru](mailto:amsai@mail.ru)*

Проблема информатизации и непосредственно связанной с ней компьютеризации всех сфер человеческой деятельности является одной из глобальных проблем современного мира. Поэтому внедрение компьютерных технологий в образование можно охарактеризовать как логичный и необходимый шаг в развитии современного информационного мира в целом.

Обучение учащихся исследовательской деятельности по физике с применением компьютера обеспечивает самостоятельную творческую деятельность обучаемых в процессе проведения научно-технических исследований в рамках определенной тематики. При использовании исследовательского метода обучение является результатом активного исследования, открытия, вследствие чего, как правило, бывает более успешным, чем при использовании других методов.

Учитывая, что любой ученик способен найти, создать или предложить свой вариант решения любой задачи, относящейся к собственному обучению, нами выявлено, что при обучении исследовательской деятельности учащихся по физике возможна *одновременная разработка и реализация индивидуальных моделей исследовательской деятельности* учащихся по физике, каждая из которых по своему уникальна и отнесена к личностному потенциалу каждого отдельно взятого ученика. При этом процесс разработки и реализации отдельных моделей для конкретного ученика может выступать, во-первых, как обеспечение *личностного содержания* образования ученика, во-вторых, может являться и *содержанием обучения исследовательской деятельности учащегося по физике*. Это обусловлено тем, что обучение исследовательской деятельности нами рассматривается как *совместный творческий процесс учащегося и учителя*, что предполагает взаимообогащение, взаимодополнение,

взаимоприращение содержания личностного образования ученика и процесса обучения учащегося исследовательской деятельности по физике.

Системообразующим фактором разработанных нами 7 индивидуальных моделей исследовательской деятельности учащихся («Проблема-модель (схема)-расчет», «Физика объекта (явления)», «Теория-задача-эксперимент», «Эксперимент-самодельный прибор», «Задача (проблема)-эксперимент», «Эксперимент-видеосъемка-анализ», «Компьютерная модель объекта (явления)») выступает структура исследовательской деятельности: исследовательская задача, исследовательские действия и операции, действия оценки и контроля.

### **Модель «Компьютерная модель объекта (явления)»**

Многие исследователи отмечают, что развитие исследовательских умений учащихся в процессе обучения физике должно осуществляться при обязательном использовании компьютерных технологий. При этом важное место должно отводиться компьютерному моделированию. Сущность компьютерного моделирования заключается в получении количественных и качественных характеристик объекта познания по имеющейся модели. Компьютерное моделирование можно представить как совокупность математического и структурно-функционального моделирования [1].

К преимуществам компьютерного моделирования можно отнести: сокращение объема однообразных измерительных операций и математических вычислений; исследование разнообразных процессов, протекающих в реальном масштабе времени; высокую точность виртуальных измерений; возможность постановки виртуальных демонстрационных и лабораторных экспериментов практически по всем разделам физики.

Создание компьютерной модели исследуемого явления, проблемы или описанной в задаче физической ситуации, приближенной к реальным явлениям — это один из основных методов при обучении физике. При создании компьютерных моделей мы в основном пользуемся программой «Живая физика». Суть *модели «Компьютерная модель объекта (явления)»* заключается в применении этого метода в обучении учащихся исследовательской деятельности по физике.

Структуру исследовательской деятельности учащегося в данной модели можно представить так:

*Исследовательская задача:* смоделировать физическую ситуацию, описанную в условии задачи, или создать компьютерную модель натурального эксперимента;

*Исследовательские действия и операции:*

- моделируется физическая ситуация, описанная в условии задачи (или натуральный эксперимент воссоздается с помощью компьютерной модели);
- проводится сравнение теоретического решения задачи и результатов моделирования на компьютере (или сравнение результатов натурального и компьютерного экспериментов);

*Действия оценки и контроля:* проводится оценка соответствия результатов теоретического решения задачи и компьютерного эксперимента (или соответствия результатов натурального и компьютерного экспериментов).

В исследовательской работе «Создание моделей физических ситуаций в условиях стандартных задач по механике» рассматриваются физические задачи по механике, которые сначала решаются теоретически. Затем создаются *компьютерные модели* ситуаций, представленных в условиях этих задач, с целью более четкого понимания задачи.

### **Модель «Эксперимент — видеосъемка — анализ»**

Познание чаще всего начинается с чувственного восприятия окружающей действительности посредством органов чувств при активной мыслительной деятельности человека, т.е. начинается с *наблюдения*.

«*Наблюдение* — длительное, целенаправленное и планомерное восприятие предметов и явлений окружающей действительности. Оно является одним из методов исследования в научном познании, источником научного знания и может проводиться в естественных и искусственных (экспериментальных) условиях. *Наблюдение* является не только простейшим, элементарным способом познания, но и *составной частью эксперимента*, который без наблюдения лишен всякого смысла. Кроме эксперимента, наблюдение связано с такими методами познания, как сравнение и измерение» [3, с. 51—53].

В современной теории познания одной из основных функций наблюдения в научном исследовании является осуществление сопоставления результатов, полученных в ходе теоретического исследования, проверка их адекватности и истинности.

По А. В. Усовой, по роли в учебном процессе наблюдения делятся на предварительные, иллюстративные и *исследовательские*.

Результаты наблюдения могут быть выражены с помощью словесной и знаковой записи с помощью чисел, схем, рисунков.

Высокий, научно-исследовательский уровень (этап) в формировании умения наблюдать характеризуется предоставлением учащимся полной самостоятельности в выполнении всех операций, из которых складывается наблюдение в лабораторных условиях, и способов записи его результатов.

Формирование умения наблюдать чрезвычайно важно для включения учащихся в исследовательскую деятельность, выполнению экспериментальных работ. Умение кратко, логично, грамотно зафиксировать результаты наблюдения является одним из необходимых элементов ведения научных исследований.

Но наблюдение некоторых физических явлений может стать невозможным из-за их быстротечности. Для исследования таких быстропотекающих явлений и законов движения можно использовать *видеосъемку* с последующим анализом полученных изображений с помощью графического метода представления и обработки данных с использованием компьютера [2].

Прежде всего, учащимся следует показать значимость графического способа представления и обработки информации в научном познании физики. Таблицы позволяют записать результаты компактно, что облегчает их анализ и дальнейшую обработку. Графическая форма представления данных, кроме того, делает их наглядными и легко обозримыми. С помощью графиков легко обнаруживается линейный или нелинейный характер связи величин, периодический или аperiodический характер процессов, выявляются аномалии, нерегулярности и другие характерные черты наблюдаемой зависимости, ошибки в проведении экспериментов и т. п. [2, с. 190].

Согласно предлагаемой нами модели «*Эксперимент — видеосъемка — анализ*» видеозапись вводится в компьютер. Измеренные координаты и время заносятся в электронную таблицу Excel. После обработки данных учащиеся получают в электронной таблице графики изменения данных величин в процессе движения тела. Фотографии, полученные путем ввода видеосигнала в компьютер, используются для оформления стендов.

На основании вышеизложенного структуру исследовательской деятельности учащегося в данной модели можно представить так:

*Исследовательская задача:* исследовать законы движения и различных быстропотекающих явлений, используя видеосъемку;

*Исследовательские действия и операции:*

- проводится видеосъемка явления;

- данные вводятся в компьютер;
- строятся графики изменения величины в процессе движения тела;
- проводится анализ полученного изображения или графика.

*Действия оценки и контроля:* проводится оценка соответствия теоретических выводов результатам видеосъемки.

Эту модель «Эксперимент-видеосъемка-анализ» мы использовали на втором этапе работы «Исследование колебаний тела переменной массы». На фоне миллиметровой бумаги с нанесенными координатами совершаются колебания сосуда цилиндрической формы с нанесенными делениями (самодельной шкалой). В сосуде содержится окрашенная вода, которая вытекает из отверстия внизу сосуда. Колебания тела фиксируются с помощью цифровой видеокамеры и вводятся в компьютер.

По результатам видеозаписи проводится обработка данных и строится график зависимости координаты маятника и высоты уровня жидкости от времени. Время фиксируется электронным секундомером.

Далее по координатам можно рассчитать скорость и ускорение тела переменной массы. Из полученного графика становится видно, что период колебаний маятника в середине опыта увеличивается.

Итак, нами описаны содержания содержания двух индивидуальных моделей исследовательской деятельности учащихся по физике с использованием компьютерных технологий.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что по аналогии с предлагаемыми моделями любой ученик совместно с учителем может провести исследование физических явлений, познавая окружающий мир, открывая для себя новые грани неизведанного. Цель учителя — создать условия для реализации индивидуальной модели исследовательской деятельности учащегося по физике.

### **Список литературы**

1. Кошеева Е. С. Развитие исследовательских умений учащихся на основе использования схематехнического моделирования в процессе обучения физике: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2003. 22 с.
2. Старовиков М. И. Становление исследовательской деятельности школьников в курсе физики в условиях информатизации обучения. Федер. Агентство по образованию, Барнаул. гос. пед. университет. Барнаул: БГПУ, 2006. 318 с.
3. Усова А. В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. М.: Педагогика, 1986. 176 с.

## 1.5. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

### ФИЛОСОФСКО-ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

*Афанасьева Оксана Васильевна*

*старший преподаватель кафедры английского языка,  
Международно-гуманитарный лингвистический институт, г. Москва*

*E-mail: [vitaliyb@bk.ru](mailto:vitaliyb@bk.ru)*

Воспитание и образование человека — особая область духовного производства. Человек является предметом и целью образовательной деятельности. Рассмотрение философско-исторического аспекта развития образования и в то же время влияет на развитие современного эффекта исторического развития.

Задача современной системы образования — формирование «человека культуры», способного работать со знаниями, разными типами мышления, с идеями различных культур. Главными составляющими образовательного процесса является учитель и учащийся, отношения между которыми — субъектно-субъектные. В concreto — историческом плане в России были наиболее важные этапы в образовании и на которых мы остановимся.

60-е годы XIX века ознаменовались в России реформами. Значительное место в демократизации государственного строя занимала реформа образования, положившая конец сословно-ограниченной школе, господствовавшей при Николае I. Общая задача, поставленная перед общеобразовательной школой, подразумевала дать учащимся «полное общее образование, потребное для разумной человеческой жизни». При этом подчеркивалось, что языки «могут наиболее способствовать всестороннему развитию юношества [4].

Во всех учебных заведениях предусматривалось изучение двух новых иностранных языков. Проект был разослан для обсуждения и напечатан в журналах Министерства Народного Просвещения за 1861 г. Было получено 365 отзывов от отдельных коллективов и частных лиц. Особое место занял в отзывах спор между сторонниками и противниками классического образования.

Так, первые указывали на то, что от изучения древних языков зависит всестороннее развитие способностей учащихся — главная задача общеобразовательной школы — а естественные науки еще недоступны гимназиям, и поэтому их изучение не принесет пользы.

Мысль об особой роли древних языков в деле развития мышления учащихся была распространена даже среди прогрессивных педагогов.

Важным моментом реформы 1864 г. было предоставление преподавателям права самостоятельного выбора методов обучения и учебников. Особую помощь ученикам оказали учебники К. Д. Ушинского

Реформа привлекла особое внимание к иностранным языкам. Еще в 1879 г. Г. П. Недлер писал: «Вряд ли кто станет оспаривать, что значительное число преподавателей иностранных языков не удовлетворяет тем требованиям, которые мы вправе ставить людям, занимающихся обучением и воспитанием» [4].

А. И. Алешин, изучавший историю гимназий в России, констатировал, что после реформы 1864 г. «усилившееся положение новых языков создало повышенный спрос на их преподавателей. Сразу же найти хороших было трудно и поэтому естественно, что между ними были многие, которых приходилось терпеть только потому, что их не кем было заменить». Аналогичное суждение мы находим и в особом мнении по поводу реформы 1915 г. у Л. В. Щербы, который указывал, что все члены секции иностранных языков были обеспокоены тем, «где взять учителей новых языков; то, что существует, — убожество» [10].

Приведенные высказывания разных авторов, сделанные в различные годы, показывают, что многие преподаватели, если не большинство, находились на низком профессиональном уровне.

И как следствие, очень плохо знали иностранные языки ученики. А. А. Миролюбов отмечает следующие причины такого бедственного положения с изучением иностранных языков в средних и высших учебных заведениях России [6, с. 164]:

Во-первых, уровень очень многих преподавателей был крайне низок. В то же время им разрешалось пользоваться любыми методами, а они плохо разбирались в этом вопросе.

Во-вторых, применяемые методы были несовершенны, а подхода, отвечающего особенностям русской школы, еще не было выработано.

В-третьих, особое внимание по требованию Министерства Просвещения обращалось на обучение латинскому языку, а новые языки были в загоне.

В-четвертых, условия преподавания (огромная наполняемость классов, наличие 2—3 часов в неделю в отдельных классах и др.) не содействовали успеху обучения.

Согласитесь, что и в начале XXI века ситуация во многом не изменилась. Причины неблагополучного положения в учебном

процессе по иностранному языку остаются прежними. Какими же методами пользовались учителя иностранного языка в прошлом тысячелетии и продолжают пользоваться сейчас?

На современном этапе развития методики преподавания иностранного языка особый акцент делается на новых тенденциях в отборе методов, ориентированных на цель обучения — формирование у учащихся основных черт вторичной языковой личности [2].

При отборе современных методов обучения (способов, приемов, форм обучения) необходимо учитывать следующие критерии, в соответствии с которыми используемые методы должны [8]:

a. создавать атмосферу, в которой ученик чувствует себя комфортно и свободно, стимулировать интересы обучаемого, развивать у него желание практически пользоваться иностранным языком, делая тем самым реальным достижение школьником успеха в овладении предметом;

b. затрагивать личность ученика в целом, вовлекать в учебный процесс его эмоции, чувства и ощущения, соотноситься с его реальными потребностями, стимулировать его речевые, когнитивные, творческие способности;

c. активизировать развитие школьника, делая его главным действующим лицом в учебном процессе, активно взаимодействующим с другими участниками этого процесса в атмосфере сотрудничества;

d. создавать ситуации, в которых учитель не является центральной фигурой; учащийся должен осознавать, что изучение иностранного языка в большей степени связано с его личностью и интересами, и будет востребовано в дальнейшем;

e. учить школьника работать над языком самостоятельно на уровне его физических, интеллектуальных и эмоциональных возможностей — следовательно, обеспечивать дифференциацию и индивидуализацию учебного процесса;

f. предусматривать различные формы работы в классе: индивидуальную, групповую, коллективную, в полной мере стимулирующие активность обучаемых, их самостоятельность, творчество.

Усваиваемый с помощью подобных методов материал, предлагаемый учащимся в ходе изучения иностранного языка, должен восприниматься как инструмент и средство социального взаимодействия с партнерами по общению.

Конец прошлого тысячелетия был отмечен появлением многих новых, результативных и интересных методов и подходов в методике преподавания иностранного языка.

За рубежом 1960—70-е годы были ознаменованы разработкой, так называемого гуманистического подхода к обучению, суть которого состоит в ориентации на личность обучаемого, на его интересы, потребности и возможности, а также на способы учения, которые соответствуют его индивидуальным особенностям. Для данного подхода характерна переориентация всего процесса обучения с личности преподавателя и методов преподавания на личность учащегося и способы учения.

Гуманистический подход привел к появлению в зарубежной методике целого ряда новых, нетрадиционных (альтернативных) методов обучения или, вернее, овладения иностранным языком. Сюда можно отнести метод опоры на физические действия, метод «тихого» обучения, метод «общины», нейролингвистическое программирование, варианты суггестопедического метода и т. д.

Современная система российского образования переживает сложный этап реформирования. И в этой ситуации коренной ломки сложившихся стереотипов преподавания с новой силой идет борьба между новым и старым, между стремлением традиционным и инновационными формами обучения, следует обобщить богатейший опыт, накопленный международным сообществом в области методики преподавания иностранных языков и ожесточенным сопротивлением тех, кто привык работать в русле старых методик обучения. Следует также отметить, что во второй половине XIX века широко была развита сеть благотворительных учреждений в России.

В отечественной современной методике активно используются интерактивные методы, проекты, интернет-техника.

Умелое применение отдельных организационных форм и приемов, характерных для данных методов, помогает существенно повысить эффективность процесса обучения и мотивацию обучаемых.

Гуманистическое направление в психологии и дидактике, а также достижения в области лингвистики текста привели к появлению коммуникативного подхода, который получил широкое распространение во многих странах и применяется в различных условиях обучения.

В настоящее время этот подход является тем направлением, в рамках которого сформулированы основные цели обучения, обозначены и описаны компоненты коммуникативной компетенции,

определены роль и характер используемых материалов и приемов обучения и учения.

В настоящее время задача методистов заключается в том, чтобы конкретизировать намеченные пути обучения, что приведет к разработке новых методов на базе коммуникативного подхода.

Некоторые уже разработаны и внедрены в практику преподавания: коммуникативно-когнитивный метод Шатилова, метод коммуникативных заданий, который имеет различную трактовку у отечественных специалистов по методике преподавания английского языка, коммуникативный метод Е. И. Пассова [7].

Особенно активно и плодотворно исследуется проблема образования философиями в конце XX века Г. П. Щедровицким, М. К. Мамардашвили, А. П. Буювой, К. А. Алебухановой и др. У Щедровицкого через системный подход рассматривается педагогика и образование, взаимодействие социальной и умственной сфер. В вопросах методологии в 1980 он печатает работу «Сладкая диктатура мысли» [9].

### **Список литературы:**

1. Белканов Н. А.. Университет и современное филологическое образование. // Высшее образование в России. 2007. № 4.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М., 2000.
3. Камашев С. В. Образование в условиях рынка / С.В. Камашев, В.И. Панарин // Философия образования. 2008. № 3(24). С. 196—201.
4. Кашина Е. Г. Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка: учеб. пособие для студентов филологических факультетов университетов / Отв. ред. А.С. Гринштейн. Самара: Изд-во «Универс-групп», 2006.
5. Майер Б. О. Об онтологии качества образования в обществе знания / Б.О. Майер, Н.В. Наливайко // Философия образования. 2008. № 3. С. 4—18.
6. Миролубов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М., 2002. 164 с.
7. Пассов Е. Н. Сорок лет спустя или сто одна методическая идея. Липецк, 2005.
8. Соловьев Е. Н. Практикум базовому курсу методики просвещения и обучения. М., 2004.
9. Щедровицкий Г. П. Сладкая диктатура мысли. М., 1980.
10. Щерба Л.В. Преподавание русского языка в школе. Общие вопросы методики. М., 1944.

## **СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ МОДЕЛИРОВАНИЮ**

***Бахмат Наталия Валериевна***

*преподаватель кафедры педагогики и методики начального и  
дошкольного образования Каменец-Подольский национальный  
университет*

*имени Ивана Огиенка, г. Каменец-Подольский, Украина*

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

Реформирование системы высшего образования Украины ориентирует высшие педагогические учебные заведения на подготовку высокообразованных, творчески ориентированных учителей со значительным уровнем знаний, умений и навыков в области профессии. В процессе обучения они должны овладеть основами производственных функций, заложенных в государственных стандартах. Одной из них является конструктивно-проективная функция, которая предполагает умение моделировать педагогические явления и процессы, например, учебный процесс, с целью его усовершенствования и поиска оптимальных условий для усвоения учениками содержания программного материала. От будущего учителя начальных классов требуется высокая профессиональная компетентность, достаточный уровень подготовленности к самообразованию и проявлению творческой активности.

В связи с этим, наиболее значимой в теории и практике педагогического образования педагогов в области начального образования становится проблема формирования готовности педагога к педагогическому моделированию.

Проблема формирования готовности студентов высших педагогических учебных заведений к будущей педагогической деятельности стоит отдельным вопросом общей системы подготовки специалистов и ее психологического обеспечения, она аккумулирует множество проблем психологической науки, связанных со свойствами личности, ее психическими состояниями, потенциальными возможностями, которые обуславливают успешность профессиональной подготовки. Качество подготовки педагогических кадров зависит не только от ориентации студентов на специальность учителя, но и от приближения их к современным требованиям профессиональной деятельности.

Разнообразные аспекты формирования готовности будущего педагога были темой научных работ многих исследователей и известных ученых. В частности, А. Абдуллиной, В. Бондарем, Ф. Гоноболыным, Н. Демьяненко, М. Евтухом, Н. Кузьминой, В. Сластениным, В. Семиченко, В. Хомич и др. разработаны фундаментальные научно-теоретические и методические принципы профессиональной подготовки будущего учителя.

Вопрос формирования готовности педагогов начальной школы также не является новым — он всегда была в центре внимания и украинских педагогов. Например, Л. Красюк рассмотрены теоретические положения относительно формирования основ их профессионализма в процессе моделирования педагогических ситуаций в условиях высшего педагогического учебного заведения, углублено представление о психолого-педагогических особенностях метода моделирования педагогических ситуаций [6, с. 18].

Научная работа Р. Моцька посвящена проблеме формирования готовности будущих учителей начальных классов к использованию персонального компьютера как средства учебной деятельности [7].

С. Ратовская, исследуя проблемы формирования готовности будущего учителя начальных классов к организации групповой учебной деятельности учеников, предлагает выделить готовность как часть профессиональной компетентности педагога, как определенный залог, который возникает в результате интеграции мотивов, установок, психологических качеств, профессионально-педагогических знаний, умений и навыков, опыта в организации групповой учебной деятельности в многопредметной среде начальной школы [9].

Анализ данных теоретико-методических исследований ученых показал, что неисследованными остались вопросы, которые связаны с созданием методической системы формирования готовности будущих учителей начальных классов к педагогическому моделированию.

Изучение проблемы развития знаний, умений и навыков педагогического моделирования педагога осуществляется в нескольких научных направлениях [3]:

1. Просмотр деятельности учителя и выделение ее компонент: конструктивной, организаторской, коммуникативной, проекторочной.

2. Синтез результатов исследования первого направления относительно построения профессионально-педагогической модели учителя — профессиограммы, в которой фиксируются знания, умение и навыки, необходимые ему для осуществления профессиональной деятельности.

