

Вятский государственный гуманитарный университет

**ВЕСТИК
ВЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Научный журнал

№ 3 (3)

Киров
2008

Главный редактор

***В. С. Данюшенков*,** доктор педагогических наук, профессор,
чл.-кор. РАО

Редакционная коллегия:

***В. Т. Юнгблюд*,**
доктор исторических наук, профессор
(зам. главного редактора);
***А. А. Харунжев*,**
кандидат педагогических наук, доцент
(отв. секретарь);
***О. В. Коршунова*,**
кандидат педагогических наук, доцент;
***Л. А. Мосунова*,**
доктор психологических наук, профессор;
***Г. И. Симонова*,**
доктор педагогических наук, доцент

Адрес редакции: 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, 26,
тел.: (8332) 678-860 (научный отдел), (8332) 673-674 (Издательский центр)

Редактор – О. Коробкова
Компьютерная верстка – Ю. Боброва

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
(Министерство по делам печати, телерадиовещания
и средств массовых коммуникаций)
ПИ № 77-14376 от 17 января 2003 г.

СОДЕРЖАНИЕ

Коршунова О. В., Симонова Г. И. Традиции современного университетского образования 8

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

<i>Терентьева И. В.</i> Университетский образовательный округ как средство консолидации образовательных учреждений	16
<i>Бафамзина С. А.</i> Тенденции развития системы средств обучения в отечественной педагогике середины ХХ в.	21
<i>Рагулина М. И.</i> Тенденции изменения структуры и содержания педагогической деятельности учителя физико-математического направления в условиях информатизации	25
<i>Береснева Л. Н., Береснев А. В.</i> Трехгранная система качества образования и принципы ее динамики	29
<i>Осадчук О. А.</i> Модель регулятивной компетенции педагога	33
<i>Маркова С. В.</i> Мотивационный подход в управлении развитием одарённости в подростковом возрасте	36
<i>Чувашев В. Ф.</i> Репертуар и методика работы в самодеятельном театре как факторы формирования нравственной культуры старшеклассников	40
<i>Майер А. А.</i> На пути к системному представлению детства в научной картине мира	44
<i>Севастянова И. Н.</i> Развитие интеллекта ребёнка по системе Марии Монтессори.....	48

ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Ходырева Е. А.</i> Проблемы разработки мониторинга воспитательного процесса в гуманитарном вузе	53
<i>Дюжакова М. В.</i> Идеи поликультурного образования в подготовке учителей в учебных заведениях США	56
<i>Бовина М. В.</i> Воспитание гуманистических личностных качеств студентов в контексте учебного взаимодействия	61
<i>Мухачева Е. В.</i> К вопросу формирования профессиональных компетенций у студентов управленческих специальностей	65
<i>Халтурина В. М.</i> Специфика гуманитарных специальностей как фактор развития потребности в самообразовании у студентов вуза	69
<i>Колесова Ю. А.</i> Условия формирования экономической компетентности студентов гуманитарных специальностей	73
<i>Киселева А. Н.</i> Функциональные модули научно-методической системы управления образовательным процессом колледжа	76