3. Разработка способов принятия педагогом педагогически обоснованных правильных решений в учебно-воспитательном процессе, который характеризуется исследованием производственных ситуаций и обучением умению решать педагогические задачи.

На основе изучения и анализа разных подходов к определению структуры профессиональной готовности Л. Красюк выделила три основных компоненты готовности будущих учителей начальных классов к моделированию педагогических ситуаций: мотивационную, когнитивную, процессуальную [6, с. 56—57].

Ориентируясь на данное исследование, нами выделены одноименные составные части готовности студентов направления «Начальное образование» к педагогическому моделированию.

Определяя содержание мотивационной компоненты, мы выходили из предположения о том, что в своей деятельности студент руководствуется иерархией мотивов, среди которых доминируют смысловые. Достижение результатов деятельности возможно только при наличии положительного отношения к такой работе или к мотиву. От установки на необходимость применять моделируемые педагогические явления и процессы в практической подготовке педагогов зависит успех профессиональной деятельности учителя начальных классов.

Когнитивная компонента готовности студентов к моделированию педагогических процессов и явлений в будущей профессиональной деятельности представлена комплексом знаний. Это знание понятий «модель» и «моделирование», «педагогическая модель» и «педагогическое моделирование»; типизации моделей и педагогических моделей; роли педагогического моделирования в системе начального образования; логики осуществления педагогического моделирования и др.

Процессуальная компонента готовности предусматривает наличие умений и навыков моделировать педагогические явления и процессы. По своей сути эта составная часть является аналогичной практическим, исполнительным или конструктивно-проективным умениям.

Следует отметить, что все три компоненты готовности находятся в определенной взаимосвязи между собой. А поэтому изменения, которые происходят в одной из них, вызывают изменения другой. Однако, выделенные слагаемые не исчерпывают всех аспектов готовности будущего педагога к педагогическому моделированию в системе профессиональной подготовки.

На основе выделенных компонент появляется вероятность усовершенствования механизма формирования и развития профессионально-педагогических знаний, умений и навыков будущего учителя начальных классов — формирование готовности студентов высших педагогических учебных заведений к моделированию в педагогической деятельности.

Эта работа заключается в создании условий для развития профессионального мышления, получении знаний и формировании умений и навыков профессиональной деятельности через ее моделирование.

Определяющими признаками моделирования профессиональной деятельности будущего учителя начальных классов в учебно-воспитательном процессе высших педагогических учебных заведений выступают: выразительная и детальная постановка цели; разработка содержания; достижение запланированных результатов; гарантированный минимальный уровень обучения, который отвечает образовательным стандартам; наличие обратной связи; рефлексивность и т. п.

Соглашаясь с А. Вербенец, моделирование в высших педагогических учебных заведений можно рассматривать как единство практических умений по использованию модели, ее декодированию, замещению и осознанию семиотической функции, уровень понимания которой значительным образом влияет на осуществление практического моделирования и использования модели как средства познания свойств и взаимосвязей предметов [1, с. 9].

Ориентируясь на выводы исследования А. Орлова, заметим, что для теоретического обоснования требований к готовности будущего учителя начальных классов к моделированию необходимо представить его будущую деятельность со всеми особенностями, которые определяют требования к личности, и представить ее в виде модели (или профессиограммы) — обобщенного образа профессии, где объединено требования к специалисту, условия его работы, описание форм и видов деятельности. Она должна характеризовать задания, которые решает специалист в своей деятельности, содержание основных функций и должностные требования к нему [8].

В общем, профессиограмма — это обобщающий документ, который базируется на разработанной модели, с точностью учитывает признаки идеального профессионала и позволяет в достаточно высокой степени достоверности оценить качества любого специалиста [4].

По нашему мнению, удачную модель современного учителя предложила Л. Карташова [5]. Формированию указанных в ней знаний, умений, способностей педагога способствуют психолого-педагогические практикумы, спецкурсы и спецсеминары, которые осуществляют интеграцию теории и практики, актуализируют полученные знания, формируют основные профессионально значимые умения и навыки студентов. В связи с этим нами был разработанный спецкурс «Педагогическое моделирование в начальном образовании», который предусматривал методологическую подготовку студентов к творческой, поисковой деятельности, ознакомление с теоретическими и эмпирическими методами педагогического исследования, такими как педагогическое моделирование, идеализация, формализация, системный подход, исторический анализ, деятельностный подход и т. п.

В процессе формирования готовности к педагогическому моделированию профессиограмма учителя начальных классов, по результатам проведенных исследований, расширяется за счет формирования таких его качеств как:

- знание методов моделирования и применение моделей, в частности к процессам, объектам и субъектам обучения и воспитания;
- умение определять целесообразность применения методов педагогического моделирования к решению педагогических задач;
- способность к освоению современных, в том числе основанных на применении информационно-коммуникационных технологий, методов и средств моделирования, их использование в процессе создания дидактических материалов;
- уверенность в целесообразности применения моделирования на разных этапах учебно-воспитательного процесса.

Выделенные позиции, на наш взгляд, существенно связаны с понятием «готовность к педагогическому моделированию» как профессионально значимой личностной характеристики. Это овладение будущим педагогом в области начального образования аналитико-прогностическими и конструктивно-проективными умениями на основе теоретических знаний и их реализация на практике.

В условиях интеграции учебного процесса к стандартам Европейской системы образования, которые предусматривают сокращение аудиторной нагрузки и увеличения объема самостоятельной работы как основной формы обучения, возникает потребность еще большей интенсификации учебного процесса путем внедрения информационно-коммуникационных технологий

(ИКТ) [2, с. 203]. Современное понимание роли ИКТ в высших учебных педагогических учебных заведениях, по определению Л. Карташовой, должно проявляться в четырех взаимосвязанных аспектах [5, с. 114]: как учебная дисциплина; как один из основных современных средств коммуникации и приобретения знаний из других областей; как средство трансформации полученной студентом информации в собственную систему знаний, умений и навыков; как средство развития и самовыражения личности будущего педагога, его утверждение в обществе.

Поэтому можно предположить, что ИКТ в процессе подготовки учителя являются средством формирования готовности к педагогическому моделированию.

Среди факторов, которые обеспечивают формирование профессионально значимых личностных характеристик будущих педагогов начальной школы, особое место занимают организационно-методические условия их профессиональной подготовки в высших педагогических учебных заведениях (ВПНЗ), которые ориентированы на развитие формирования готовности к педагогическому моделированию.

Важным этапом в формировании готовности будущих учителей младших классов в учебном процессе ВПНЗ является практическая реализация моделей, разработанных на уровне сценариев. Это может происходить во время прохождения педагогической практики и на практических занятиях путем применения технологий игрового обучения, средств информационных технологий, которые основываются на игровом обучении и деловой учебной игре. Игровая деятельность участников разворачивается на имитационной модели, которая воссоздает ее реальные условия и динамику. Тестирование педагогической модели на пригодность к практической реализации происходит путем деловой учебной игры. Большей частью, именно практика вносит свои коррективы в разработанную педагогическую модель, обогащая педагогический опыт будущего учителя.

Результаты проведенного нами исследования свидетельствуют, что описанная выше технология привлечения студентов к творческой деятельности на основе педагогического моделирования должна содействовать формированию творческих профессиональных умений и навыков каждого из них. Таким образом, формируется стремление решать их не с помощью применения готовых моделей и схем, а путем личного педагогического поиска и собственных разработок.

## Список литературы:

1. Вербенец А. М. Моделирование как средство познания свойств и отношений предметов детьми среднего дошкольного возраста (На математическом содержании) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Вербенец А. М. — СПб., 2001. — 239 с.
2. Вереїгіна І. А. Оптимізація навчального процесу засобами математичного моделювання / І.А. Вереїгіна // Інформаційні технології в освіті : збірник наукових праць. — Херсон : ХДУ, 2009. — Вип. 3. — С. 203—208.
3. Деркач А. А. Акмеологическая концепция развития конкурентоспособного специалиста / А.А. Деркач. — Акмеология. — 2007. — № 3. — С. 15—21.
4. Калініна Л. Професіограма українського директора школи / Л. Калініна // Директор школи. — 2001. — № 3. — С. 13—15.
5. Карташова Л. Концептуальні засади інформаційно-технологічної системи навчання майбутнього вчителя / Л. Карташова, В. Мадзігон // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / голов. ред. І.М. Шоробура. — Хмельницький : ХГПА, 2010. — Вип. 7. — С. 111—116.
6. Красюк Л. В. Формування основ професіоналізму майбутніх учителів початкових класів у процесі моделювання педагогічних ситуацій : дис.... канд. пед. наук : 13.00.04 / Красюк Л.В ; Інститут вищої освіти АНП України. — К., 2008. — 210 с.
7. Моцик Р. В. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до використання персонального комп'ютера як засобу навчальної діяльності : дис... канд. наук : 13.00.04. / Моцик Р.В. — 2009. — 327 с.
8. Орлов А. О. Формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів : дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 / Орлов Анатолій Олександрович; Національний авіаційний ун-т. — К., 2009. — 214 с.
9. Ратовська С. В. Готовність майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності учнів. [Електронний ресурс] / 18:25 21. 09. 2010. — Режим доступу [intkonf.org/ratovska-s-v-gotovnist-maybutnogo-vchitelya-pochatkovih-klasiv-do-organizatsiyi-grupovoyi-navchalnoyi-diyalnosti-uchniv/](http://intkonf.org/ratovska-s-v-gotovnist-maybutnogo-vchitelya-pochatkovih-klasiv-do-organizatsiyi-grupovoyi-navchalnoyi-diyalnosti-uchniv/). — Назва з екрана.

## **ЛИЧНОСТНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СТУДЕНТА В КОНТЕКСТЕ ДОСУГОВОЙ СФЕРЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ ВУЗА**

***Бурдуковская Елена Анатольевна***

*канд. пед. наук, доцент АмГУ, г. Благовещенск*

*E-mail: [burdukowskaya.elena@yandex.ru](mailto:burdukowskaya.elena@yandex.ru)*

***Савченко Виктория Сергеевна***

*студент специальности «Социальная педагогика» АмГУ,*

*г. Благовещенск*

*E-mail: [bulena@mail.ru](mailto:bulena@mail.ru)*

Социокультурная среда представляет собой постоянно расширяющуюся сферу жизнедеятельности каждого студента, позволяющую процессу становления личности разворачиваться в естественных условиях. Она включает непрерывно возрастающее богатство связей студентов с окружающим миром. Чем богаче социокультурная среда, тем легче раскрыть индивидуальные возможности каждого студента, опереться на них с учетом выявленных интересов, склонностей и разнообразия субъектного опыта студента, накопленного им в школе, семье, в процессе обучения, реального взаимодействия с окружающим миром. Социокультурная среда вуза определяется нами как пространство совместной жизнедеятельности студентов, преподавателей, сотрудников университета, обеспечивающее выбор ценностей, освоение культуры, жизненных смыслов, способов культурной самореализации, раскрытия индивидуальных ресурсов личности, структура которого детерминирована особенностями образовательного учреждения.

Как показывает практика высшей школы, личность студента формируется и в такой значительной для студенчества сфере, как досуг. В аспекте личностного становления вопросы культурного отдыха приобретают немаловажное значение. С одной стороны, правильная организация свободного времени студента имеет непреходящую значимость для всестороннего развития его личности, приобщения ее к достижениям культуры. «Досуг — это специфический фактор самовыражения, обеспечивающий превращение свободного времени в средство активного отдыха и развития Человека. Досуговая же деятельность — это осознанная и целенаправленная активность человека, позволяющая ему удовлетворять собственные потребности, личные интересы,

осуществлять свободный выбор занятий, в которых он может самоутвердиться, самореализоваться, самосовершенствоваться, ... она предоставляет человеку возможность полнее и разностороннее испытать себя в различных видах социокультурного творчества» [3, с. 6]. С другой стороны, четкая система организации досуга и культурного отдыха студентов играет важную роль в поддержании устойчивого климата в коллективе, укреплении здоровья, преодолении усталости, повышении производительности и общественной активности молодежи [4, с. 58]. В свободное время студенты имеют возможность заниматься деятельностью, не связанной с учебным процессом или связанной с будущей профессией. Иначе говоря, свободное время предоставляет человеку возможность заниматься непрофессиональным лично значимым творчеством. Содержанием непрофессионального творчества могут быть занятия различными видами искусства, техническое творчество, всевозможные «хобби» и любительские занятия. Творческая досуговая деятельность поднимает личность на новую ступень — от потребителя духовных ценностей до их создателя, создает условия для самовыражения, саморазвития и самореализации личности [2].

При любом виде досуга студенты испытывают состояние раскрепощенности. Можно сказать, что досуговая деятельность имеет компенсационный характер, возмещая зачастую однообразный учебный труд. Студент включает в свой досуг те физические и духовные способности и склонности, которые не всегда может реализовать в учебной или научно-исследовательской деятельности. Однако не меньшее в педагогическом смысле значение имеет и то, что в досуговой деятельности обогащается эмоционально-образная сфера личности, формируется опыт эмоционально-ценностных отношений. Через организацию досуговой деятельности обеспечивается реализация внутренних, субъективных условий личностного становления студентов (настроение, здоровье, отсутствие усталости и др.).

Такая сфера социокультурной среды вуза как досуг обладает значительным воспитательным потенциалом. По тому, как студент проводит свободное время, можно судить о содержании и степени развития его интересов и потребностей, о направленности его личности и т. п. Как показало исследование, выборку которого составили студенты Амурского государственного университета (АмГУ), большинство респондентов предпочитает проводить свободное время с друзьями, в компании (42,2 % опрошенных); слушать музыку (38,8 %); гулять по городу, набережной (37,7 %); смотреть телевизор, посещать ночные клубы, дискотеки (31,1 %). Почти каждый третий студент в свободное

время предпочитает ходить в гости; 20 % ходят в кино и посещают спортклубы. Выезжают на природу, за город, на турбазу всего 8 %, в рестораны ходят 6,6 % респондентов; 77,7 % студентов предпочитают в свободное время читать газеты и журналы, преимущественно рекламно-развлекательного характера.

На вопрос «Стараетесь ли вы увеличить количество своего свободного времени?» студенты АмГУ ответили следующим образом: рационально используют имеющееся время 56,8 % опрошенных; не стараются, поскольку это бесполезно, — 23,4 %, а 6,6 % респондентов увеличивают объем своего свободного времени за счет учебы.

Досуговая сфера социокультурной среды вуза влияет не только на формирование установок студентов, способностей к удовлетворению эстетических переживаний, но и на стремление к поддержанию здоровья, физического совершенства. Что же касается заботы о своем здоровье, то менее половины опрошенных студентов (42,4 %) заявили о том, что заботятся о своем здоровье. Остальные либо признались, что не заботятся о своем здоровье (23,4 %), либо затруднились ответить (22,5 %).

Социокультурная среда выступает как пространство самореализации личности студента. «Основные функции культуросообразного воспитания состоят в создании различных культурных сред, где будут осуществляться развитие человека и приобретение им опыта культуросообразного поведения, оказание ему помощи в культурной самоидентификации и самореализации своих творческих задатков и способностей» [1, с. 23]. В связи с этим следующим важным для нашего исследования шагом было выяснение, что в университете способствует личностному становлению студента, а что оказывает тормозящее влияние. Были получены следующие результаты.

Развитию творческих, профессиональных способностей в вузе, по мнению студентов, способствуют: учебный процесс (65 %), межличностное общение (60 %), самостоятельная работа, самообразование (45 %), атмосфера университета (30 %), мероприятия, акции (16 %), занятия в кружках, секциях (14 %), университетские традиции (8 %), участие в студенческом самоуправлении (4,5 %).

Можно отметить, что по факультетам в этих предпочтениях весомых различий практически нет. Для первого курса по сравнению с другими более значимы кружки, секции, университетские традиции. Мероприятия, акции опять-таки больше интересуют студентов первых курсов. Чем выше курс, тем меньше студентов отмечают данную позицию: если на первом курсе ее отметил каждый четвертый, то на последнем — почти каждый десятый. По

самоуправлению аналогичная ситуация: чем выше курс, тем меньше студентов считают, что самоуправление способствует их личностному и профессиональному становлению (на первом курсе отмечает каждый пятнадцатый, на пятом — каждый пятидесятый). Возможно, это связано с тем, что первокурсники проявляют интерес не только к учебной, но и к внеучебной деятельности, их ожидания в целом высокие. Пятикурсники более ориентированы на будущее трудоустройство, запросы потенциальных работодателей.

Среда как фактор личностного становления студента содержит в себе барьеры, препятствия. В основном эти причины связаны с процессом обучения. Почти каждый второй указал, что занятия проводятся в неинтересной форме, от студента требуются только академические знания, а личное мнение не учитывается. Каждый второй студент (48 %) в качестве причины назвал лень. У каждого третьего существуют проблемы, связанные с нарушением режима и питания, с вредными привычками. Каждый четвертый считает, что в университете не хватает организационных форм для самореализации во внеучебное время: кружков по интересам, объединений, секций и т.п. По мнению каждого пятого, его талантами никто не интересуется, он чувствует переутомление, считает, что у него плохое здоровье, не сложившиеся отношения с преподавателями, не знает, где приложить свои силы и т.п. Каждый десятый отмечает, что в университете все слишком формализовано (необходимо оформлять множество бумаг). У каждого десятого неблагоприятные отношения с другими студентами.

В целом относительно содержания досуговой деятельности студентов АмГУ можно сделать некоторые общие выводы. Для студентов характерна преимущественно рекреативная или развлекательная направленность досуговой деятельности. Это связано со спецификой досуговых занятий, в основном восстанавливающего характера, с помощью которых удовлетворяются физические, психологические, духовные (прежде всего коммуникативные) потребности. В этом смысле «досуг» — более широкое понятие, чем «отдых». Однако для многих студентов он выполняет рекреативную функцию (ничегонеделание), чему способствуют и ценности массовой культуры, распространяемые с помощью средств массовой информации. Познавательная, креативная, эвристическая функции досуга реализуются явно недостаточно. Проблема общественно-полезной деятельности, в том числе и трудовой, углубления профессиональной квалификации, расширения кругозора, самосовершенствования вытесняется на периферию потребностей,

с этим будущий специалист непосредственно столкнется и в своей профессиональной деятельности.

Коммерциализация культурно-досуговой деятельности влияет сегодня на образ и стереотипы студенческой культуры не в меньшей степени, чем другие агенты социализации — семья и система образования. Вне стен вуза культурно-досуговая деятельность сильно дифференцирована в зависимости от уровня материального достатка. Одни используют все возможности индустрии отдыха и развлечений, другим доступны лишь общение и просмотр телепередач; однако такие способы самореализации, как чтение, спорт, художественное творчество оказываются на периферии интересов большинства студентов.

Поскольку интересы и потребности студентов весьма разнообразны и динамичны, социокультурную среду вуза важно разнообразить. Студенты в основном заняты учебой и, как правило, ограничены в средствах, поэтому необходимо создать в вузе такие условия, чтобы максимально приблизить к студентам поле удовлетворения их интересов, чтобы они были способны строить жизнь, достойную Человека. А это, в первую очередь, обеспечивается социально и культурно богатой окружающей средой, которая способствует созданию оптимальной социокультурной среды, направленной на творческое самовыражение и самореализацию личности студента, на формирование у студентов гражданской позиции, на сохранение и приумножение нравственных, культурных и научных ценностей в условиях современной жизни, на сохранение и возрождение традиций университета, на удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном, нравственном и физическом развитии.

### **Список литературы:**

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М.: Фонд «За экономическую грамотность», 1995. 296 с.
2. Борьтко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности: Монография // Науч. ред. Н.К. Сергеев. Волгоград: Перемена, 2001. 181 с.
3. Голованов О. Р. Социально-педагогические условия организации досуговой деятельности старшеклассников в сельском социуме: Автореф. дис ... канд. пед. наук. 13.00.06 — теория и методика воспитания (социальное воспитание). Кострома, 1999. 22 с.
4. Рогонов П. Не званием единым: о духовно-нравственной подготовке студентов // Высшее образование в России. 1996. № 4. С. 58—65.

## СТРУКТУРА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

*Гончарова Кристина Эдуардовна*

*аспирант МГАУ, Тамбовская область, г. Мичуринск*

*E-mail: [k-g-e@mail.ru](mailto:k-g-e@mail.ru)*

Динамичное развитие современного общества и областей знаний предъявляет новые требования к системе высшего профессионального образования, предполагая формирование и развитие у будущих специалистов таких качеств, как мобильность, инициативность, самостоятельность при получении новых знаний, готовность к эффективному межличностному и профессиональному взаимодействию.

Сегодня высшая школа призвана подготовить специалиста «нового типа», способного к оперативной и эффективной реализации профессиональных задач. В этой связи особую значимость в обеспечении социальной и профессиональной успешности специалиста приобретает проблема формирования коммуникативной компетентности.

Коммуникативные способности есть у всех людей, а первичными коммуникативными навыками все мы в той или иной степени обладаем с детства. Но природа деятельности современного специалиста требует от него развитой коммуникативной компетентности, которая включает в себя свободное владение всей совокупностью навыков и умений, необходимых для эффективного вербального и невербального общения и взаимодействия, включая в себя ситуативную адаптивность и мотивацию.

Понятие «коммуникативная компетентность» прочно вошло в категориальный аппарат дисциплин, так или иначе изучающих проблемы общения: философии, социологии, педагогики, общей и социальной психологии, лингвистики, теории управления и других. При этом содержание и средства формирования коммуникативной компетентности в педагогической практике разработаны явно недостаточно, поскольку феномен не имеет строго определенной структуры.

В рамках лингвистического подхода обратим внимание на точку зрения Ю.Н. Караулова, который полагает, что структура коммуникативной компетентности соотносится со структурой языковой личности, но не тождественна ей [2, с. 67].

Так, в структуре языковой личности выделяют три уровня:

- вербально-семантический;
- когнитивно-тезаурусный;
- мотивационно-прагматический [1, с. 65].

Таким образом, структура коммуникативной компетентности представляет собой совокупность пяти уровней, в которую включаются психофизиологические особенности личности, социальная характеристика ее статуса, культурный уровень, языковая компетенция и прагматика личности [1, с. 66-67].

Перейдем к рассмотрению коммуникативной компетентности в социально-психологическом контексте.

Обратим внимание на трактовку самого понятия «коммуникация». В широком смысле «коммуникация» — это процесс передачи информации от отправителя к получателю, процесс общения.

Таким образом, реализуя свои материальные и духовные потребности, человек посредством общения вступает в разного рода отношения — производственные, политические, идеологические, нравственные и т. д.

Именно профессиональные отношения являются структурообразующим элементом всей системы общественных отношений. В процессе трудовой деятельности неизбежно возникает потребность в реализации управленческих функций, предполагающих планирование, организацию, мотивацию и контроль, а также тесно связанных с их осуществлением — коммуникацию и принятие решений. Исходя из этого, профессиональное общение можно определить как общение, обусловленное необходимостью осуществления управленческих функций с учетом обратной связи [3, с. 256].

Опираясь на позицию Л.А. Петровской, которая рассматривает коммуникативную компетентность как «способность к эффективному решению коммуникативных задач, определяющую индивидуально-психологические особенности личности и обеспечивающую эффективность ее общения и взаимодействия с другими людьми», обратим внимание на элементы эффективного общения:

- желание вступать в контакт с окружающими;
- умение организовывать общение, включающее умение слушать собеседника, умение эмоционально сопереживать, умение решать конфликтные ситуации;
- знание норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими.

В этой связи заметим, что уровень коммуникативной компетентности проявляется в трех аспектах процесса общения — коммуникативном, перцептивном, интерактивном.

Каждый из трех аспектов предполагает наличие коммуникативной компетентности в области:

- профессиональной культуры речи: владение фундаментальными знаниями в конкретной профессиональной сфере, умение строить монологичную речь, вести профессиональный диалог и управлять им;
- коммуникативной культуры: культуры речи, культуры мышления, эмоциональной культуры;
- коммуникативного поведения: владение коммуникативными тактиками, нормами, паралингвистическими средствами общения.

Таким образом, коммуникативная компетентность выступает как многоаспектный феномен, что проявляется в процессе и результате его структурирования.

Обратим внимание на то, что в педагогической практике не существует единой верной идеальной структуры коммуникативной компетентности. Набор ее компонентов и элементов не является исчерпывающим и в каждом конкретном случае структура носит вариативный характер.

Мы полагаем, что *структура коммуникативной компетентности в общем виде представляет собой совокупность следующих компонентов:*

**Индивидуально-личностный компонент.** Включает в себя психофизиологические (память, мышление, речь и т. п.), психологические (темперамент, акцентуации характера, тип личности: экстраверт/интроверт) особенности личности.

**Общекультурный компонент** объективируется в нравственных качествах, ценностных ориентациях, взглядах, мировоззрении, особенностях менталитета, эрудиции личности.

**Знаниевый компонент** представляет собой совокупность представлений о коммуникативном процессе в целом, об основных законах коммуникативистики, принципах и правилах эффективного взаимодействия. Также предполагает знание структуры, функций, видов, типов, закономерностей общения; основных коммуникативных моделей, знание особенностей эффективного общения в ситуации конфликта.

**Поведенческий компонент** актуализируется в деятельностном аспекте коммуникативной компетентности. Содержание обозначенного компонента составляет, по нашему мнению, следующую систему компетенций: устная и письменная речь; невербальная коммуникация; межличностное восприятие; управление коммуникативным процессом.

**Мотивационно-рефлективный компонент** включает в себя: внутренние и внешние предпосылки овладения специалистом коммуникативной компетентностью, способствующие ее эффективной реализации; умение анализировать ситуацию, собственное целеполагание и действия партнеров; адекватную самооценку личности, как в профессиональном, так и в коммуникативном векторах.

Таким образом, формирование коммуникативной компетентности мы рассматриваем как способ актуализации личностных и профессиональных качеств будущего специалиста. Данный процесс характеризуется, прежде всего, целенаправленным педагогическим взаимодействием субъектов образовательного процесса в условиях личносно ориентированной образовательной среды в контексте компетентностного подхода.

Ключевыми характеристиками этого процесса выступают на овладение способностями анализа коммуникативной ситуации, приемами целеполагания и планирования коммуникативной деятельности, навыками межличностного и профессионального взаимодействия, способностями объективной оценки собственной коммуникативной деятельности и ситуаций коммуникативного взаимодействия через интеллектуально-личностную и профессиональную рефлексию.

### **Список литературы:**

1. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. 2001. № 1. С. 64—72.
2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / АН СССР. Отд. лит. и яз. М.: Наука, 1987. 264 с.
3. Панфилова А. П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности: учеб. пособие. СПб.: Знание, 2001. 496 с.
4. Петровская Л. А. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи // Введение в практическую социальную психологию / под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской, О. В. Соловьевой. М.: Смысл, 1999. С. 150—166.

## **ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ КОНСТРУКТИВНЫХ СПОСОБОВ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

*Гриб Елена Витальевна*

*канд. филос. наук, доцент МАИ (национального исследовательского  
университета), г. Москва  
E-mail: [newwwday@yandex.ru](mailto:newwwday@yandex.ru)*

Коммуникативная компетентность является одной из базовых характеристик профессиональной компетентности и профессиональной подготовки специалистов профессий типа «человек — человек». Главное содержание труда в таких профессиях сводится к взаимодействию между людьми.

Компетенция — способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Специалист должен быть готов использовать на практике умения и навыки управления коллективом, способен проявлять инициативу, в том числе в ситуациях риска, брать на себя всю полноту ответственности.

Современным направлением формирования коммуникативной компетентности студента считается создание в образовательном процессе коммуникативных ситуаций, которые бы запускали механизмы развития личности. Речь в этом случае идет об интерактивном обучении: расширении видов совместной работы студентов, их коммуникативного опыта, прежде всего в совместной деятельности; возможности задействовать не только сознание человека, но и его чувства, эмоции, волевые качества; обеспечения комплексного личностного развития. Глубинный смысл применения современных технологий в образовательной практике состоит в повышении эффективности затрачиваемых сил и ресурсов на достижение целей, оптимальности выбираемых для этого методов и средств [2, с. 25]

Основную проблему мы видим в том, что в практике обучения традиционно акцент делается на получение теоретических знаний. При этом студенты демонстрируют хорошие результаты на экзаменах. Однако «объем знаний» не означает умения использовать их для решения конкретной проблемы в конкретной ситуации с учетом особенностей социального окружения.

Для более детального изучения проблемы было проведено исследование уровня ассертивности студентов 3 курса факультета социального инжиниринга Московского Авиационного Института (национального исследовательского университета). Под ассертивностью здесь понимается конструктивный способ межличностного взаимодействия в противовес двум самым распространенным деструктивным способам — манипуляции и агрессии. Ассертивный человек — тот, кто, демонстрирует уверенное поведение, самоуважение и уважение к другим, отвечает за собственное поведение, может отстаивать свои взгляды, позитивно относится к другим людям. Умеет слушать других и идти на компромисс. Его отличает адекватная самооценка.

Всего опрошено 50 человек. Среди них 32 девушки и 18 юношей. Возраст опрашиваемых 19—20 лет. Опрашиваемым было предложен «Тест на ассертивность» (по В. В. Шпалинскому) [3, с. 76].

Цель нашего исследования — выявить связь инновационных технологий преподавания с формированием новых навыков межличностного взаимодействия. Были поставлены задачи: изучить уровень ассертивности студентов до и после соответствующих методов обучения, сравнить результаты экспериментальной и контрольной групп.

В качестве рабочей гипотезы было выдвинуто предположение, что применение инновационных технологий обучения в виде профессионально-ориентированных тренинговых программ, развивающих навыки межличностной коммуникации, командной работы, принятия решений, лидерские качества, способствуют повышению уровня ассертивности в большей степени, чем традиционные методы обучения.

В ходе эксперимента предполагалось, что студенты обеих групп вместе прослушают теоретический лекционный курс. Далее в экспериментальной группе №1 в течение семестра практические занятия будут проводиться в виде профессионально-ориентированных тренингов общения, деловых и ролевых игр. В контрольной группе №2 занятия будут проводиться «традиционными методами»: чтение и обсуждение докладов, рефератов, разбор «кейсов».

Результаты тестирования уровня ассертивности до начала обучения в обеих группах были практически идентичными. Данные представлены в таблице 1.

**Таблица 1.****Уровень ассертивности студентов до эксперимента.**

№ групп	30 и ниже баллов (не перспективны)	31—50 баллов (не хватает уверенности и решительности)	51—70 баллов (нормальный уровень ассертивности)	71 и более баллов (характеризуется излишней агрессивностью)
Группа 1	—	7 чел.(28 %)	13 чел.(52 %)	5 чел.(20 %)
Группа 2	—	7 чел. (28 %)	14 чел.(56 %)	4 чел. (16 %)

Результаты тестирования показали, что студенты, набравшие менее 30 баллов, в группах отсутствуют. Их пассивность, податливость внешнему нажиму, чрезмерная деликатность и щепетильность обрекают на положение «ведомого» и «жертвы». Как правило, эти люди имеют низкую самооценку и низкий уровень притязаний, а в системе межличностных отношений их психологический статус редко бывает на уровне лидера.

Студентов, обладающих довольно низким уровнем ассертивности (31—50 баллов), оказалось всего 28 % от общего числа опрошенных в обеих группах. Этим людям не хватает уверенности в себе и решительности (что поддается коррекции). Преобладающее большинство — студенты с нормальным уровнем ассертивности — (51—70 баллов). Это 52 % и 56 %. С таким уровнем опрашиваемый вполне может преуспеть в управленческой и педагогической деятельности. И, наконец, агрессивными являются 20 % и 16 % опрошенных студентов, набравших более 71 балла. Данные люди принадлежат к тем, кто не даст собой руководить, с окружающими часто агрессивны и бесцеремонны. Успех такого человека может быть сведен на «нет», если окружающие для него — лишь объект для манипуляций и воздействий, и он не привык учитывать интересы людей и считаться с ними. Также было выявлено, что между показателями юношей и девушек нет значимых различий.

Наличие ассертивности в работе менеджера и педагога необходимо. Поэтому неудивительно, что большинство студентов, выбравших данную специальность, обладают нормальным уровнем ассертивности. Тем студентам, уровень ассертивности которых ниже среднего или характеризуется высокой агрессивностью, необходимо развить в себе это качество или выбрать другое направление деятельности.

Профессионально-ориентированный тренинг, проводимый в течение семестра со студентами экспериментальной группы № 1, включал в себя несколько этапов.

На первом этапе обучение было направлено на приобретение навыков реагирования. Ассертивность повышается благодаря моделированию (как открытому, так и скрытому) поведения и инструктированию студента. Внимание обращается как на вербальные, так и невербальные компоненты. Далее новые реакции отрабатываются в специальных упражнениях, ролевых играх, репетиции поведения.

На следующем этапе реакции совершенствуются: новому поведению придаются непринужденность и устойчивость благодаря адекватной обратной связи, критических комментариев и указаний преподавателя.

Следующая ступень — когнитивное реструктурирование, которое включает в себя критический анализ иррациональных представлений, препятствующих ассертивному поведению, и приобретение знаний, усиливающих уверенное поведение.

Завершающий этап — генерализация обучения. Предполагает опробование нового поведения и поощряет распространение его на новые ситуации [1, с. 134].

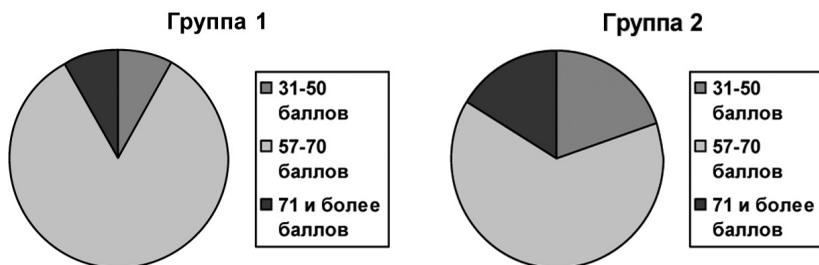
Эти процедуры, реализуемые на занятиях в группах, продолжаются до тех пор, пока студент не продемонстрирует соответствующие умения и навыки. В результате после завершения эксперимента были получены данные, представленные в таблице 2.

**Таблица 2.**

**Распределение баллов после эксперимента**

№ групп	30 и ниже баллов (не перспективны)	31—50 баллов (не хватает уверенности и решительности)	51—70 баллов (нормальный уровень ассертивности)	71 и более баллов (характеризуется излишей агрессивностью)
Группа 1	-	2 чел.(8 %)	21 чел. (84 %)	2 чел (8 %)
Группа 2	-	5 чел.(20 %)	16 чел (64 %)	4 чел. (16 %)

Для наглядности данные представлены в виде диаграмм (диаграмма 1).



*Диаграмма 1. Распределение данных об уровне ассертивности студентов после эксперимента*

Сравнительный анализ данных показал, что количество студентов, набравших от 51 до 70 баллов по окончании тренинга, значительно превышает количество студентов, у которых занятия проводились «традиционными» методами. Так, в группе № 1 уровень ассертивности, соответствующий условной норме, увеличился с 52 % до 84 %, в первую очередь, за счет тех студентов, у которых не хватало навыков решительности и уверенности. Уровень агрессивности понизился с 28 % до 8 %. Во второй группе уровень ассертивности увеличился с 56 % до 64 %. Уровень агрессивности остался на прежнем месте.

Формирование и закрепление навыков конструктивных способов межличностного взаимодействия наиболее эффективно развиваемы у студентов с помощью инновационных технологий преподавания, что и показало наше исследование.

Таким образом, без специально организованной поддержки таких свойств личности, как ассертивность, эмпатия, интернальность, рефлексивность, лидерское поведение и других, их формирование в профессиональном образовании происходит только на среднем уровне.

Развитие коммуникативной компетентности может быть выстроено на основе поэтапного формирования отдельных компонентов, образования интегративных знаний, умений и качеств. Ведущая роль в развитии отводится специально организованным условиям обучения.

### **Список литературы:**

1. Васильев Н. Н. Тренинг профессиональных коммуникаций психологической практике. СПб.: Речь, 2005. 324 с.
2. Современные образовательные технологии. М.: КНОРУС, 2011. 432 с.
3. Шпалинский В. В. Психология менеджмента. М.: Изд-во УРАО, 2000. 183 с.

## ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

*Заринова Гульнара Маратовна*

*канд. экон. наук, доцент БГАУ, г. Уфа*

*E-mail: [maratzm@mail.ru](mailto:maratzm@mail.ru)*

Инновация — это нововведение, изменение [2]. Обучение подвержено изменениям не менее чем другие сферы жизни и деятельности человека. Новаторство и традиции — две стороны развития культуры, образования и всего общества в целом. Различные соотношения традиций и новаций дают культурологам основание для классификации обществ на традиционные и современные. В традиционных обществах традиция господствует над новаторством. В современных — новаторство является базовой ценностью. Одно и то же общество может переживать различные периоды.

Еще сравнительно недавно термины «инновация», «инновационный процесс» в отечественной педагогической литературе почти не употреблялись. Сегодня ситуация иная. И хотя трактовка содержания этих терминов в разных работах имеет существенные отличия, они уже используются весьма широко.

Современное понятие «образование» связывается с толкованием таких терминов как «обучение», «воспитание», «образование», «развитие». Однако, до того, как слово «образование» стало связываться с просвещением, оно имело более широкое звучание. Словарные значения рассматривают термин «образование», как существительное от глагола «образовывать» в смысле: «создавать», «формировать» или «развивать» нечто новое. Создавать новое — это и есть инновация [1].

Под инновационным процессом понимается комплексная деятельность по созданию, освоению, использованию и распространению новшеств. Инновационный процесс в сфере образования - это обновление и изменение концепций образования, содержания учебных программ, методов и методик, способов обучения и воспитания. В понимании сущности инновационных процессов в образовании лежат две важнейшие проблемы педагогики — проблема изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта и проблема внедрения достижений психолого-педагогической науки в практику. Следовательно, предмет инновации, содержание и механизмы инновационных процессов должны лежать в плоскости объединения двух взаимосвязанных между собой процессов, рассматриваемых до настоящего времени пока изолированно, т. е.

результатом инновационных процессов должно быть использование новшеств, как теоретических, так и практических, равно и таких, которые образуются на стыке теории и практики. Все это подчеркивает важность управленческой деятельности по созданию, освоению и использованию педагогических новшеств.

Под инновациями в образовании понимается процесс совершенствования педагогических технологий, совокупности методов, приемов и средств обучения. В настоящее время инновационная педагогическая деятельность является одним из существенных компонентов образовательной деятельности любого учебного заведения. И это неслучайно. Именно инновационная деятельность не только создает основу для создания конкурентоспособности того или иного учреждения на рынке образовательных услуг, но и определяет направления профессионального роста педагога, его творческого поиска, реально способствует личностному росту воспитанников. Поэтому инновационная деятельность неразрывно связана с научно-методической деятельностью педагогов и учебно-исследовательской воспитанников.

Формирование инновационной направленности предполагает использование определенных критериев, позволяющих судить об эффективности того или иного нововведения. Принимая во внимание имеющийся опыт исследований по педагогике, можно определить следующую совокупность критериев педагогических новшеств: новизны, оптимальности, высокой результативности, возможности творческого применения инновации в массовом опыте.

Основным критерием инновации выступает новизна, имеющая равное отношение, как к оценке научных педагогических исследований, так и передового педагогического опыта.

Инновационные процессы в образовании необходимо рассматривать в комплексе его социальной обусловленности. Это предполагает: соответствие системы образования комплексу жизненных социальных потребностей; внутреннюю согласованность её частей и оценку обществом каждого из структурных элементов; нацеленность образования на прогрессивное развитие общества; наличие у молодых людей потребности в образовании, её социальную направленность [1].

В условиях социально-экономического кризиса изменяется место высшего образования в системе жизненных ценностей российских студентов, ориентации на специальность и формы получения образования, установка на дальнейшую профессиональную деятельность. Образование постепенно становится прагматической узкоутилитарной ценностью. Приоритет среди вузов в настоящее

время молодыми людьми отдаётся экономическим, юридическим, гуманитарным. При этом преобладает стремление получить образование в возможно хорошие сроки, чтобы занять наиболее выгодное в материальном отношении место.

Наиболее целеустремлённая молодёжь в целом сознаёт, что хорошая качественная подготовка, специальные знания, готовность повышать и изменять квалификацию становятся важными составляющими жизненного успеха. Задача образовательных структур — чутко реагировать на новые запросы общественного развития, студенчества, своевременно трансформируя цели, планы, методы и формы высшего образования.

Проблемы, стоящие перед современным образованием, спровоцированы отношением к нему в течение ряда десятилетий. Ситуация сегодняшнего дня требует обращения к личности молодого человека, учёт в процессе обучения и воспитания индивидуальных и личностных особенностей и способностей, оптимального соотношения духовного и технократического начал. В поисках новой парадигмы образования инновационные процессы являются единственными источниками развития системы образования.

Важным показателем качества образования является обращение к духовности, общечеловеческим ценностям, богатству мировой культуры. Гуманизация образования (в том числе высшего и профессионального) стала общественно необходимой в современных условиях [3].

Инновационные процессы должны осуществляться сегодня во всех образовательных структурах. Новые типы образовательных учреждений, систем управления, новые технологии и методики — это проявления огромного потенциала инновационных процессов. Грамотное и продуманное их осуществление способствует углублению в нём позитивных изменений.

### **Список литературы:**

1. Еньшина Н. А. Инновационные процессы в образовании // г. Барнаул, Барнаулский государственный педуниверситет [электронный ресурс] — Режим доступа. <http://aeli.altai.ru/nauka/sbornik/1999/enshina.html>
2. Орлов А. И., Орлова Л. А. Современные подходы к управлению инновациями и инвестициями. — Журнал «Экономика XXI века». 2002. № 12. С. 3—26.
3. Пидкасистый П. И. // Педагогика [электронный ресурс] — Режим доступа. [http://eusi.ru/lib/pidkasistyj\\_pedagogika/index.shtml](http://eusi.ru/lib/pidkasistyj_pedagogika/index.shtml)

## УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Каротовская Любовь Васильевна*

*канд. пед. наук, ст. преподаватель СОФ НИУ «БелГУ»,*

*г. Старый Оскол*

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

Воспитание личности и формирование соответствующих компетенций должно идти только через совместную деятельность взрослых и детей, детей друг с другом, в котором единственно возможно присвоение (а не просто узнавание) детьми общекультурных ценностей. «Воспитание не может быть локализовано или сведено к какому-то одному виду образовательной деятельности, оно должно охватывать и пронизывать собой все виды: учебную (в границах разных образовательных дисциплин) и внеурочную (художественную, коммуникативную, досуговую, трудовую и др.) деятельность» [2, с. 5—6]

В современном мире повышается значимость активности, самостоятельности, готовности учащегося, как будущего специалиста, к решению самых разнообразных задач жизнедеятельности. Задачи модернизации образования требуют учёта запроса личности и потребностей общества в высокопрофессиональных педагогах-специалистах, что является неременным условием для формирования общекультурных компетенций у школьников в системе дополнительного образования.

Профессиональная компетентность, по определению В. И. Волинкина, есть «сочетание психических и личностных (человеческих) качеств и такое психическое и личностное (душевное) состояние, которое позволяет действовать самостоятельно и ответственно. Это способность и умение выполнять определённые психические функции» [1, с. 232].

Профессиональная компетентность педагога имеет длительный характер обобщённых умений, в которых он не просто осведомлён, но и обладает определёнными познаниями и опытом. Проявляется компетентность в умении осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки себя в конкретной ситуации при решении педагогических задач. «Профессиональная компетентность — это интегральная характеристика, определяющая способность, готовность решать профессиональные проблемы и профессиональные задачи,

возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности с использованием знаний, навыков, умений, профессионального и жизненного опыта, ценностей и культуры» [3, с. 22].

Компетентный человек — это знающий, осведомленный в своей профессиональной области человек, обладающий соответствующими компетенциями. Здесь компетенция рассматривается не как «круг полномочий, предоставленных законом, уставом или иным актом, конкретному органу или должностному лицу» [4, с. 613], а как «отчуждённое заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной (профессиональной) подготовке ученика (работника), необходимой для его эффективной, продуктивной деятельности в определённой сфере» [3, с. 23].

«Компетенция (от лат. *competere* — добиваюсь, соответствую, подхожу), сплав знаний и опыта в той или иной области» [4, с. 614]. В общепринятом смысле компетенция понимается как совокупность определенных знаний, умений и навыков, в которых человек осведомлён, обладает познаниями и опытом.

Компетентность всегда проявляется в деятельности. Профессиональная компетентность учителя проявляется в умении осуществлять выбор исходя из адекватной оценки себя в конкретной ситуации при решении профессиональных педагогических задач.

Образовательными целями освоения любой дисциплины или курса являются: создание условий для самостоятельного приведения обучающимися в равновесие научных и практических смыслов и ценностей образования и построение на основе этого профессионального образа мира, способного интегрировать теоретическую и практическую подготовленность школьника и сделать её источником постоянного собственного профессионального самостановления.

Профессиональные цели дополнительного образования направлены на формирование общекультурных компетенций у детей посредством развития опыта решения профессионально-практических задач, способствующих становлению индивидуального стиля практической деятельности.

Основные задачи обучения призывают развивать у детей проективные, коммуникативные, организационные знания, умения и владения в области решения профессионально-практических задач; способствовать овладению современными практическими технологиями; формировать профессионально-аналитические, диагностические, оценочные умения и владения школьников.

В содержание профессиональной компетентности педагога входят ключевые или общекультурные компетенции, необходимые для

любой профессиональной деятельности, в том числе в области дополнительного образования, что также является необходимым условием для формирования соответствующих компетенций у школьников. Общекультурные компетенции проявляются в успешности личности в современном мире и в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации, социально-правовых основ поведения личности в гражданском обществе.

Будущий гражданин должен обладать такими общекультурными компетенциями как:

- владением культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения;
- способностью понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества;
- готовностью к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе;
- способностью работать с информацией в глобальных компьютерных сетях;
- готовностью использовать нормативные правовые документы в своей деятельности.

Для решения воспитательных задач внеурочной деятельности педагог дополнительного образования должен обладать следующими общепрофессиональными компетенциями:

- способностью использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач;
- владением основами речевой профессиональной культуры;
- способностью нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности.

В процессе практической деятельности происходит интеграция базовой или общепрофессиональной и специальной, компетенции, отражающей специфику педагогической деятельности.

Руководитель кружка должен обладать следующими компетенциями в области педагогической деятельности:

- способностью реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях;
- готовностью применять современные методики и технологии, в том числе информационные, для обеспечения качества

учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения;

- способностью применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии;

- способностью использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса;

- готовностью включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса;

- способностью организовывать сотрудничество школьников;

- готовностью к обеспечению охраны жизни и здоровья учащихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности;

- способностью профессионально взаимодействовать с участниками культурно-просветительской деятельности;

- способностью выявлять и использовать возможности региональной культурной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности.

Импульсивность и динамичность развития социума предполагает, что профессиональная деятельность не может быть предопределена на весь период педагогической карьеры. Необходимо в будущем включение в процесс непрерывного образования для повышения и совершенствования своей профессиональной компетентности, что является необходимым условием формирования педагогического мастерства для успешной деятельности в системе дополнительного образования.

### **Список литературы:**

1. Волынкин В. И. Педагогика в схемах и таблицах: учебное пособие. Ростов н/Д.: Феникс, 2008. 282 с.
2. Григорьев Д. В., Степанов П. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2011. 223 с.
3. Ефремов О. Ю. Педагогика Питер, 2010. 351с.
4. Советский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1982. 1599 с.

## ЗАДАЧИ ПОЛУЭВРИСТИЧЕСКОГО ТИПА КАК СВЯЗУЮЩЕЕ ЗВЕНО МЕЖДУ ЗНАНИЯМИ И УМЕНИЯМИ

*Колесник Ольга Леонидовна*

*ассистент каф. информатики СВГУ, г. Магадан*

*E-mail: [kolesnik2100@mail.ru](mailto:kolesnik2100@mail.ru)*

В соответствии с Федеральным законом от 9 февраля 2007 года № 17-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании» и Федеральный закон «О высшем и послевузовском образовании» в части проведения государственного экзамена», с января 2009 года Единый государственный экзамен является не только единственной (и столь долгожданной) формой государственной итоговой аттестации в школах, но и основной формой вступительных экзаменов в вузы Российской Федерации. Через «угольное ушко» ЕГЭ начиная с 2010 года стало возможно ранжировать вузы России в соответствии с баллами ЕГЭ студентов, зачисленных на первый курс бакалавриата/специалиста на бюджетные места очной формы обучения [4; 5].

Качество будущего урожая, несомненно, зависит от многих факторов, и не в последнюю очередь от качества посевного материала («Портной гадит, а уютг гладит» русская народная поговорка). Вузам, оказавшимся в красной зоне рейтинга сложнее вдвойне: помимо того, что студент первого курса не отличается высоким баллом ЕГЭ, так и профессорско-преподавательский состав зачастую - тоже выпускники вузов желто-красной зоны.

Однако, единые государственные стандарты на то и едины, что прописанные в них компетентностные требования к выпускникам едины для всех вузов России, поэтому с каким бы начальным уровнем знаний, умений и навыков ни пришел студент, преподаватель обязан организовать учебный процесс и заложить в будущего специалиста тот объем компетенций, который прописан в едином государственном стандарте по дисциплине.

Сравнивая текущую годовую нагрузку с аналогом недавних лет, замечено, что, во-первых, заметно уменьшился контингент учебных групп, во-вторых, количество преподаваемых дисциплин возросло. Если раньше преподаватель в течение одного учебного дня мог спокойно сосредоточиться на одной дисциплине, то ныне за 10 стандартных минут перерыва необходимо «переключиться» и не раз! на иную, другую учебную дисциплину. И при всем при этом

практически на каждом занятии «латать дыры в фундаменте знаний» студентов, подбирая для этого необходимый учебный материал («И пахарь, и жнец, и на дуде игрец» русская народная поговорка) — не забывая получать удовольствие от процесса, — иначе, зачем Ты пришел в эту профессию! Таким образом, интенсивность аудиторной работы преподавателя возросла.

За последние годы столь бурного развития информационных технологий изменилась способность человека к восприятию информации, не говоря о том, что общий объем информации увеличился в сотни раз. Современный студент, вооруженный примитивным средством коммуникации, с легкостью найдет необходимую информацию, «загуглив» запрос, не выходя из аудитории. Более того, на просторах Интернета имеются сайты-решатели, студенческие форумы, где возможно найти массу как стандартных, так и весьма оригинальных способов решения задачи. Однако полученная таким образом информация еще не есть знания!

В XVII веке в университетах Европы изучались действия с дробями, а ныне к этому «таинству» прикасаются уже в начальной школе. Рассмотрим пример посложнее — задачка про первоклассника Петю.

Задача 1. Первokлассник Петя знает только цифру 1. Докажите, что он может написать число, делящееся на 2007. Найдите наименьшее такое число [3, с. 40].

Решение. Условия задач в школьных учебниках подобраны таким образом, что мы не задумываясь, сразу приступаем к решению, а решив, сверяем с ответом, приведенным в конце учебника. И если мы не можем решить задачу, или получили неправильный ответ — это однозначно означает, что каких-то знаний нам не хватает, или мы невнимательны и допустили ошибку. В университете мы знакомимся с такими конструкциями, как *теорема существования и единственности*, *теорема Геделя о неполноте*. Приступая к решению задачи университетского курса, мы должны быть уверены в том, что наши усилия не будут напрасны и ответ будет получен. Поэтому первым делом требуется доказать, что решение с заданным свойством существует, и попутно ответить на вопрос его единственности, а также обсудить возможные эффективные алгоритмы поиска решения.

Применительно к данной задаче необходимо заметить, что чисел, состоящих из одних единичек бесконечно много (тут можно обсудить вопрос — как много, — счетно/континуально, заодно вспомнить принцип построения множества натуральных чисел, предложенный Джон фон Нейманом). Остатки от деления на 2007 таких чисел могут

быть разные, но принцип Дирихле гарантирует наличие хотя бы двух чисел с одинаковыми остатками. Разность этих чисел будет кратна 2007, а выглядеть такое число будет достаточно красиво. Далее необходимо вспомнить признаки делимости; заметить, что числа  $10^k$  и 2007 взаимно просты; число 2007 достаточно легко заподозрить на кратность 9; применить признак делимости на 9 к числу, записанному из одних единиц.

В итоге остается лишь рассмотреть процесс нахождения наименьшего из таких чисел. Для этого начнем поиск вручную — делением в столбик, выполнив два элементарных шага, оценим время поиска числа вручную (не менее 4х минут на выполнение операции деления 11-ти значного числа на 4-х значное). Организовав вычисления в Excel с использованием функции ОСТАТ(X;Y) попутно выясним, что аргументы функции ограничены сверху, поэтому процесс разбивается на два шага. Рискую проглядеть «на глаз» нужную нам нулевую строку, применим условное форматирование. Итого: в записи искомого числа используется  $74 \cdot 9 = 666$  единичек. Следует заметить, что это число больше, чем  $10^{665}$ , что в свою очередь больше числа атомов во Вселенной. Физики считают, что во всей Вселенной количество элементарных частиц, из которых состоят атомы находящегося в ней вещества, не более чем  $10^{88}$ . Поэтому нет практической необходимости пользоваться числами, большими чем  $10^{100}$ . Для этого числа придумано специальное название — *гугол*. Число гугол возведенное в сотую степень называется *гуголлекс*.

На примере достаточно простой задачи полуэвристического типа показано, как можно организовать повторение учебного материала: «Большинству из нас больше запоминается не то, чему нас учили, а то, как нас учат» Э. А. Борохов (псевдоним Севрус). Более того, можно изменить данные задачи, обсудив диапазон возможных изменений. Можно организовать поиск числа с заданными свойствами в Excel, приписывая к остатку по одной цифре. К примеру, число записанное одними семерочками и 2011; число записанное одними четверочками и 2012; число в записи которого последовательно встречаются десятичные цифры и 2011.

Задача 2. Монастырь закупил серьги по цене 531000 рублей за одну золотую и 135000 — за одну серебряную. Всего на покупку было истрачено 14327950 рублей, из них не более 15000 — за доставку. Когда все серьги раздали сестрам, каждой досталась одна серьга — кому золотая, а кому серебряная. Сколько сестер было в монастыре? [1, с. 144].

В рамках дисциплины «исследование операций» данная задача относится к задачам целочисленного линейного программирования. В сборниках задач по линейному программированию подавляющее большинство задач носят экономический характер, поэтому студенты неэкономических специальностей тоскливо смотрят на условия, пестрящие *издержками* и *нормами затрат ресурсов на единицу продукции* и с неохотой приступают к решению таких задач, резонно возражая: «ну, мы же не экономисты!» «Учите ребенка главным образом тому, что может быть полезно ему в жизни, сообразно карьере, которая ему предстоит» Джон Локк английский философ и педагог, XVII век. Уважая мнение студента, на математический скелет задачи придумываешь условие, и в качестве творческих домашних заданий предлагаешь студенту составить свое условие, приобщив его к «тайнству» — умению читать с листа *отчет по устойчивости* надстройки *Поиск решения* Excel. Результат не заставляет долго себя ждать!

Задача 3. Черепаха Тортилла планирует записать 8 треков продолжительностью 8, 3, 5, 5, 9, 6, 7 и 12 минут на два мини-диска по 30 минут звучания каждый. Перед ней стоит задача сбалансированного распределения треков таким образом, чтобы продолжительность звучания каждого диска была примерно одинакова.

Задача 4. В исследовательской лаборатории Змея-Горыныча имеются три сплава. Первый сплав содержит 70 % олова и 30 % свинца, второй — 80 % олова и 20 % цинка, третий — 50 % олова, 10 % свинца и 40 % цинка. Из них необходимо изготовить новый сплав, содержащий 15 % свинца. Какое наибольшее и наименьшее процентное содержание олова может быть в новом сплаве?

Кладезь подобных задач — не только специализированные книги, а так же ресурсы Интернет, — к примеру, интернет портал «Абитуриент» МФТИ [2]. Сложную задачу эвристического типа можно адаптировать, изменив условие. Самый главный принцип при решении таких задач — упрощение условия до тех пор, пока задача не превратится в легко решаемую. Затем путем усложнения потихонечку приближаемся к цели — и решение «само» выстраивается, как линия на руке! Тут то, как раз и сказывается мастерство педагога — «спровоцировать» студента на самостоятельное решение; поэтому каждое занятие — это не монолог, а тончайшего искусства диалог с десятками пар глаз! Ребенок не научится ходить, если мы насильно будем переставлять ему ноги, — первый шаг он должен сделать сам! И испытать при этом удовольствие. Пусть каждый шаг приносит Вам радость!

### Список литературы:

1. Белоносов В. С., Фокин М. В. Задачи вступительных экзаменов по математике: учеб. пособие. Новосибирск: Изд-во НГУ, 2000. 480 с.
2. Интернет портал «Абитуриент». Проект «Физтех-центра» [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://abitru.ru/>
3. Каннель-Белов А. Я., Ковальджи А. К. Как решают нестандартные задачи: учеб. пособие. М.: МЦНМО, 2004. 96 с.
4. Рейтинг вузов России в соответствии с баллами ЕГЭ студентов, зачисленных на первый курс бакалавриата/специалиста на бюджетные места очной формы обучения в 2010 году [электронный ресурс] - Режим доступа. — URL: <http://www.hse.ru/org/hse/ex>
5. Рейтинг вузов России в соответствии с баллами ЕГЭ студентов, зачисленных на первый курс бакалавриата/специалиста на бюджетные места очной формы обучения в 2011 году [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: [http://ria.ru/ratings\\_rt2011/](http://ria.ru/ratings_rt2011/)

## О РАЗЛИЧИЯХ В ПОНИМАНИИ ТЕРМИНА «ДИСКУРС»

*Костомарова Елена Владимировна*  
*ст. преподаватель ОрГМА, г. Оренбург*  
*E-mail: [elena.kost\\_oren@mail.ru](mailto:elena.kost_oren@mail.ru)*

Дискурс представляет собой сложное и многомерное явление. Разнообразие подходов к его исследованию и употреблению обуславливают множество дефиниций. Понятийный диапазон термина «дискурс» очень широк. Дискурс в 60—70-х гг. XX века понимался как связанная последовательность предложений или речевых актов. Уже в конце 80-х гг. XX века под дискурсом начинают понимать сложное коммуникативное явление, сложную систему иерархии знаний, включающую, кроме текста, ещё и экстралингвистические факторы (знания о мире, мнения, установки, цели адресата и др.), необходимые для понимания текста.

Объектом нашего исследования является профессиональный медицинский дискурс, но прежде чем охарактеризовать его, мы должны остановиться на существующих определениях самого понятия «дискурс». Как самостоятельный научный термин он появился в 70-е годы XX века в западноевропейской лингвистике (М. Фуко, Т. А. Ван Дейк, др.), следовательно, это понятие достаточно новое, как для лингвистической, так и для педагогической науки.

Дискурс, получивший легитимность своего статуса в педагогике лишь в последнее десятилетие, рассматривается большинством ученых как вид институционального общения в заданных рамках статусно-ролевых отношений, имеющего регулятивную направленность, регламентированного как по содержанию, так и по форме (Л. С. Бейлинсон, Г. В. Димова, М. С. Каган, В. И. Карасик, О. А. Каратанова, И. А. Колесникова, Н. А. Комина, О. В. Коротеева, Е. С. Кубрякова, А. К. Михальская). По форме он относится к институциональному, а по содержанию — к личностно ориентированному типу дискурса.

Термин «дискурс» приобрел в последние десятилетия широкую популярность, однако однозначного и общепризнанного определения данного понятия не существует. Как отмечают многие исследователи (Н. Д. Арутюнова, Т. А. Ван Дейк, В. И. Карасик, О. В. Коротеева, В. В. Красных, Е. С. Кубрякова, М. Л. Макаров и др.), дискурс является объектом междисциплинарного изучения. С исследованием дискурса связаны такие науки как лингвистика, прагмалингвистика, психология, философия, социология, антропология, этнология, юриспруденция, педагогика, политология. Каждая из этих дисциплин подходит к изучению дискурса по-своему.

Т. В. Ежова выделяет четыре основных подхода к его пониманию: 1) дискурс как текст, актуализируемый в определенных условиях с учетом экстралингвистических параметров (в лингвистике); 2) дискурс как общение, реализуемое в ходе определенных дискурсивных практик (в социологии, социальной семиотике и политологии); 3) дискурс как вид речевой коммуникации (в логике, философии, социологии, теории коммуникации); 4) дискурс как контекст педагогической коммуникации со специфическим профессиональным «наполнением» (в педагогике) [3].

С точки зрения М. Л. Макарова специфика той или иной теории дискурса определена, прежде всего, центральной парадигмой, лежащей в основе определенной дисциплины. Ученый отмечает, что «многие исследователи дискурса объединены стремлением изучать не абстрактную языковую систему, а живую речь в условиях реального общения. ... При этом в многообразии социально-психологических теорий взаимодействия есть смысл сосредоточиться на тех, которые во главу угла ставят коммуникацию» [6, с. 50]. Таким образом, дискурс рассматривается как важный и неотъемлемый агент коммуникации, который выступает носителем и ретранслятором смыслов, ценностей, идей, образов, мнений, интерпретаций и прочих ментальных и виртуальных образований.

К изучению разных типов дискурса, формирующихся в условиях разнообразных сфер человеческой деятельности, обращаются многие отечественные и зарубежные исследователи речевой коммуникации.

Нельзя не отметить работы профессора Амстердамского университета Т. А. Ван Дейка, автора 32 книг, монографий и около 200 статей по вопросам дискурса и дискурс-анализа, многие из которых уже стали классическими. Т. А. Ван Дейк рассматривает дискурс в широком смысле как комплексное коммуникативное событие, происходящее между говорящим, слушающим (наблюдателем и др.) в процессе коммуникативного действия в определенном временном, пространственном и прочем контексте. Это коммуникативное действие может быть речевым, письменным, иметь вербальные и невербальные составляющие.

Ученый говорит также о дискурсе в узком смысле слова как о тексте или разговоре. В этом смысле термин «дискурс» обозначает завершенный или продолжающийся «продукт» коммуникативного действия, его письменный или речевой результат, который интерпретируется реципиентами. Согласно Т. А. Ван Дейку, *дискурс* — это существенная составляющая социокультурного взаимодействия, характерные черты которого — интересы, цели и стили [2].

Особый интерес представляют некоторые положения отечественных исследователей по проблемам дискурса как сложного коммуникативного явления, включающего, помимо речевого действия, социальный контекст, представление об участниках коммуникации и их характеристиках, а также процессы восприятия и интерпретации сообщения (Н. Д. Арутюнова, В. Г. Борботько, В. З. Демьянков, В. И. Карасик, Е. С. Кубрякова, М. Л. Макаров, Ю. С. Степанов, В. Е. Чернявская и др.).

В отечественной лингвистике Н. Д. Арутюнова рассматривает *дискурс* как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами», как «речь, погруженную в жизнь» [1, с. 136—137]. В данной трактовке понятие «дискурс» интегрирует представления о речи, тексте, диалоге, стиле и языке.

Необходимо отметить чрезвычайную важность исследования дискурса с точки зрения когнитивной лингвистики. Е. С. Кубрякова отмечает, что «по самой своей сути *дискурс* — явление когнитивное, т. е. имеющее дело с передачей знаний, с оперированием знаниями особого рода и, главное, с созданием новых знаний» [5, с. 23].

В современной отечественной лингвистике дискурс часто трактуется с позиций деятельностного подхода. При этом структурно дискурс

рассматривается как единство текста и контекста, лингвистических и социокультурных компонентов. Типичным в этом плане является трактовка дискурса, данная В. В. Красных.

Рассматривая дискурс с позиций социолингвистики, В. И. Карасик выделяет два особых типа дискурса: персональный (лично-ориентированный) и институциональный (статусно-ориентированный). В первом случае говорящий выступает как личность со своим богатым внутренним миром, во втором случае – как представитель той или иной социальной группы. Институциональный дискурс — это дискурс, определяемый типами сложившихся в обществе социальных институтов, характеризуется рядом лингвистически релевантных признаков, из которых важнейшими являются цель общения, представительская коммуникативная функция его участников и фиксированные типовые обстоятельства общения. По определению В.И Карасика статусно-ориентированный дискурс представляет собой «речевое взаимодействие представителей социальных групп или институтов друг с другом, с людьми, реализующими свои статусно-ролевые возможности в рамках сложившихся общественных институтов, число которых определяется потребностями общества на конкретном этапе его развития» [4, с. 193]. Как отмечает автор, применительно к современному обществу можно выделить следующие виды институционального дискурса: политический, дипломатический, административный, юридический, военный, педагогический, религиозный, медицинский, деловой, рекламный, спортивный, научный, сценический и массово-информационный. Этот список можно изменить или расширить, поскольку общественные институты существенно отличаются друг от друга и не могут рассматриваться как однородные явления, кроме того, они исторически изменчивы, могут сливаться друг с другом и возникать в качестве разновидностей в рамках того или иного типа.

Рассматривая вопрос о структурных компонентах институционального дискурса, О.Ф. Русакова и В.М. Русаков отмечают, что в любом институциональном дискурсе присутствует как минимум восемь компонентов:

1. представление о социальной *миссии* данного института (миссия медицины — исцеление от болезней);
2. *особый язык*, включая профессиональный; профессиональный язык выполняет важную роль пароля идентификации по схеме «свой/чужой» в символическом пространстве институционального дискурса;

3. *нормативная модель* типично-событийной статусно-ролевой коммуникации (типичное событие, типичные участники, хронотоп, статусы и ролевые отношения типичных участников коммуникации, ситуативные контексты коммуникации, официально принятые нормы коммуникации, традиционные формы общения);

4. *система базовых ценностей*, транслируемых и внушаемых посредством институциональных коммуникаций (в медицинском дискурсе, центральной базовой ценностью выступает жизнь пациента; в числе других базовых ценностей такие как здоровье (физическое и психическое), правильно поставленный диагноз и проведенное лечение, репутация медицинского работника, знания и профессиональный опыт);

5. основные *стратегии* институционального дискурса;

6. *жанры* институционального дискурса (урок, лекция, семинар, экзамен, беседа и т. д. и научная статья, монография, диссертация и др.);

7. *прецедентные тексты* (для медицинского дискурса прецедентными текстами являются клятва Гиппократа, медицинские энциклопедии и словари, специальные научные труды, нормативные документы, регламентирующие медицинскую практику);

8. типичные *дискурсные формулы* (фразеологизмы, профессиональные клише и др.) [7].

Медицинский дискурс является разновидностью институционального дискурса. Несмотря на активные разработки зарубежных ученых в области медицинского дискурса устный медицинский дискурс стал объектом изучения лишь в последние годы. В центре внимания исследователей до сих пор оказывались только его частные аспекты, в основном лингвопрагматический и когнитивный аспекты, проблемы медицинского терминообразования. Большинство исследований медицинского дискурса проводились с точки зрения филологии (Э. В. Акаева, Л. С. Бейлинсон, Н. К. Болокова, Н. В. Гончаренко, Н. А. Емельянова, В. В. Жура, К. М. Лопата, С. Л. Мишланова, Н. Ю. Сидорова, и др.).

В контексте данного исследования под *медицинским дискурсом* понимается институционно обусловленное коммуникативно-речевое взаимодействие, включающее личностный, содержательный, деятельностный, ценностный, коммуникативный компоненты, обеспечивающие подготовленность и способность субъекта труда к успешному выполнению профессиональных задач и эффективное коммуникативное взаимодействие с другими людьми во всем многообразии профессиональных ситуаций.

Основываясь на свойствах педагогического дискурса, выявленных Т. В. Ежовой укажем на свойства медицинского дискурса. Свойство —

это философская категория, выражающая такую сторону предмета, которая обуславливает его различие или общность с другими предметами и обнаруживается в его отношении к ним. К свойствам медицинского дискурса относятся:

- *динамичность* (изменение дискурса под влиянием воздействующих на него факторов);
- *социальность* (актуализация дискурса как социального явления);
- *интегативность* (синтез, объединение в целое всех компонентов медицинского дискурса и их комплексное взаимодействие);
- *персонализация* (в центре медицинского взаимодействия находится студент — его мотивы, цели, интересы, потребности, ценностные ориентации, т.е. студент как личность);
- *диалогичность* (диалогическое взаимодействие с другими людьми, в ходе которого происходит личностное взаимообогащение и развитие);
- *контекстуальность* (учет особенностей дискурса в контексте медицинской деятельности);
- *целостность* (наличие всех структурных элементов);
- *когерентность* (структурно-содержательная связь между компонентами дискурса);
- *ситуативная обусловленность* (учет социально, культурно, личностно значимых условий и обстоятельств конкретной коммуникативной ситуации);
- *интенциональность* (учет коммуникативных намерений участников дискурса);
- *ценностная ориентированность* (направленность на формирование социально и личностно значимых ценностей);
- *недискретность* (неопределенность границ дискурса как открытой динамической системы) [3, с. 55].

Необходимо также указать на то, что медицинский дискурс включает функции медицинской деятельности: трансляции социального опыта, культуросозидательную, ценностно-ориентированную, информативную, познавательную, креативную, коммуникативную, регулятивную. Именно ценностно-смысловое единство всех функций дискурса учит студента вырабатывать собственное мнение на основе осмысления опыта, идей и представлений, принимать решения о том или ином выборе, заставляет помнить, что у каждого студента в его действиях есть личностный смысл, на который и надо опираться в образовательном процессе.

### **Список литературы:**

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Большой энциклопедический словарь. Языкознание. М., 1998. С. 136—137.
2. Дейк Т. А. Ван. Язык. Познание. Коммуникация: пер. с англ. Благовещенск: Благовещ. гуманит. колледж, 2000.
3. Ежова Т. В. К проблеме изучения педагогического дискурса. Вестник ОГПУ. № 2. 2006. С. 52—56.
4. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
5. Кубрякова Е. С. Виды пространств текста и дискурса // Категоризация мира: пространство и время: материалы науч. конф. / под ред. Е. С. Кубряковой, О. А. Александровой. М.: Диалог: МГУ, 1997.
6. Макаров, М. Л. Основы теории дискурса. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003.
7. Русакова О. Ф. PR-Дискурс: Теоретико-Методологический Анализ / О. Ф. Русакова, В. М. Русаков. Екатеринбург: Институт философии и права УрО РАН-Институт международных связей, 2008. 282 с.

## **ВОЗМОЖНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КАК МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНОГО ФЕНОМЕНА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

***Крячюнене Рома Ромуальдовна***

*доктор социальных наук, доцент, Вильнюсский университет,  
г. Вильнюс, Литва*

*E-mail: [roma.kriauciuniene@uki.vu.lt](mailto:roma.kriauciuniene@uki.vu.lt)*

В последнее время в соответствии с Болонской декларацией [4], распространением проекта Тюнинга [24] в университетах стран ЕС, Литва находится в стадии реформы высшего образования. Основной акцент этой реформы — переход на единый стандарт европейской системы зачетных единиц (ECTS — европейской системы перезачёта кредитов), также ориентация на учение, основанное на развитии общих и профессиональных компетенций. Цель такого обучения — уполномочить студентов применять академические и технические знания в сложных многопрофильных профессиональных, социальных контекстах. При понимании компетенции как гармонического переплетения знаний, навыков и ценностных установок, становится

необходимым, чтобы академические и технические знания передавались интегрально, развивая в то же самое время и нравственные ценности учащихся, что является необходимостью не только в их профессиональной, но и личной, и рабочей жизни.

Таким образом, для того, чтобы выпускники могли успешно работать на рынке труда как профессионалы в своей области и стать активными членами общества, университеты должны развивать не только профессиональные компетенции, охватывающие академические знания изучаемого предмета, навыки и ценностные установки, но и общие компетенции, обогащающие личности студентов, позволяющие им принимать этические решения, опираясь на нравственные ценности. В связи с этим необходимо реформировать программы высшего образования, включая следующие компетенции: общие — инструментальные, интраперсональные, систематические и предметные [23]. Предлагаются два основных варианта: развивать компетенции, интегрируя их в разные обучаемые предметы специальностей, или преподавать их как отдельные предметы.

Проведенное исследование отношения студентов, будущих преподавателей иностранного языка, к компетенции профессии учителя [11; 12] показало, что респондентам не хватает более широкого подхода к учительской профессии, особенно к проявлению общих компетенций, способствующих самостоятельному профессиональному, этическому умению действовать в непредсказуемых профессиональных ситуациях.

Такое отношение будущих учителей иностранного языка к учительским компетенциям, и особенно отсутствие положительного отношения к особенно важным компетенциям профессии учителя, а именно педагогической и общей компетенциям, могут ограничить положительное влияние на развитие их ценностных установок.

Сделано заключение, что изучение иностранного языка должно быть направлено на обоснование значения и усвоения учительской компетенции, а также необходимо искать способы, как эффективнее интегрировать их развитие в процесс изучения иностранных языков в университете. Таким образом, при подготовке будущих учителей иностранных языков в университетах необходимо раскрыть возможности изучения иностранного языка как многофункционального феномена в развитии личности и их компетенций, интегрирующих в себе ценностные установки.

Совершенно ясно, что именно от отношения учителей зависит, что в ходе учебного процесса будут получать студенты, чему будет уделяться больше внимания, как изучение иностранного языка будет

служить для развития личных навыков и ценностей студентов, как они будут подготовлены для дальнейшей учебы, работы и жизни.

Принимая во внимание выше сказанное, **целью** этой статьи следует считать раскрытие возможностей иностранных языков как многофункционального явления в развитии не только профессиональных лингвистических, но и общей компетенции, интегрирующей в себе ценностные установки.

Для достижения этой цели сформулированы следующие **задачи**:

1. определить функции преподавания иностранных языков;
2. выявить возможные взаимосвязи функции изучения иностранного языка с личностными компетенциями;
3. выделить значимость и возможности иностранного языка как многофункционального явления для развития личностных компетенций.

В исследовании были использованы следующие **методы**: сравнительный анализ источников научной литературы, интерпретация, формулирование выводов.

Главная цель языка заключается в выражении и формулировании мыслей. Это так естественно, что редко кто задумывается о его многофункциональности. Язык существует как система знаков, выполняя когнитивные и коммуникативные функции в выражении. По данным некоторых литовских исследователей лингвистики [5], язык помогает узнать реальность исторического опыта, достижения науки и культуры, другими словами, язык — интериоризация других людей. По данным упомянутых исследователей, язык рассматривается как основная мера человеческого общения и выражения. Тем самым язык является психическим и социальным выражением жизни человека, инструментом передачи его духовных ценностей. Таким образом, преподавая и обучая нескольким языкам, сам феномен еще более расширяется, так как человек приобретает большое количество способов самовыражения и средств, позволяющих ему познать и передать духовные ценности.

В «Описании языковой политики» [10] подчеркивается, что в процессе формирования языковой политики в Литве, прежде всего, были приняты во внимание такие функции преподавания иностранного языка, как: общение, экспрессия, прием и передача информации, приобретение знаний и передача эстетического творчества и оценки, а также многогранное образование и развитие личности. Развитие общественного познания и связанное с ним значение иностранных языков при пользовании информацией и научными ресурсами способствует тому, чтобы присвоить иностранному языку коммуникативную функцию (приема и передачи информации). Однако в

реформе содержания школьной программы в Литве все более весомое значение приобретает также функция развития и формирования личности.

В «Положениях языковой политики государственной стратегии Министерства просвещения и науки на 2003—2012 годы» [16] подчеркивается, что школьная реформа выявила важность изучения и знания иностранных языков для формирования зрелой личности. Эти качества способствуют общению с миром, познанию других культур и сопоставлению их с собственной культурой, обмену информацией и социокультурными ценностями с другими людьми. Таким образом, развивается коммуникативная компетенция и межкультурная осведомленность учащегося, а также его связь с самим собой и другими людьми и их культурой.

В «Описании языковой политики» [10] отмечено, что языковая подготовка тесно связана с воспитанием демократической гражданственности. Языковое обучение является той сферой, посредством которой можно развивать навыки межкультурной демократической жизни, которые тесно связаны с воспитанием ценностных основ. Таким образом, обучение иностранному языку, предоставляя возможность осознать язык как социальное и культурное явление, как выражение мысли, обусловленность поведения и деятельности, предопределяет образ жизни каждого учащегося [6; 20; 22], или другими словами, в процессе изучения иностранного языка реализуется также и воспитательная функция.

Такие функции в обучении иностранным языкам формулируют и соответствующие цели изучения языка. Если в преподавании иностранного языка усматривать многофункциональное явление, то очень важно надлежащим образом использовать языковую деятельность в университетах — развивать не только языковую и коммуникативную, но и межкультурную компетенцию будущего учителя, которая в состоянии привести к пониманию языковых связей с разными культурами, и таким образом к более широкому пониманию проблем бытия. В целях развития коммуникативной компетенции учащихся язык преподается как способ передачи и приема информации. При помощи развития языковой компетенции развивается не только филологическое, но вместе с тем и общее мировоззрение учащихся, опирающееся на родной язык, а также на взаимосвязи между другими учебными предметами. Межкультурная компетенция формируется в процессе обучения общаться, ценить культурные ценности другой страны, ее опыт. При пересечении этих компетенций реализуются очень важные воспитательные цели — формируется личность учащегося, в

особенности его ценностные установки: открытость по отношению к говорящим на других языках и инакомыслящим, а также необходимые для успешной коммуникации ценности (терпимость, ответственность и др.), положительные черты характера и т. д.

Многие современные зарубежные педагоги подчеркивают исключительные возможности иностранных языков в развитии коммуникативной компетенции личности в контексте вопросов культуры и этики, по сравнению с другими дисциплинами [6; 20; 22]. Существует мнение, что культурные и социальные темы могут быть даны студентам не только как интересные задания по чтению, письму и развитию речи, но и как задания, дающие возможность воспитывать в них терпимость, уважение к другим людям и их ценностям. Таким образом, может быть расширен кругозор учащихся, могут формироваться позитивные установки по отношению к другим народам и вместе с тем могут глубже проникать в сознание особенности своей культуры, т. е. формируется не только межкультурная, но и этическая компетенция, дающая возможность в процессе принятия решений ориентироваться на моральные ценности, предусмотреть последствия принятия решения, как для себя, так и для других. Кроме того, коммуникативная, межкультурная и этическая компетенции тесно связаны с социальной компетентностью личности, проявляющейся в процессе коммуникации не только с другими людьми, но и с представителями своей культуры, и выражающейся в эмпатии, т. е. способности личности услышать и понять другого человека, его намерения, причины поведения, прошлое, опыт, взгляды и т. п.

С другой стороны, более глубокое понимание чужой, а также и своей культуры может быть достигнуто путем рефлексивного обучения иностранному языку, во время которого учащиеся не только расширяют знания иностранного языка, но и обогащаются как личности: во время рефлексии по отношению к ценностям своей и чужой культур развивается способность критического мышления, вызываются осмысленные эмоции, меняются взгляды, убеждения. Во время рефлексивного обучения происходит открытие новых значений, иная самоинтерпретация, другими словами, во время герменевтической рефлексии или рефлексивной герменевтики происходит создание *собственного Я* и значения [6; 19; 21]. Однако такой мета-уровень изучения иностранного языка не получил широкого применения, поскольку чаще всего приоритет отдается развитию лишь языковых умений, т. е. лингвистической компетенции, в то время как изучение иностранного языка — диалектический процесс диалога, в ходе

которого на личность оказывает влияние другая культура, и в то же время личность вносит свой вклад в изменение этой культуры [6; 19].

Однако такой диалог должен основываться на уважении и доверии, без навязывания своего взгляда учащимся и морализации. Некоторые авторы [6; 13] указывают причины, по которым межкультурный (и, вместе с тем, моральный) аспект не интегрируется в обучение иностранным языкам: нет четкого консенсуса в отношении того, какие аспекты следует включить и как интегрировать обучение иностранным языкам и межкультурное и этическое развитие. Кроме того, преподаватели иностранных языков оправдываются нехваткой времени и компетенции, а также избегают этого, поскольку учение о других культурах связано с изменением установок учащихся, а это воспринимается как пугающая, нечеткая, расплывчатая сфера.

Само собой разумеется, что изучение иностранного языка — целостный процесс. Взгляд учителя иностранного языка на упомянутые цели предопределяет их реализацию, его ценностные установки, придающие развитию той или иной компетенции (коммуникативной, языковой, межкультурной, социальной и этической) необходимый определенный удельный вес. Многие авторы указывают, что учитель является самым главным посредником ценностей [1; 2; 3; 7; 8; 9; 14; 15; 17; 18], что конечная цель учителя не содержание академического предмета, а то, как он используется для развития личности и какое значение он имеет для учащихся. Таким образом, нет сомнений, что при подготовке учителей иностранных языков, в университетах на этом и должно быть сосредоточено внимание, раскрыты многофункциональность обучения иностранному языку и предоставляемые языком возможности развивать не только специфические предметные (профессиональные лингвистические), но и общие компетентности учащихся, а также интегрирующие их ценностные установки.

Подводя итоги вышеизложенного, можно сделать следующие выводы:

- В процессе обучения иностранному языку реализуются следующие функции: *познавательная* (включая познание как своей, так и другой культуры, т. е. изучаемого языка), *экспрессивная* (выражение личности, мышление), *коммуникативная* (использование источников информации и коммуникации, совершенствование навыков общения, межкультурная коммуникация и сотрудничество), *эстетическая* (в том числе восприятие и оценка эстетического творчества), *развитие личности* (саморазвитие, терпимость и развитие других ценностей, социальная интеграция) или *воспитательная* (т. е. ценностные

установки, необходимые для успешного общения в различных социальных контекстах).

- Многофункциональность обучения иностранным языкам позволяет в процессе обучения реализовать развитие следующих компетенций учащихся: коммуникативную, лингвистическую, межкультурную, этическую, социальную, которые гарантировали бы успех выпускников высших учебных заведений не только в профессиональных, но и в многослойных социальных контекстах.

- Процесс обучения иностранным языкам как многофункциональный феномен является основой для персонального развития учащихся, предоставляющей широкие возможности педагогам интегрировать в процесс обучения иностранному языку различные функции этого обучения.

### Список литературы:

1. Aramavičiūtė V. Auklėjimas ir dvasinė asmenybės branda. Vilnius: Gimtasis žodis, 2005. 279 c.
2. Bitinas B. Ugdymo filosofija. Vilnius: Enciklopedija, 2000. 246 c.
3. Bitinas B. Auklėjimo teorija ir technologija. Vilnius: Krona, 2004. 255 c.
4. Bolonijos deklaracija. Svarbiausi Bolonijos proceso dokumentai. Bolonijos-Bergeno laikotarpis 1999—2005. 2005. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: [http://www.mruni.eu/mru\\_lt\\_dokumentai/direkcijos/studiju\\_direkcija/teises\\_aktai/Tarptautiniai\\_%20teises\\_%20aktai/Svarbiausi\\_Bolonij\\_os\\_proceso\\_dokumentai\\_liet\\_angl.pdf](http://www.mruni.eu/mru_lt_dokumentai/direkcijos/studiju_direkcija/teises_aktai/Tarptautiniai_%20teises_%20aktai/Svarbiausi_Bolonij_os_proceso_dokumentai_liet_angl.pdf)
5. Borusevičienė N., Litevkiėnė, N. Kalbos fenomenas globalizacijos kontekste. [interaktyvus]. [Šiauliai]: Šiaulių kolegija 2005. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.e-library.lt/resursai/Konferencijos/Rokiskis/035-039.pdf>.
6. Fenner A., Newby D. Coherence of Principles, Cohesion of Competences. Exploring theories and designing materials for teacher education. European Centre for Modern Languages: Council of Europe Publishing, 2006. 195 c.
7. Gleeson Ch. Values Fruitful. Eureka Street, vol. 15, No. 2. March 2004. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.uninged.org.au/index.cgi?tid=26> (žr.:2006 01 28)
8. Heenan J. A case of Teaching Objective Values. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.cornestonevalues.org/acase.htm> (žr.:2006 01 28).
9. Hoff-Sommers, Ch. Children and Moral Education. The Australian Family. November, 2002. 33—35 c.
10. Kalbų mokymo politikos aprašas. Lietuva. Kalbų politikos skyrius Strasbūre, Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministerija. 2004-2006. Vilnius: Švietimo apgūpinimo centras, 2006.

11. Kriauciūnienė R. Foreign language students' viewpoint on competences of teacher's profession. *Acta Paedagogica Vilnensia. Research papers*. ISSN 1392—5016. Vol. 24 Vilnius University Publishing House, 2010. 114—126 c.
12. Kriauciūnienė R. Some aspects of students' viewpoints on foreign language teacher's professional competences. *Kalbų studijos/ Studies about languages*. Vol. 18. ISSN 1684—2824 (print), ISSN 2029—7203 (online). Scientific journal, 2011. 128—134 c.
13. Kunzman R. Dealing with Morally Controversial Issues in the Classroom. Faculty Shark. 2005. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.facultyshack.com/article.php?idnum=42>
14. Lauter C. F. Values as Verbs. 2000. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.lawrence.edu/news/bubs/lt/fall00/values.shtml> (žr.: 2006 02 02).
15. Lickona T. *Educating for Character: How our School can Teach Respect and Responsibility*. New York-Toronto-London-Sydney. Washington: The Council for Research in Values and Philosophy, 2001. 279 c.
16. LR Valstybinė švietimo strategija 2003—2012. 2003. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.smm.lt/strategija/vss.htm>
17. Martišauskienė E. *Paauglių dvasingumas kaip pedagoginis reiškinys*. Vilnius: VPU-klā, 2004. 225 c.
18. McLaughlin T.H. *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: demokratiškumas, vertybės, įvairovė*. Kaunas: Technologija, 1997. 164 c.
19. Newby D. Theories and Principles — Conclusions. Coherence of Principles, Cohesion of Competences. Exploring theories and designing materials for teacher education. European Centre for Modern Languages: Council of Europe Publishing, 2006. 112—121 c.
20. Pappenheim R. Social and Cultural Awareness as Overruling Goals of Foreign Language Courses. Coherence of Principles, Cohesion of Competences. Exploring theories and designing materials for teacher education. European Centre for Modern Languages: Council of Europe Publishing, 2006. 69—78 c.
21. Pollard A. *Refleksyvusis mokymas*. Vilnius: Garnelis, 2006. 409 c.
22. Popovici R. Integration of Citizenship, human rights and Language Education. Coherence of Principles, Cohesion of Competences. Exploring theories and designing materials for teacher education. European Centre for Modern Languages: Council of Europe Publishing, 2006. 59—69 c.
23. Sanchez A.V., Ruiz M. P. R., Olalla A.G. et all. Competence-based Learning. A proposal for the assessment of generic competences. Bilbao: University of Deusto, 2008. 325 c.
24. Tuning. *Europos švietimo struktūrų suderinimas. Universitetų indėlis į Bolonijos procesą*. Vilnius: Švietimo mainų paramos fondas, 2004. 141 c.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ КУРСАНТОВ КАК ФАКТОРА ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ВОЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

*Матвеев Евгений Геннадьевич*

*адъюнкт, Военный авиационный инженерный университет,  
г. Воронеж*

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

Применительно к нашему исследованию под педагогическими условиями мы понимаем совокупность необходимых мер, способствующих физическому развитию курсантов как фактору личностно-профессионального военного становления специалиста. Комплекс педагогических условий мы рассматриваем как совокупность взаимосвязанных педагогических условий, реализация которых будет способствовать повышению уровня физического развития курсантов военных вузов.

Под педагогическими условиями понимают существенный компонент педагогического процесса, интегрирующий в себе определенную совокупность мер, направленных на достижение поставленной цели. Под «совокупностью мер» ученые понимают внешние характеристики педагогического процесса — содержание, формы, методы, педагогические приемы и средства материально-пространственной среды, ориентированные на определение взаимоотношения с внутренним миром курсанта — потребностями, интересами, ценностными ориентациями (В. И. Андреев, В. А. Беликов, Г. И. Вергелес, М. Е. Дуранов, Т. Е. Климова, А-Я. Наин, Н. М. Яковлева и другие).

Педагогические условия физического развития должны быть направлены на адаптацию курсантов к будущей профессиональной деятельности и на всестороннее развитие личности. Для выявления педагогических условий, способствующих физическому развитию как фактору личностно-профессионального становления военного специалиста, необходимо учитывать потребности армии в специалистах, способных решать задачи повседневной и боевой деятельности [1; 3; 5; 9].

**Педагогические условия**, на наш взгляд — это внешние обстоятельства, оказывающие существенное влияние на протекание педагогического процесса в той или иной мере сознательно сконструированные педагогом. Выявление и создание педагогических

условий, которые существенно влияют на процесс физического совершенствования и формирование положительных установок на приобретение профессиональных знаний, умений и навыков, основывается на факторах, влияющих на формирование профессиональных интересов курсантов, то есть степень качества психологической, теоретической и педагогической готовности специалиста к профессиональной деятельности.

Разделяя приведенные положения, мы считаем, что **условия физического развития** целесообразно рассматривать как процесс физического становления личности под влиянием внешних и внутренних управляемых и неуправляемых факторов и предполагает следующую деятельность [9]: учет индивидуального уровня физического развития среди курсантов военных вузов в динамике подготовки при разработке заданий на проведение занятий; сотрудничество и взаимодействие курсантов, преподавателей и командиров курсантских подразделений; обеспечение мотивации курсантов к занятиям физической подготовкой на основе формирования обоснованных мотивов — стимулов, учитывающих прогноз роста уровня основных физических качеств; — физическое развитие курсантов предполагает необходимость дополнительного временного ресурса. В условиях учебного процесса военного вуза время на физическую подготовку в рамках учебного плана существенно ограничено, что предполагает рациональное использование времени отводимого на физическую подготовку за счет интеграции плановых занятий, мероприятий спортивно-массовой работы и системы формирования командно-методических навыков у курсантов; — разработка и реализация программы самостоятельной физической тренировки курсантов специалистами по физической подготовке военного вуза, где особое внимание необходимо уделять развитию физических качеств, необходимых для будущей профессиональной деятельности; привлечение курсантов к организации и проведению занятий с допризывной молодежью.

Выявленные нами педагогические условия физического развития курсантов как фактора личностно-профессионального становления военного специалиста могут быть описаны следующим образом.

*Первое педагогическое условие — учет индивидуального уровня физического развития курсантов военных вузов в динамике подготовки при разработке заданий на проведение занятий* предполагает возможность индивидуального подбора комплекса заданий, упражнений и интенсивности их выполнения, что способствует более успешному физическому развитию курсантов. Необходимо учитывать,

что изначальный уровень готовности у курсантов разный. Повышение уровня физического развития курсантов невозможно без реализации принципов индивидуализации и доступности [1; 2]. Это зависит от различных факторов, которые необходимо учитывать при диагностике. Систематический контроль уровня физической подготовленности курсантов способствует своевременному выявлению пробелов и их дальнейшей ликвидации; определению характера ошибок и их коррекции; выявлению и устранению причин появления ошибок; определению степени готовности курсантов к усвоению знаний, умений и навыков необходимых, в их будущей профилактической деятельности. Систематический контроль преподаватель проводит как на текущих лекционных, практических, методических занятиях, так и на экзаменах (зачетах). Текущий контроль [7] физического развития курсантов как фактора личностно-профессионального становления военного специалиста проводился путем проверки теоретической, организаторско-методической и практической подготовленности, а также путем проведения тестирования, анкетирования, анализа функционального состояния организма, ответов на зачетах и/или экзаменах по профильным дисциплинам, опроса (устного или письменного), применения разных видов контроля: входного, текущего, итогового (практического, устного или письменного). Определение уровня физической готовности курсантов к выполнению учебно-боевых задач выполняет не только диагностическую, но и обучающую, корректирующую функции. Предоставление каждому курсанту возможности опираться на его способности, ценностные ориентации, склонности, интересы и субъективный опыт, возможность реализовать себя в познании и учебной деятельности создает ситуацию востребованности личности и ее саморазвитие. Основой образования с личностной ориентацией является саморазвитие специалиста при освоении предметного опыта, выработки им собственных «смыслов» изучаемого материала, развитие индивидуального интеллекта. Ценным для личности становится возможность самореализации, т. е. проявление функций, свойственных, исключительно для неё. В этом случае знание перестает быть самоцелью и становится средством образования.

*Второе условие — сотрудничество и взаимодействие курсантов, преподавателей и командиров курсантских подразделений* определяет положение курсанта в образовательном процессе как активного субъекта деятельности. Оно обусловлено теми подходами, о которых мы упоминали выше: системный, личностно-деятельностный, компетентный, контекстный, акмеологический. Всестороннее формирование и развитие личности выступает

необходимым условием успешного личностно-профессионального становления, а формирование ее субъективных свойств высшим показателем его эффективности. Данные условия позволяют повысить активность курсанта как субъекта учебно-воспитательного процесса, расширить границы его жизнестворчества.

Совместная деятельность обучаемого и обучающего наиболее продуктивна в диалоговом коммуникативном режиме, который предполагает взаимопонимание, уважительное и положительное отношение взаимодействующих сторон. Технология учебного диалога, то есть усвоение содержания в условиях диалога как особой дидактико-коммуникативной среды обеспечивает субъектно-смысловое общение, рефлексию, личностно-профессиональную самоустремленность.

*Третье условие — обеспечение мотивации курсантов к занятиям физической подготовкой на основе формирования обоснованных мотивов личностно-профессионального становления.* Важной задачей для педагогов и командиров является мотивация курсантов к занятиям физическим упражнениям. Эффективным путем формирования у военнослужащих мотивации к занятиям физической подготовкой и спортом является путь поэтапного использования определенных воспитательных средств, форм и методов, в основе которых лежат психолого-педагогические воздействия, рационального сочетания с силовыми, административно-командными воздействиями и методами материального и морального стимулирования личности [5]. При этом в процессе физического воспитания курсантов военного вуза необходимо выделять четыре взаимосвязанных и взаимодополняющих части: физическую подготовку как целенаправленный процесс подготовки к успешным действиям в условиях учебно-боевой деятельности; физическую культуру как часть общей культуры человека, спорт как деятельность индивида по достижению наивысшего для него спортивного результата, а также личностно-профессиональное становление. Каждый из этих процессов имеет различные побудительные детерминанты, поэтому воспитательные воздействия по формированию у военнослужащих мотивации к занятиям физическими упражнениями в ходе этих процессов должны иметь определенную направленность: во время занятий физической подготовкой опора должна осуществляться на мотивы долженствования, результативные и естественно-значимые мотивы; в ходе занятий физической культурой в основу должно быть положено сочетание процессуальных и результативных мотивов; мотивы же спорта — это мотивы достижения, самоутверждения, самоактуализации.

*Следующее условие — рациональное использование временного ресурса на физическую подготовку за счет интеграции плановых*

**занятий, мероприятий спортивно-массовой работы и системы формирования командно-методических навыков у курсантов в их лично-профессиональном становлении.** Наставлением по физической подготовке в ВС РФ (НФП-2009г.) [8] предусмотрено пять форм физической подготовки: учебные занятия, утренняя физическая зарядка, физическая тренировка в процессе учебно-боевой деятельности, спортивно-массовая работа, самостоятельная физическая тренировка. Данное педагогическое условие предполагает умелое распределение и перераспределение времени отводимого для занятий физическими упражнениями среди всех вышеперечисленных форм физической подготовки в зависимости от условий деятельности личного состава. Методически обоснованная взаимосвязь различных форм физической подготовки обеспечивает успешное овладение курсантами всеми программными упражнениями и является важным условием быстрого повышения их физической подготовленности. Для обеспечения взаимосвязи всех форм физической подготовки необходимо учитывать характер и величину физической нагрузки, испытываемой курсантами. Рациональное использование временного ресурса на физическую подготовку за счет интеграции различных форм физической подготовки способствует разнообразию используемых средств, повышает эмоциональность занятий и активность курсантов в процессе обучения.

Повысить эффективность физического развития курсантов как фактора лично-профессионального становления военного специалиста можно не только используя учебные часы, отводимые для учебных занятий, но и в часы, отводимые для самостоятельной физической тренировки. Для эффективного использования такой формы физической подготовки необходимо **педагогическое условие — разработка и реализация программы самостоятельной физической тренировки курсантов специалистами по физической подготовке военного вуза.** Самостоятельная работа является одной из важных и широко обсуждаемых проблем преподавания в вузе. Под самостоятельной работой в дидактике понимают разнообразные виды индивидуальной и коллективной деятельности учащихся на аудиторных и внеаудиторных занятиях или самостоятельной подготовки без непосредственного участия педагога, но по его заданиям [1; 2; 4; 6; 9].

Одним из аспектов формирования командно методических навыков является **привлечение курсантов к организации и проведению занятий с допризывной молодежью,** что влияет на

лично-профессиональное становление будущих специалистов в рамках внеучебной деятельности.

С 2006 по 2011 г. в трех вузах (два военных и один гражданский) нами было проведено исследование по выявлению динамики влияния физического развития курсантов и студентов на лично-профессиональное становление. Исследование проводилось по семи критериям, результаты были следующими:

*Таблица 1.*

**Итоги исследования по выявлению динамики влияния физического развития курсантов и студентов на лично-профессиональное становление в 2006—2011 г.г., в %**

№ п/п	Критерии	ВАИУ (г.Воронеж)		ВВАИЛ (г. Ейск)		ВГУ (г.Воронеж)	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1.	Система знаний по различным дисциплинам на «хорошо» и «отлично»	58	45	52	43	45	40
2.	Знания по дисциплине «Физическая культура (подготовка)» на «хорошо» и «отлично»	61	49	50	40	79	49
3.	Умения и навыки по физической подготовке на «хорошо» и «отлично»	87	68	79	60	70	48
4.	Мотивированная лично-профессиональная целеустремленность к будущей профессиональной деятельности	99	93	89	80	71	60
5.	Участие в научно-исследовательской работе	81	63	75	60	69	48
6.	Участие в спортивно-массовых мероприятиях вуза	100	81	95	79	80	63
7.	Формирование лично-профессиональных качеств военного специалиста	95	82	92	80	80	70

Таким образом, проведенная опытно-экспериментальная работа подтвердила эффективность педагогических условий, при соблюдении которых лично-профессиональное становление военного специалиста будет осуществляться эффективно.

### **Список литературы:**

1. Астафьев К. А., Мельников В. Ф. Развитие физических качеств у курсантов на начальном этапе обучения в военном инженерном вузе. Воронеж: ВАИУ, 2009. 176 с.
2. Демьяненко Ю. К. Индивидуальная физическая тренировка военнослужащих. Л.: ВДКИФК, 1978. 57 с.
3. Евсеев Ю. И. Физическая культура. Изд. 3-е, Ростов-н/Д: Феникс, 2004. 384 с.
4. Жукова Е. Д. Технология организации и реализации самостоятельной работы студентов: рабочая тетр. Уфа: изд-во БГПУ, 2004. 32 с.
5. Зеер Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование Екатеринбург: Изд-во УГТТПУ, 1998. 232 с. С. 217
6. Лежнева Н. В. Самостоятельная работа студентов на начальной стадии их обучения в вузе / Н. В. Лежнева, С. А. Караваева // Личностно ориентированное профессиональное образование. Ч. 2. Екатеринбург, 2001.
7. Мизинцев В. П. Характеристики и количественная оценка эффективности учебного процесса. М.: Педагогика, 1981. 97 с.
8. Наставление по физической подготовке в Вооруженных силах Российской Федерации (НФП-2009). М.: Редакционно-издательский центр ГШ ВС РФ, 2009. 224 с.
9. Физическая культура студента: Учебник / Под ред. В. И. Ильинича. М.: Гардарики, 2001. 448 с.

# КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД, КАК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

*Морозов Максим Сергеевич*

*аспирант ФГБОУ ВПО «Челябинского государственного педагогического*

*университета», г. Челябинск*

*E-mail: [maksimmorozov74@mail.ru](mailto:maksimmorozov74@mail.ru)*

Развитие профессионально-значимых личностных качеств будущего педагога-психолога предполагает выбор стратегии, основой которой может выступать один или синтез нескольких теоретико-методических подходов, который интегрировал бы все факторы, влияющие на изучаемое педагогическое явление, отражая основные направления развития высшей школы и социальные требования к будущему специалисту.

В исследовании мы разделяем мнение Е. Ю. Никитиной, Н. Стефанова и др. о том, что подход — это основа исследования изучаемого процесса, проявляющаяся в определенных закономерностях и особенностях [3].

Нами проанализированы имеющиеся в науке теоретико-методические подходы с тем, чтобы выявить ошибочное и добиться перевода положительно оцененных методов и структур в форму принципов и предписаний исследовательской деятельности. Каждый из проанализированных подходов в определенной степени полноты находит свое отражение в решении проблемы. Наряду с этим в теории и практике высшего профессионального образования наметилась тенденция синтеза уже известных ранее теоретико-методических подходов, к числу которых мы относим компетентностный, дименсиональный и партисипативный подходы, отдельные элементы которых просматриваются на протяжении всей истории познания человеческой мысли и могут быть детерминированы в русле развития исследуемой нами проблемы. Остановимся на их характере и возможностях использования в рамках данного исследования.

В качестве основополагающего на общенаучном уровне нами предлагается компетентностный подход.

Компетентностный подход — это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях: «формирование компетентности в образовательном процессе выдвигает на первое место не информированность обучаемого, а умение разрешать проблемы в различных сферах» [4].

Компетентностный подход предполагает совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов.

В научной литературе (Д. А. Иванов, Т. М. Ковалева, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова и др.) выделяют четыре аспекта реализации компетентностного подхода в образовании.

1. Формирование ключевых компетентностей надпредметного характера. К этой линии относятся педагогические техники и технологии формирования умений, не относящихся к самому предмету (умения работать в группе, умения работать с информацией для себя и для группы, умение творчески подходить к выполняемой работе.)

2. Формирование обобщенных умений предметного характера (Уметь использовать современные методы работы с клиентом, уметь проводить анализ психологического состояния клиента, уметь осуществлять выбор комплексного подхода к проблеме, уметь разрабатывать методики профилактики проблемы).

3. Усиление прикладного (практического) характера образования. Здесь подразумеваются как минимум две идеи: 1) идея деятельностного характера содержания образования (т. е. необходимость овладевать различными способами, а не знаниями о способах). Применительно педагогической психологии здесь следует отметить следующие умения: умение построения психологической беседы, умение адекватно реагировать на высказывание собеседника, умения выбирать адекватные определенному виду общения психолого-педагогические подходы; 2) идея адекватности содержания образования современным направлениям развития экономики, науки, общественной жизни (данная линия затрагивает содержание психолого-педагогического образования, что является весьма актуальным в связи с изменениями последних десятилетий: тематическое построение гуманитарных и технических дисциплин в вузе должно соответствовать новым реалиям).

4. Обновление содержания образования для решения задачи овладения «жизненными навыками». Данная линия реализации

компетентностного подхода способствует формированию следующих знаний и умений: умение вести диалог, умение обосновывать и отстаивать свою точку зрения, умение убеждать, умения грамотно составлять документы [1].

Все эти четыре направления являются весьма актуальными для модернизации высшей школы. Продвижение по каждому из них будет способствовать повышению компетентности наших выпускников, их готовности к работе и жизни и успешной интеграции в мировое сообщество.

Анализ научной литературы позволяет сделать нам вывод, что успешная реализация компетентностного подхода происходит в том случае, если она изменяет содержание обучения, методику и систему оценивания. Проводя параллель с традиционным образованием, которое основывается на идее педагогики требований, при реализации компетентностного подхода можно говорить о педагогике возможностей, в основе мотивации компетентности лежит мотивация соответствия и ориентация на перспективные цели развития личности студента. Меняется позиция преподавателя, если в традиционном обучении он является судьей, носителем знаний, то при компетентностно-ориентированном обучении он играет роль организатора, консультанта. Также происходят изменения и в позиции студента, если в традиционном обучении он является объектом, то при реализации компетентностного подхода студент сам отвечает за собственное продвижение, он становится субъектом собственного развития, в процессе обучения занимает разные позиции внутри педагогического взаимодействия.

В зарубежных исследованиях, посвященных проблеме компетентностного подхода, отмечается также несоответствие уровня выпускников социальному заказу общества. В связи с постоянно изменяющимися и обновляющимися условиями труда и ускоряющимся развитием студенты, обучение которых было нацелено на передачу знаний, оказываются неготовыми к самостоятельной и ответственной работе в реальной жизни. Таким образом, по поручению правительства европейских стран были выработаны и проводятся в жизнь реформы системы образования в направлении компетентностного подхода. Основные изменения заключаются в разработке и освоении таких организационных форм учения, когда акцент с преподавательской активности переносится на учебную деятельность, основанную на инициативе и активности самих учеников, способствующую формированию ключевых компетентностей. В немецкоязычных источниках выделяются следующие основные формы организации процесса учения, способствующие развитию и формированию

ключевых компетенций: свободный труд, работа по недельному плану, работа по этапам, и, особенно, проектное обучение [5].

Анализ и сравнение методов применения компетентного подхода в отечественных и зарубежных источниках показывают во многом их идентичность. Исходя из этого, можно сформулировать следующие функции подхода:

а) компетентный подход позволяет более точно определить номенклатуру и логику развития значимых в профессиональном плане знаний и умений;

б) на его основе предоставляется возможность наиболее точно определить в разработке содержания образования;

с) определение ключевых, общих и специальных компетенций позволяет разработать более точную и диагностически выверенную систему измерителей уровня профессиональной компетентности будущего специалиста на всех этапах его подготовки;

д) компетентный подход, отражающий представление о профессионализме и деловых качествах современного специалиста, окажет по нашему мнению, позитивное влияние на развитие инновационных процессов в системе психолого-педагогического образования.

На основе вышеизложенного мы считаем, что одной из основных задач обновленного высшего образования является формирование компетентного в определенной области специалиста, обладающего не только знаниями, умениями и навыками, но и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и обоснованно в ней действовать.

### **Список литературы:**

1. Долгих М. В. Развитие коммуникативной компетенции студентов вузов: дис....канд. пед. наук / М.В. Долгих. — Челябинск, 2007. — 193 с.
2. Иванов Д. В. Влияние образовательной среды на формирование эмоциональной устойчивости личности / Д.В. Иванов. — Курск, 2002. — 208 с.
3. Никитина Е. Ю. Теоретико-методологические подходы к проблеме подготовки будущего учителя в области управления дифференциацией образования: моногр. / Е.Ю. Никитина – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. — 101 с.
4. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. — М.: Большая Рос. энцикл., 2003. — 528 с..
5. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие / авт. — сост. Г.Д. Бухарова и др. — Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2004. — 298 с.

## ТЕНДЕНЦИИ УМЕНИЯ УЧИТЬСЯ КАК ВАЖНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

*Пукевичюте Виргиния Юрате*

*доктор социальных наук, доцент, Вильнюсский университет,  
г. Вильнюс, Литва  
E-mail: [virginija.jura@gmail.com](mailto:virginija.jura@gmail.com)*

Во времена, когда глобализация, мобильность, интеграционные процессы и распространение новейших информационных и коммуникационных технологий становятся приоритетом на всех уровнях жизни и деятельности человека, когда знания играют важную роль и их количество стремительно растет, возникает потребность непрерывного образования, а это означает изменение установки индивидуума к (об)учению и развитие способностей и умений «нового поколения», т. е. *компетенций*, необходимых для содержательной жизни и деятельности в современном обществе.

Термин «компетенция» можно встретить в различных областях и контекстах. В области образования компетенция находится в связи со всеми знаниями, способностями, интересами и потребностями человека, которые объединяют познавательные, ценностные, эмоциональные и мотивационные аспекты деятельности, потому является объектом исследования в различных сферах науки, а особенно в области профессионального образования.

Компетенции успешно формируются и развиваются, разрешая проблемы в ситуациях, имеющих смысл для учащегося, когда он может рационально, планомерно и осмысленно действовать. Обучение является субъективным предметом, и деятельность, назначение приоритетов учащегося основано на его взглядах на окружающий мир. Поэтому важно определить факторы, которые создают условия для умения учиться. Кроме того, необходимо не только различить, понять и оценить факторы, которые влияют на самообучение каждого человека, а также осознать их индивидуальную важность и значимость, но и поощрять способности и потребности человека двигаться в правильном направлении, обеспечивая эффективное обучение. Таким образом, можно выделить факторы, которые важны для умения учиться.

Умение учиться неотделимо от идей самостоятельного, саморегулирующего, автономного обучения, которые одним из первых описал американский ученый А. Таф [23], обосновывая свои исследования когнитивными и метакогнитивными аспектами обучения. Другой американец М. Ноулз [7] дополнил мысли и идеи своего коллеги,

утверждая, что саморегулируемое обучение является процессом, при котором человек самостоятельно ощущает потребность к самообучению, намечает цели самообучения, мобилизует человеческие и материальные ресурсы, подбирает соответствующие стратегии обучения и контролирует самообучение.

В настоящее время есть много иностранных ученых [1; 3; 8; 13; 16; 18; 19; 20; 24], изучающих различные аспекты самостоятельного, автономного и т. д. обучения, которые наметили вехи и принципы для умения учиться.

Таким образом, как в нормативных документах, так и в научных источниках можно заметить значительный интерес к развитию компетенции умения учиться, также очевидно значение этих идей, которые рассматриваются как процесс непрерывного обучения.

Поэтому понятна необходимость выявлять способности и готовность к развитию вышеупомянутых умений у различных групп учащихся. Тем более, что исследования в сфере компетенции умения учиться дают направления и выявляют стратегии, которые помогут их совершенствовать не только в университетах, но, прежде всего, в общеобразовательных школах.

Следовательно, проблема исследования может быть выражена следующими вопросами: а) какие компоненты составляют компетенцию умения учиться и б) как они коррелируют между собой.

**Объектом** этой статьи является компетенция умения учиться, а главной **целью** — стремление выявить особенности компетенции умения учиться.

**Задачи** данной работы: 1) раскрыть концепцию компетенции умения учиться и её составные части; 2) выявить статистические связи между вышеупомянутыми компонентами.

В исследовании были использованы следующие **методы**:

**Сравнительный анализ** источников научной литературы, интерпретация, формулирование выводов.

**Количественные методы** исследования — опрос в письменной форме — анкета закрытого типа, составленная автором этой статьи [15, с. 17-25] на основе разработанной теоретической эмпирической модели с целью исследовать умение учиться на уровне компетенции.

Анкета состоит из шести частей (в общей сложности 78 закрытых вопросов по шкале Лайкерта), назначенных для исследования каждой составной компетенции умения учиться.

**Статистические методы анализа**: линейная корреляция Пирсона между коэффициентом переменных ( $r$ ) для определения статистически

значимых связей между переменными и прочности этих связей. Данные обработаны SPSS программой 17.0 версии.

Во время исследования было опрошено 356 первокурсников (второй семестр) из пяти университетов Литвы.

### **Компетенция умения учиться и её составные части.**

Различные ученые интерпретируют умение учиться по-разному. Например, умение учиться это: а) обучение, основанное на всех органах чувств [9]; б) форма обучения, которую, учитывая мотивацию, учащийся подбирает самостоятельно, применяет различные средства самоуправления и контроля учебного процесса [17]; в) сознательное изучение приемов, методов и стратегий, формирование установок для эффективной организации обучения, сбора, обработки, сохранения и использования знаний, где внимание и концентрация воли, мотивация и самоконтроль придает направленность этим процессам [5]; г) социальный и интерактивный процесс самонастройки, активного конструирования знаний [10]; д) «личные желания и готовности брать на себя новые задачи, способность контролировать когнитивные и эмоциональные процессы обучения и применение приобретенных навыков в различных контекстах» [14, с. 1303]; е) способность и готовность инициировать и завершить процесс обучения, управлять временем и информационными ресурсами, организовать, осмыслить самообучение и собственные потребности и научиться преодолевать препятствия [2].

Таким образом, умение учиться включает следующие основные элементы: (1) планирование самообучения, (2) организацию, (3) проверку достижений, самоконтроль, самооценку, обоснованных на знаниях, навыках, способностях и реализующихся на основе положительных установок.

Значит можно делать вывод, что умение учиться означает способность и готовность учащегося намечать цели к самообучению и планировать соответствующие шаги обучения, самостоятельно или вместе с другими учащимися найти информацию для обучения и решения проблем, самокритично обдумать самообучение. Следовательно, учащийся может подготовиться к реализации требований, предъявляемые жизнью, если учебные заведения будут способствовать и развивать личные, социальные, этические навыки, помогут развивать уверенность в себе, сознательно вникать в знания, навыки и способности, необходимые для будущей профессиональной деятельности.

На основе различных теорий об умении учиться, как о компетенции, автором этой статьи была создана гипотетическая модель компетенции умения учиться и намечены циклы её формирования.

Основа этой модели состоит из **4 тесно взаимосвязанных компетенций**, которые интегрируют различные мотивационные, социальные, когнитивные, метакогнитивные аспекты процесса обучения:

**1. Понятие и осмысление важности умения учиться** очень значимы для процесса самообучения и создают предпосылки для начала этого процесса, иначе невозможно было бы говорить о каком-либо сознательном и целенаправленном обучении. Потребность учиться может возникнуть на основе интересов или стремлений к какой-либо цели, это значит, внутренней или внешней мотивации [11; 22].

**2. Умение самостоятельно планировать** учебный процесс, которое состоит из двух частей:

- **(2.1) Способность наметить учебные цели**, по мнению Р. Марзано [11], поощряет индивидуум использовать свою метакогнитивную систему, которая на ранней стадии помогает прояснить то, что вы хотите достичь и что вы намерены претворить в жизнь. Обладая этими умениями, учащийся сумеет не только определить цели обучения, но также обеспечить и разработать руководящие принципы, направленные на достижение цели реализации желаемых результатов.

- **(2.2) Подбор стратегий для достижения намеченных целей** предопределяет то, что учащийся на когнитивном уровне понимает их разнообразие и точно выбирает нужную в соответствии с намеченными целями обучения. На метакогнитивном уровне он в состоянии оценить преимущества индивидуальных учебных стратегий для достижения целей и объединить их с уже существующим опытом. Эти умения становятся особо значимы, когда учащийся обретает больше самостоятельности, свободы и ответственности при планировании, организации и контроле своего самообучения.

**3. Способность самостоятельно организовать учебный процесс** включает в себя пять основных элементов: (а) планирование времени обучения как стратегия, сочетающая знания, навыки, готовность планировать временные ресурсы, другими словами, выбрать самое подходящее время для эффективной работы и отдыха, (б) приведение в порядок места для учебы и создание благоприятной учебной среды, (в) сосредоточение внимания на учебу, следовательно, мобилизация всех внутренних сил на целесообразное и сознательное обучение с упором на конкретные задачи обучения, активизирование имеющихся знаний, (г) поиск и отбор информационных источников как дополнительного учебного материала, (е) выбор стратегий обучения, т. е.: (1) применение подлинных методов обучения, основанных на знаниях учащихся об индивидуальных типах интеллекта и стилей обучения, (2) использование стратегий действенного запоминания, включая способы получения

информации, ее обработки и использования на практике, (3) контроль усвоения учебного материала, другими словами, активное наблюдение индивидуальных успехов в учебе и успешного понятия учебного материала.

**4. Способность адекватно оценить и анализировать учебный процесс**, во-первых, дает возможность определить различие между запланированной целью обучения и достижения [12; 21; 22], а человек, имеющий конкретные цели и понимающий, как эти цели могут быть достигнуты, испытывает удовлетворение своей деятельностью [6]. Во-вторых, метакогнитивный анализ учения А. Л. Браун [4, с. 74] описывает, как умение предвидеть ограничения способностей системы, понять свои способности и возможности, выявить и решить проблемы, выбрать и координировать необходимые стратегии решения этих проблем, наблюдать и контролировать эффективность выбранных стратегий и решений, дать оценку этим операциям, учитывая успехи или неудачи.

Способность выполнить метакогнитивный анализ является не только последним элементом всего цикла, но и связуемой нитью начала следующего цикла, потому что, как показывают представленные модели, процесс формирования умений учиться является круговым процессом. На основе осмысления достижений обучения и причин, которые привели к конкретным результатам, намечаются новые цели и цикл начинается снова в стремлении к конечной цели, а конкретно, к компетенции умения учиться.

*Таблица 1.*

**Корреляции между составными частями компетенции умения учиться**

Составные части компетенции умения учиться	Осмысление важности учебного процесса	Планирование учебного процесса	Организация учебного процесса	Оценка и анализ учебного процесса
Осмысление важности учебного процесса	1			
Планирование учебного процесса	0,511**	1		
Организация учебного процесса	0,540**	0,687**	1	
Оценка и анализ учебного процесса	0,497**	0,630**	0,657**	1

\*\* p = 0,000

Ссылаясь на данные таблицы, компоненты компетенции умения учиться тесно связаны между собой, а способности студентов к организации процесса обучения выявились как наиболее эффективные. Очевидно, что наиболее тесными корреляциями респонденты связывают возможность планировать и организовывать свое собственное обучение ( $r = 0,687$ ,  $p = 0,000$ ). Таким образом, умение учиться оказывает существенное влияние на формирование этой компетенции у испытуемых. Кроме того, сильные корреляции были обнаружены между способностью оценивать и анализировать свое собственное обучение, а также его организовать ( $r = 0,657$ ,  $p = 0,000$ ) и планировать ( $r = 0,630$ ,  $p = 0,000$ ). Результаты исследования показывают, что осмысление важности учебного процесса выявило более слабые связи с другими компонентами компетенции умения учиться. Тем не менее, эти цифры показывают достаточно сильные связи.

## **Выводы**

- Очевидно, что умение учиться означает не только овладение обучаемым предметом, знаниями и т. д., но и приобретение знаний, что касается учебного процесса, учебных целей, стратегий, возможностей и умений эффективного их использования. Но самое главное в том, что эта компетенция создает все возможности лучше постичь свои физические, умственные, духовные силы и их использовать в учебном процессе.
- Умение учиться занимает видное место среди других компетенций и в качестве ключевого компонента интегрируется в программы всех преподаваемых предметов. Таким образом, создаются условия для каждого учащегося не только овладеть преподаваемым предметом, когнитивными навыками, но и научиться планировать, организовывать, контролировать, корректировать и рефлексировать учебный процесс, другими словами, это обозначает развитие метакогнитивных способностей.
- Умение учиться объединяет способности и стремления учащихся глубже осознать важность обучения, научиться намечать ясные учебные цели, выбирать надлежащие стратегии для достижения этих целей, эффективно организовать, понять и быть в состоянии адекватно оценивать и анализировать самообучение, а так же планировать следующие шаги к намеченной цели.
- На основе результатов исследования можно констатировать, что более всего коррелируют способности студентов планировать и организовать самообучение. Почти такими же крепкими узлами связывают респонденты умение организовать, оценивать и

анализировать свой учебный процесс. Наиболее слабые связи с другими составными частями компетенции умения учиться раскрыли способности учащихся осмыслить важность этого процесса, т. е. умения учиться.

### Список литературы:

1. Artelt C., Moschner B. Lernstrategien und Metakognition: Implikationen für Forschung und Praxis — Einleitung. In C. Artelt & B. Moschner (Hrsg.), Lernstrategien und Metakognition: Implikationen für Forschung und Praxis. Berlin: Waxmann, 2005. S. 7—11.
2. Bendrieji Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenys. Vilnius: Firidas, 2008. 338 p.
3. Boekaerts M., Corno L. Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 2005. P. 199—231.
4. Brown A. L. Metakognition, Handlungskontrolle, Selbststeuerung und andere, noch geheimnisvollere Mechanismen. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Hrsg.), Metakognition, Motivation und Lernen. Stuttgart: Kohlhammer, 1984. S. 60-109.
5. Chott P. O. Das Lehren des Lernens Förderung der Methodenkompetenz in der (Grund-) Schule. *PÄDForum* 26./11.Jg. 1998/H2/, 1998. S. 174—180.
6. Csikszentmihalyi M. Flow — das Geheimnis des Glücks. Stuttgart: Ernst Klett, 2007. 425 S.
7. Knowles M. Self directed learning. Chicago: Follet, 1975. 135 p.
8. Konrad K., Traub S. Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München: Oldenbourg, 1999. 160 S.
9. Leitner S. Išmokime mokyti. Vilnius: Vaga, 1998. 319 p.
10. Mandl H., Krause U.-M. Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft (Forschungsbericht Nr. 145). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, 2001. 31 S.
11. Marzano R. J. Naujoji ugdymo tikslų taksonomija. Vilnius: Žara, 2005. 154 p.
12. Nenniger P. Von der summativen zur strukturellen Betrachtung des Unterrichts: Zu den theoretischen Folgen des methodologischen Zugangs in der Unterrichtsforschung. *Empirische Pädagogik*, 7 (1), 1993. S. 21—35.
13. Pintrich P.R. The role of goal orientation in self-regulated learning. //In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press, 2000. P. 451—502.
14. Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos. Vilnius: ŠPC, 2008. 1323 p.
15. Pukevičiūtė V. Mokymosi mokyti kompetencijos ugdymo aspektu. *Acta Paedagogica Vilnensia*. T. 19, Vilnius: VU, 2007. P. 17—25.

16. Rheinberg F. Motivation. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer, 2008. 248 S.
17. Schiefele U., Pekrun R. Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In F.E. Weinert (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Bd 2. Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen: Hogrefe, 1996. S. 249—278.
18. Schraw G., Crippen K.J., Hartley K. Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36, 2006. P. 111—139.
19. Schunk D.H. Social cognitive theory and self-regulated learning. In B.J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Mahwah: Erlbaum, 2001. 336 S.
20. Simons P. R. J. Lernen selbstständig zu lernen — ein Rahmenmodell. In H. Mandl, H.F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Göttingen: Hogrefe, 1992. S. 251—264.
21. Straka G.A. Von der Klassifikation von Lernstrategien im Rahmen selbstgesteuerten Lernens zur mehrdimensionalen und regulierten Handlungs-episode. *ITB-Forschungsberichte 18/2005*. Bremen: ITB, 2005. 29 S.
22. Straka G.A., Gramlinger Fr., Delicat H., Plaßmeier N. Der Beitrag des Handelns in Übungsfirmen zum Aufbau von Lern- und Arbeitstechniken. In: Reinisch, Bader & Straka (Hrsg.): *Modernisierung der Berufsbildung in Europa. Neue Befunde wirtschafts- und berufspädagogischer Forschung*. Leske + Budrich, Opladen, 2001. S. 73—86.
23. Tough A.M. *The adult's learning projects. A fresh aproach to theory and practice in adult learning*. Toronto/Ontario: The Ontario Institute for Studies in Education, 1971. 185 p.
24. Wolters C.A. Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 2003. S. 189—205.

## **ПРИЕМЫ АКТИВИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА НА ЛЕКЦИЯХ, ПРАКТИЧЕСКИХ И ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЯХ**

*Савва Любовь Ивановна*

*д-р. пед. наук, профессор ФГБОУ ВПО «МаГУ», г. Магнитогорск  
E-mail: [cabba@nm.ru](mailto:cabba@nm.ru)*

*Савва Валентина Алексеевна*

*инженер ФГБОУ ВПО «МГТУ», г. Магнитогорск  
E-mail: [cabba@nm.ru](mailto:cabba@nm.ru)*

Реализация компетентного подхода в уровневой профессиональной подготовке студентов в вузе требует на сегодня введения определенных приемов активизации обучающихся. Активность в Российской педагогической энциклопедии рассматривается как «деятельностное отношение человека к миру, способность человека производить общественно-значимые преобразования материальной и духовной среды, на основе освоения общественно-исторического опыта человечества, проявляющаяся в деятельности, волевых актах и общении» [4, с. 27].

На наш взгляд, основные стратегические линии развития личностной активности на лекциях, практических и лабораторных работах должны быть направлены на развитие 1) физической активности студентов; 2) развитие социальной активности студента; 3) развитие познавательной активности студента.

Физическая активность студентов отвечает учебным целям изменения в физическом окружении и в пространственной среде, меняет образ действий (способы обучающей деятельности) студентов. Она проявляется в таких отдельных действиях, как: изменение рабочего места, представление презентации перед аудиторией, работа в малой группе, чередование выступлений, конспектирования, слушания и созидания чего-либо.

Социальная активность студентов проявляется в том, что они иницируют взаимодействие друг с другом, отвечающее учебным и развивающим целям, приемы и техники обмена информацией, способы общения. Основные способы действий проявления данного вида активности выглядят следующим образом: студенты выбирают стратегии взаимодействия, задают вопросы преподавателю и друг другу, отвечают на вопросы, обмениваются мнениями, репликами,

комментариями, выступают в роли организатора или в определенной «игровой» роли» и др.

Познавательная активность студента на занятиях проявляется в инициировании постановки вопросов, определении способов диагностики и анализа предложенных материалов, изложении или презентации новых результатов, оказании влияния на содержание технологии обучения и организацию занятия. Она связана с такими действиями студента, как самостоятельная формулировка проблемы, самостоятельное определение способов решения проблемы, преодоление трудностей, «тупиков», самостоятельный поиск решения, коррекция учебного материала, внесение правок, дополнений, разработка рекомендаций и советов, моделирование программ, правил, отдельных действий или творческих проектов и др.

Мы считаем, что развитие различных видов активности студентов необходимо, не только на практических и лабораторных занятиях, но и, прежде всего, на лекциях.

На сегодня в вузах сложилось такое положение дел, когда преподаватель, работая на лекции, руководствуется, прежде всего, такими принципами, как: научности, доступности, убедительности изложения материала, систематичности построения материала. При этом редко обращается внимание на реализации принципа приоритета общечеловеческих ценностей и ответственности за организацию на лекции студенческого интереса, внимания, развития памяти, рационального труда [1].

Кроме того, еще реже, на наш взгляд, преподаватель направляет усилия на формирование ответственности за формирование отношений студента к своему образованию, развитию активности и разных видов мышления студента. Реализация этих принципов напрямую связана с использованием приемов активизации студента. Применение их на лекции побуждают студента к рациональному преобразованию себя и своих действий в образовательном процессе, направляют его на оценку себя, побуждают к развитию профессионального опыта и закреплению моделей самостоятельного и активного поведения.

Так как в основе каждого приема активизации лежат те или иные события, мы разделили приемы активизации студентов на лекциях и практических занятиях на три группы: приемы активизации с использованием прошлых событий, приемы активизации с использованием настоящих событий, приемы активизации с использованием будущих событий.

Рассмотрим особенности применения приемов первой группы. Данные приемы представлены приемами регрессии, обмена опытом и приемами имитации. Прием регрессии помогает студенту погрузиться в ситуацию, требующую проработки и проживания вновь когда-то произошедшего события во внутреннем плане [2]. Этот прием активизации необходим для изменения отношений обучающихся к обсуждаемым событиям, поэтому он является продуктивным для развития социальной и познавательной активности студентов (особенно на лекциях).

Прием обмена опытом чаще всего реализуется в форме группового обсуждения, когда студенты делятся друг с другом переживаниями тех или иных событий, которые имели для них особое значение. Значение этого приема в том, что студент, работая на практическом занятии в учебной группе, обнаруживает, что его проблемы — вполне решаемы, так как другие также испытывали схожие чувства (неуверенности, страха, одиночества и др.), и с ними происходили подобные события. На некоторых практических занятиях и семинарах этот прием выступает едва ли не самым главным. Данный прием подразумевают обсуждение историй, отдельных эпизодов и ситуаций из жизни самих студентов, их проблем, конфликтов, отношений, установок, особенностей их поведения в разных моментах. Данные обсуждения нужны студенту для того, чтобы помочь другому и себе через погружение в дискурс события и пересмотреть свои представления о происходящем, изменить отношение к событию и выстроить стратегии изменения своих качеств в будущем.

Заметим, что применение данного приема на лекциях также очень полезно. Применение их позволяет активизировать деятельность студентов за счет формирования ответственного отношения к своему образованию на основе критического анализа различных точек зрения на отдельные научные положения, показа борьбы гипотез и научных направлений, обозначения связи с другими курсами, рассмотрения вопросов с разных сторон, проведения линии на целостное восприятие мира.

Прием имитации — основной прием в ролевых играх. Он используется, в первую очередь на практических занятиях, в ситуационно-ролевых играх. К важнейшим признакам ролевой игры может быть отнесен игровой контекст, включающей время и пространство, в границах которого происходит игровое действие, наличие ролей и их взаимодействий, вариативность развития сюжета, наличие целей и критериев успешности реализации действия [2].

Цель проигрывания ролей состоит в том, чтобы создать правдивую ситуацию, а дать студентам возможность оценить представленные ими роли. Так как ролевые игры основаны на обучающем эффекте совместных действий, то содержанием их на занятии должен быть не предмет, а отношения между студентами, осуществляемые и выстраиваемые через их действия с предметами.

Вторую группу приемов, применяемых для активизации студентов на практических занятиях и лабораторных работах, составляют приемы с использованием настоящих событий. Эта группа приемов включает в себя: прием концентрации присутствия, прием групповой рефлексии, прием построения диспозиции.

Прием концентрации присутствия направлен на развитие внимания студентов к происходящему событию в настоящий момент. Самый распространенным приемом данного метода выступает подача вопросов на осознание явления, действий, варьищей по учебе, своего поведения и поведения другого студента и др. Данные вопросы порой оказывают сильное воздействие на обучающихся, давая им возможность глубоко прожить и прочувствовать событие, происходящее в его психологическом пространстве. Сходный эффект могут иметь приемы самоанализа, прием свободного описания, прием анализа ощущений и др. Данные приемы направлены на осознания своих сильных и слабых сторон и актуализацию стремлений к саморазвитию.

Прием групповой рефлексии, направлен на совместное обсуждение и анализ переживаний и событий, происходящих в группе. Данные приемы могут быть реализованы в виде дискуссии разного типа, где участники группы развивают умения воспринимать, понимать и оценивать людей, самих себя, свою группу. Они получают необходимую информацию о том, как воспринимают их другие студенты, насколько точно их собственное самовосприятие. Студенты приобретают умения глубокого самоанализа, смысловой и безоценочной интерпретации опыта и качеств у себя и других. Именно обратная связь в данном приеме выступает важнейшим механизмом активизации на основе диспозиционных и аналитических умений по отношению к ситуации и работы группы в ней. С помощью данного приема создается такая ситуация, которая позволяет увидеть свое отражение в глазах других людей.

Прием построения диспозиций связан с моделированием системы взаимоотношений и взаимосвязи, характерной для реальной жизни. Он дает студентам возможность увидеть и прожить в «концентрированном» виде такие события, сущность которых не очевидна сразу [2].

На практическом занятии студенты могут идентифицировать себя с другими, «играть роль» другого для лучшего понимания и себя, и для знакомства с новыми способами поведения. В результате идентификации возникает эмоциональная связь, идет обучение сопереживанию. Не вызывает сомнения важность этих переживаний в плане содействия личностному и профессиональному росту и развитию самосознания студента.

Особое значение среди игр, относящихся к данному приему, имеют игры-проживания, творческие игры, спонтанно-импровизационные игры. Игра-проживание позволяет создать условия для совместного и одновременно индивидуального, личностного освоения межличностных отношений, осмысления ценностей.

Творческие игры связаны с необходимостью проявления креативности, находчивости, умений и способностей, качеств в ситуациях, предложенных преподавателем неожиданно. Спонтанно-импровизированные игры схожи с предыдущим видом игр. Но в отличие от творческих игр они проводятся без всякой подготовки и применяются тогда, когда возникают неожиданные проблемы, требующие немедленного разрешения. Роли при этом могут не распределяться между студентами, а попросту «расхватываться».

Игра в данном случае позволяет каждому студенту найти объединение эмоционального и рационального компонентов, расширить границы своего влияния на других товарищей в учебной группе, соотнести желание лидировать, свои ценности и взгляды с другими студентами [3].

Третью группу приемов, применяемых нами для активизации студентов, составляют приемы на основе конструируемых событий. К ним относятся: прием группового решения; прием операционализации. Прием операционализации — это прием, нацеленный на освоение, осмысление и решение инструментальных задач, связанных с построением реальной действительности, достижением конструктивных целей, структурированием будущих событий жизни студентов как профессионалов. Он дает эффективный результат на практических занятиях и лабораторных работах для закрепления умений.

Прием группового решения проблем используется чаще всего в форме групповой дискуссии, в процессе которой перед студентами ставится задача прийти к общему мнению по какому-то вопросу. Подобная работа позволяет прояснить (или изменить) мнение, позиции и установки участников группы в процессе непосредственного общения. Этот прием использован нами и на лекциях в целях

предоставления возможности студентам увидеть поставленную проблему с разных сторон (уточнить взаимные позиции, уменьшить сопротивления другого), определить возможные варианты её решения, найти компромисс, быть убедительным, оказывая влияние на другого в ситуации спора.

Данный прием может применяться на практическом занятии в форме мозгового штурма, когда студентам предлагается в короткое время высказать максимальное количество идей и предложений по решению поставленной задачи.

Итак, приведенные примеры помогают не только повысить разные виды активности студента, но и способствуют развитию компетенций, обозначенных в новых рабочих программах.

### **Список литературы:**

1. Бусыгин А. Г., Бусыгина Т. А. Постановка вузовской лекции и оценка её качества / под ред. А.Л. Бусыгиной. Самара: Изд-во СГПУ, 2005. 32 с.
2. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учеб. пособие. М: Изд-во «Ось-89», 2000. 224 с.
3. Панфилова А. П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: учеб. пособие. СПб: ИВЭСЭП, «Знание», 2003. 536 с.
4. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. Т. 2. М-Я / Гл. ред. В. В. Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. 672 с., ил.

## **ИНТЕГРАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ НЕПРЕРЫВНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**

*Терешков Владимир Александрович*

*канд. пед. наук, доцент кафедры психологии профессиональной  
деятельности и управления непрерывным педагогическим  
образованием КГУ им. К.Э. Циолковского, г. Калуга  
E-mail: [tereshkov@list.ru](mailto:tereshkov@list.ru)*

Современная подготовка специалистов в настоящее время зависит от многих факторов, в частности, от требований общества к этой подготовке, от контингента студентов, пришедших в вуз получить профессиональное образование, от преподавательского состава, финансирования подготовки, материально-технического обеспечения и др. Современному обществу нужны современные специалисты, обладающие набором профессиональных компетенций, позволяющих в полном объеме реализовывать свои профессиональные обязанности и, причём, весьма эффективно. Следовательно, подготовке таких специалистов нужно уделять довольно серьёзное внимание. Это в полной мере относится и к профессиональной подготовке будущих специалистов профессионально-педагогического профиля.

Данные специалисты выполняют достаточно широкий круг профессионально-педагогических обязанностей, имеющих в своей основе интегративную составляющую. Помимо психолого-педагогической деятельности они выполняют и другие различные функции, в частности, конструирование и проектирование объектов, носящих технологический, предметный характер, принимают участие в изготовлении изделий, которые ими же и разработаны. Многие специалисты профессионально-педагогического профиля занимаются научно-исследовательской деятельностью для реализации своих потребностей в таком виде деятельности. Мы видим, профессиональная деятельность специалистов профессионально-педагогического профиля носит достаточно широкий, объёмный, интегративно-целостный характер, в котором различные направления деятельности взаимосвязаны, взаимообусловлены. Следовательно, и подготовка данных специалистов должна носить интегративно-целостный характер.

Технико-технологическая и психолого-педагогическая деятельность специалистов профессионально-педагогического профиля, по своей сути, имеет много общего. Эта общность проявляется в необходимости постановки цели деятельности, определения задач по достижению выбранной цели, определения содержания деятельности, выбора методов,

форм деятельности, контроля, самоконтроля деятельности, оценки, рефлексии деятельности. Эти структурные компоненты различных видов и направлений деятельности по своим методологическим основаниям имеют много общего и будущий специалист профессионально-педагогического профиля должен видеть эту общность и определённое единство. И при подготовке этих специалистов чётко должна прослеживаться интегративная взаимосвязь различных видов деятельности.

Уже на первых занятиях по пропедевтическому курсу, которым вполне может служить «Введение в профессионально-педагогическую деятельность», должны быть показаны различные виды деятельности этих специалистов и их взаимосвязи по различным компонентам: личностному, целевому, содержательному, технологическому, рефлексивному. Это необходимо для понимания будущими специалистами своей целостной профессионально-педагогической деятельности, носящей творческий характер, позволяющей создавать определённые продукты, дающие удовлетворение от результатов своего труда. И не только этого, но видения целостной картины мира, что будет определять культурологическую составляющую будущего профессионала, позволяющей достаточно свободно ориентироваться в мире не только профессиональной культуры, но и культуры государства, всего народа и находить в ней все нужное для себя, в том числе, для выполнения своих профессиональных обязанностей. Ведь его деятельность включает в себя не только передачу социального опыта от одного поколения другому, но и воспроизводство этого опыта в зависимости от реалий текущего дня и не только текущего, а и завтрашнего.

И чтобы будущий специалист был профессионально мобилен, понимал не только требования настоящего момента, но и умел бы прогнозировать требования общества будущего. К такой деятельности специалист профессионально-педагогического профиля должен быть готов на выходе из вуза и у него должны быть сформированы необходимые и профессиональные и социальные компетенции. Но, как мы знаем, в современное время, когда российская система высшего профессионального образования перешла на двухуровневую модель подготовки, подготовить бакалавра, обладающего широким набором различных компетенций за четыре года обучения достаточно сложно. Следовательно, желательно, чтобы в вуз пришёл студент, уже сориентированный на будущую профессионально-педагогическую деятельность и имеющий не только общее представление об этом виде общественной деятельности, но и некоторые профессионально-педагогические знания и умения.

Необходимо, либо в школе в системе предпрофильной и профильной подготовки, либо при вузах создавать определённые профили, курсы,

позволяющие будущим студентам, будущим специалистам профессионально-педагогического профиля познакомиться с основами профессионально-педагогической деятельности, её содержанием, основными понятиями, категориями, методами, формами деятельности, а также её перспективами. Это позволит, во-первых, осознанно, самостоятельно выбрать будущую профессиональную деятельность, во-вторых, получить определённые базовые знания и умения, развитие которых будет происходить при возможном дальнейшем обучении в вузе. Осознанно пришедший в вуз студент для получения профессионально-педагогической специальности, будет в большей степени мотивирован на дальнейшее обучение, чем студент, желающий получить только высшее образование. А также заложенная основа для получения специальности позволит быстро включиться в систему вузовского образования, которая по своим технологическим компонентам имеет определённые отличия от общего образования.

Вполне возможно создание интегративной системы «общеобразовательная школа — вуз», внутри которой можно предложить различные способы интегративного взаимодействия данных образовательных структур, направленных на подготовку учащихся школ к правильному выбору своей будущей профессиональной деятельности и формирование определённых профессиональных, социальных, коммуникативных компетенций, необходимых для дальнейшего обучения в вузе и получения желаемого высшего профессионального образования.

А создание комплексов типа «профессиональный лицей — вуз», «колледж — вуз» имеет также достаточно хорошие перспективы. Давая в профессиональном лицее или колледже хорошую профессиональную подготовку по технико-технологическим дисциплинам и некоторую психолого-педагогическую подготовку, можно в дальнейшем, при обучении студента уже в вузе, помочь ему сформировать у себя необходимый набор профессиональных компетенций для выполнения будущей профессиональной деятельности на достаточно высоком профессиональном уровне и помочь ему создать собственное целостное видение мира, своё собственное мировоззрение.

В этом будет проявляться непрерывная подготовка специалистов профессионально-педагогического профиля, которая получит своё дальнейшее развитие и в системе повышения квалификации, но главным образом через собственное саморазвитие, самопознание, которое является главным фактором образования человека как профессионала и не только.

В данную цепочку для подготовки специалистов профессионально-педагогического профиля необходимо включить науку и производство. В конечном итоге вся система профессионального образования

направлена на подготовку кадров для производства и научных подразделений. Следовательно, эти структуры современного государства должны быть в большой степени заинтересованы на получение в свои организации хорошо подготовленных, компетентных в своей области, специалистов. Поэтому крайне необходимо интегративное взаимодействие школы, системы начального и среднего профессионального образования, производственных организаций, научных структур, вуза в подготовке специалистов профессионально-педагогического профиля. Ведь именно эти специалисты готовят будущих профессионалов и для производства и для науки и для других сфер деятельности в современном обществе.

Вполне возможно создание образовательного кластера, в который будут входить указанные выше структуры. Естественно, необходимо чёткое управление данным кластером, функции которого может взять на себя вуз, который будет выполнять определённую координацию действий и стратегию дальнейшего его развития. Зададимся вопросом, почему именно вуз? Как мы знаем, вуз обладает достаточно мощным интеллектуальным и кадровым профессионально-педагогическим потенциалом, имеет связи с различными структурами региона, в том числе образовательными, производственными, научными, в достаточно большой степени занимается инновационной деятельностью. То есть вуз может быть тем ядром, внутри которого интегрированы все необходимые компоненты для качественного управления образовательным кластером. Управление вузом образовательным кластером носит лишь координирующий характер, позволяющий регулировать согласованность действий всех подразделений кластера, вносить необходимые коррективы и изменения при разбалансировке совместной деятельности, оказывать необходимую помощь.

Как мы видим, в современном обществе очень востребованы специалисты профессионально-педагогического профиля, обладающие широким набором профессиональных компетенций. Деятельность специалиста профессионально-педагогического профиля носит интегративный характер, следовательно, необходима также интегративная подготовка данных специалистов, которая должна быть непрерывна на протяжении всего периода обучения и выполнения профессионально-педагогической деятельности. Для эффективной подготовки специалистов профессионально-педагогического профиля необходимо взаимодействие различных структур, и образовательных, и производственных и научных. Для этого возможно создание различных интегративных систем, в том числе и создание образовательного кластера.

## О НЕОБХОДИМОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К БИОЭТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ

*Шахбанов Шамиль Надирович*

*аспирант, инженер ДГПУ, г. Махачкала*

*E-mail: [shamil\\_83@mail.ru](mailto:shamil_83@mail.ru)*

В целях совершенствования нравственного воспитания учащихся, формирования у них системы моральных отношений к людям, обществу, Родине, самому себе как материализованному отношению к человеку появляется необходимость дальнейшего улучшения подготовки студентов — будущих учителей к биоэтическому воспитанию.

Существует противоречие между потребностями вузовского образования, необходимостью повышения эффективности подготовки студентов к биоэтическому воспитанию учащихся и недостаточной степенью изученности данного вопроса в педагогической наука. Это противоречие делает актуальной проблему подготовки специалистов в области биоэтического воспитания.

Вопросам профессиональной подготовки студентов вообще к воспитательной работе, и нравственному воспитанию учащихся, в частности, посвящены исследования В.Л. Сластешин, П.А. Жильцова, Е.Д. Келозрцева, В.В. Краевского, В.У. Плюхина, А.Л. Кондратенко и др. Однако в исследованиях выше названных и других авторов отсутствуют специальные работы, посвященные подготовке будущих учителей к биоэтическому воспитанию учащихся.

В 1971 году в книге «Биоэтика: мост в будущее» американский онколог Ван Ренсселер Поттер писал: «Наука выживания должна быть не просто наукой, а новой мудростью, которая объединила бы два наиболее важных и крайне необходимых элемента — биологическое знание и общечеловеческие ценности. Исходя из этого, я предлагаю для ее обозначения термин — Биоэтика».

Научный прогресс, с одной стороны, вызывает энтузиазм, а с другой — тревожное молчание. «Овладев знанием природы, человек упустил важнейшие вопросы собственно человеческого существования: что есть человек, как ему следует жить и каким образом можно высвободить гигантские силы, дремлющие в человеке, и дать им продуктивное применение» [6, с. 23].

Несмотря на то, что биоэтика как дисциплина появилась относительно недавно (XX в.), проблемы данной области являются

предметом множества дискуссий, рассматривающих их с общеподлинной точки зрения на поведенческие нормы, поскольку всегда существовали ситуации, сопряженные с решением проблем морального порядка. Так как человеческое сообщество находится в постоянном изменении, новые ситуации требуют к себе внимания, реакции, действий человека, причем справедливых. В последнем веке, а вернее в последние десятилетия, наука стремительно развивалась. Все человечество чрезвычайно динамично изменяется. Последние открытия, особенно в области биологии и медицины (генетики), непосредственно касаются всех нас.

Ввиду новых возможностей для деятельности необходимо переосмыслить и ее пределы таким образом, чтобы определить и подчеркнуть моральную значимость каждого из действий. Именно биоэтика призвана отвечать новым вызовам времени. Сила, представляемая наукой на службу человеку, огромна, и ответственность за ее применение целиком лежит на человеческом сознании. Опасности, которые могут быть вызваны новыми открытиями, зачастую неизвестны, а принятие решений требует чрезвычайной срочности. Биоэтика объединяет всех, кто следит за влиянием научных открытий на судьбу природы и человечества, кто осознает опасность выхода науки из-под контроля, кто еще не забыл ужасы, осуществленные во имя науки при коммунистическом и нацистском режимах, кто знает, что так или иначе человек может стать жертвой самого себя. Люди начали понимать, что постепенно увеличивается разрыв между научно-техническим прогрессом, с одной стороны, и нравственно-духовным и психологическим прогрессом, с другой.

Рождается идея об ответственности. Понимание того, что свобода человека, проявляющаяся в доминировании и эксплуатации не только окружающего мира, но и самого человека во имя науки, обладает разрушительным действием, привело к формированию сознания ответственности за планету и человеческую жизнь.

Внимание сообщества привлекли два типа проблем, что со временем привело к осознанию ответственности за жизнь в целом и обусловило появление такой науки, как биоэтика: экологический кризис и скандалы вокруг использования человека в качестве средства для научных экспериментов. Возникла необходимость в этическом познании того, каким образом человек должен относиться к жизни. Новому экологическому сознанию удалось создать течение в противовес разрушительной тенденции современной цивилизации, что стало главной предпосылкой зарождения биоэтики как новой дисциплины. Она появилась под этим названием в США в 70-е годы

XX в. по инициативе онколога Ван Ренсселара Поттера как ответ на дегуманизацию науки, в частности медицины. Он назвал ее «the science of survival» — наука выживания. Ван Поттер утверждал, что он пришел к этой идее после того, как осмыслил сущность экологического кризиса и понял, что состояние биосферы обусловлено моделями жизнедеятельности в мире и отношением к ним человека. В связи с этим наукой в целом должен быть принят вклад ее гуманитарных отраслей, в частности этики, для обеспечения выживания человека на планете. Биоэтика уже утвердилась как прикладная наука, предметом изучения которой являются:

- жизнь в любой биологической форме, понимаемая в широком смысле, а не только по отношению к человеческому виду;
- поведение человека по отношению к собственной жизни, целостности своей личности и своему здоровью, как физическому, так и психическому; к жизни, целостности, физическому и психическому здоровью других людей — в частности и в целом; к жизни и здоровью животных — на суше и на море, птиц, насекомых, растений и др., а не только ограничиваясь «сферой наук о жизни и здоровье, систематическим оцениванием поведения человека в указанной сфере» [5].

Успешная организация биоэтического образования и биоэтического просвещения, как наиболее человеко-ориентированных и содержащих нравственные цели и принципы уважения прав человека, может стать эффективным механизмом в обеспечении государственного управления в контексте высшей моральной ценности, защищать, пропагандировать безопасность и нравственность, направлять интеллектуальные силы для безопасного развития научно-технического прогресса. Биоэтическое образование важно для развития биоэтического мировоззрения, для достижения того, чтобы этика науки и технологий стала приоритетом первого ряда в сознании педагогов.

Государства, разделяющие Всеобщую декларацию прав человека, обязались содействовать уважению прав и свобод человека, как основы справедливости и мира путем просвещения и образования. Наши страны, присоединившись ко всем международным документам по вопросам биоэтики и прав человека, также выразили намерение способствовать всем формам просвещения и преподавания в области биоэтики на всех уровнях и поощрять различные программы по распространению знаний и информации в этой области.

К сожалению, обществу свойственен консерватизм, поэтому идеи биоэтики и прав животных завоевывают признание не сразу, порой

они вызывают отчаянное сопротивление. Чтобы ускорить процесс изменения массового сознания, а также для того, чтоб сызмалства учить ребенка доброму отношению к животным, необходимо внедрять идеи биоэтики в образование и воспитание ребенка. Положительный опыт уже имеется как в России, так и за рубежом. За рубежом многие школы осуществляют сотрудничество с зоозащитными организациями, издается как художественная, так и учебная литература, призванная привить детям идеи прав животных. Например, в Германии при поддержке органов образования в ряде школ введен предмет «Защита животных». В России биоэтика пока что в обязательном порядке изучается только при естественнонаучной специализации: на биологическом факультете МГУ, в Ветеринарной Академии им. Скрыбина, в Сельскохозяйственной академии им. Тимирязева, в Университете им. Дашковой, в Гуманитарно-экологическом колледже. Но сейчас ведется работа над внедрением ее в вузы всех профилей. Она также преподается в экспериментальном порядке в некоторых российских школах. Уже изданы учебные пособия — «Биоэтика в высшей школе» и «Биоэтика в школе» Т. Н. Павловой.

Биоэтика в школе — это прежде всего часть нравственного воспитания. Таким образом, при внедрении в школу биоэтики нравственное воспитание обретает еще одну составляющую.

В российской школе биоэтику можно преподавать в качестве отдельного предмета либо внедрить ее элементы в общеобразовательные дисциплины.

Поскольку биоэтика — это скорее воспитательный, чем образовательный предмет, то оценок как формы аттестации по нему быть не должно. Отметка отражает, прежде всего, объем знаний, которыми ученик обладает, а уровень нравственности отметкой не измеряется. По этой же причине данный предмет не должен выноситься на экзамен, так же как не может быть, скажем, экзамена по поведению. Аттестацию по биоэтике следует проводить в форме зачета или незачета. Основным критерий для получения зачета в этом случае — посещаемость и активность работы.

Внедрение элементов биоэтики в общеобразовательные предметы — дело изобретательности учителя. Например, при изучении истории можно вводить в круг памятных дат те, которые имеют отношение к развитию зоозащиты, при изучении иностранного языка — давать детям тексты о правах животных, при изучении математики — предложить детям посчитать, сколько животных спасет человек, отказавшись от мяса, мехов, кожи и продукции, тестируемой на животных. Вариантов бесчисленное множество.

Одна из самых серьезных проблем при внедрении биоэтики в российскую школу состоит в том, что родители ребенка не всегда способны понять важность этой науки; более того, в семье вполне возможны конфликты из-за вероятного перехода ребенка на вегетарианство, отказа носить меха. Чтобы избежать таких неприятностей, необходимо регулярно проводить беседы с родителями и разъяснять им идеи прав животных, пользу вегетарианства, рассказывать о том, как обеспечить детям полноценное вегетарианское питание. Можно даже издать специальные пособия для родителей.

Важность и актуальность проблем биоэтики стимулировал пересмотр программ системы образования. Вопросы биоэтики включаются в школьные программы и в программы специальных и высших учебных заведений.

Так, воспитывая себя, воспитывая детей, а через них — и родителей, их друзей, знакомых учитель может шаг за шагом вести наше общество к новым нравственным высотам, делать наш мир гуманнее, а перспективы последующей жизни землян — более радужными [2, с. 8; 3, с. 12].

### **Список литературы:**

1. Аспекты биоэтики в образовании. Вспомогательные материалы для административно-педагогических кадров начального и гимназического обучения. Кишинев 2007.
2. Биоэтика в высшей школе. Т. Н. Павлова. М., 1998.
3. Биоэтика в школе. Павлова Т. Н. М., 1995.
4. Спиноза Б. Этика // Избранные произведения. В 2-х т. Т. II. М., 1957.
5. Фромм Э. Психоанализ и этика. М.: «Республика», 1993. с. 23.

# «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ»

## Часть I

Материалы международной заочной научно-практической  
конференции

26 декабря 2011 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 10.01.12. Формат бумаги 60x84/16.  
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.  
Усл. печ. л. 8,25. Тираж 550 экз.

Издательство «ЭКОР-книга»  
630004, г. Новосибирск, ул. Вокзальная магистраль, 8б  
E-mail: ecor@ecor-kniga.ru

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного  
оригинал-макета в типографии «Априори»  
630099, г. Новосибирск, ул. Романова, 28