ВОПРОСЫ ЧАСТНЫХ МЕТОДИК

<i>Леушина И. В.</i> Теоретический аспект моделирования иноязычной подготовки студентов технического вуза	81
<i>Александрова А. Ю.</i> Сопоставительный анализ систем консонантизма русского и арабского языков в контексте обучения арабов русской звучащей речи	85
<i>Гайсина А. К.</i> Культурно-знаковый аспект художественного пространства и времени в процессе интерпретации текста на уроках литературы	90
<i>Погасий Е. Ю.</i> Интерпретационная деятельность учащихся на коллективных учебных занятиях (на примере изучения юмористических рассказов А. П. Чехова)	93
<i>Тарлаковская Е. А.</i> О принципах обучения монологической речи с целью воздействия на слушателей	96
<i>Андрейчук С. С.</i> Использование информационных технологий при изучении семейной экономики в процессе технолого-экономической подготовки учащихся основной школы	100
<i>Александров К. В.</i> Параметры описания лексических единиц в электронном словаре обучающего мультимедийного комплекса (II курс специального вуза)	105
<i>Базарова Т. И.</i> Текст как единица иноязычного обучения студентов-филологов с правом преподавания иностранного языка	108
<i>Лебедева М. В.</i> Коммуникативная и межкультурная компетенция как неотъемлемые составляющие процесса обучения переводчика	110
<i>Татафинова М. С.</i> Электронное учебное пособие как средство совершенствования процесса обучения студентов геометрическому моделированию	112
<i>Тимофеева С. Н.</i> «КИТ» как средство самоконтроля и способ комплектования учебных групп для занятий по физическому воспитанию в вузе	121
<i>Чернышов С. В.</i> Использование учебно-речевых ситуаций при обучении выразительности речи на основе фразеологии	124
<i>Капустин А. А.</i> Игровая деятельность как условие повышения активности студентов ссузов на занятиях по предмету «Физическая культура»	127
<i>Поддубная Т. К., Петрунова Т. В.</i> Особенности взаимосвязи эмоционального и когнитивного компонентов в процессе усвоения иностранного языка студентами вуза	130
<i>Болдова Т. А.</i> Проблемы конструирования и сценирования моделей обучения, ориентированных на становление мультимедиакомпетенции у студентов языковых вузов	134
<i>Болдова Т. А.</i> Мультимедийные технологии как способ повышения эффективности процесса обучения иностранным языкам	139

ВОЗРАСТНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Клепцова Е. Ю.</i> Опытно-экспериментальное исследование терпимого отношения субъектов образовательного процесса в логике возрастных границ и психологических особенностей (уровневый и структурно-содержательный подходы)	146
<i>Чурикова И. Ю.</i> Специфика представлений о себе в период средней взрослости: сравнительный анализ поколений	151
<i>Киселева Е. П.</i> Направленность учебной мотивации студентов, относящихся к различным типам сочетания самопринятия и стремления к самосовершенствованию	155
<i>Воронина О. А.</i> Диагностика отношения студентов к учебной деятельности	159
<i>Головина С. А.</i> Психологические особенности восприимчивости и характера реагирования на мнения сверстников в подростковом возрасте	163
<i>Шешукова Н. Н.</i> Особенности межличностных отношений со сверстниками у младших подростков с проблемами в развитии	168

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

<i>Шунькова С. В.</i> Исследование профессиональной деятельности и образа жизни специалистов, работающих в геологической партии	173
<i>Касимова С. Г.</i> Психологические особенности субъективного переживания коммуникативных трудностей учителей	180

CONTENTS

- Korshunova O. V., Simonova G. I.* Traditions of Modern University Education.
- Terentyewa I. V.* University Educational District as the means for educational institutions' consolidation
- Baramzina S. A.* Tendencies of means of education system development in Russian pedagogical science in mid XX century
- Ragulina M. I.* The tendencies of structure and content changes in the pedagogical activities of a teacher of physical and mathematical orientation in the conditions of informatization
- Beresneva L. N., Beresnev A. V.* The three-edged sistem of education quality and principles of it dynamics
- Osadchuk O. L.* Model the self-control competence of the teacher
- Markova S. V.* Motivation approach in controlling the endowments development in adolescent ages
- Choovashev V. F.* The repertoires and the methods of working in children amateur theatre as the factor of forming moral culture with senior schoolchildren
- Maier A. A.* On the Way to the Systemic Childhood Conception in the Scientific Picture of the World
- Sevastyanova I. N.* Divalopment of the child's intellekt by Montessori system
- Hodyreva E. A.* Problems of Educational Monitoring Development in Humanitarian High School
- Dyuzhbakova M. V.* The ideas of multicultural education in teacher's training in American institutions of higher education
- Bovina M. V.* Fostering student's humanistic personal qualities in the educational interaction
- Mukhachyova E. V.* Professional competence development for the students of management
- Khalturina V. M.* Specific features of humanitarian specialties as a factor of development in self-education of higher school students
- Kolesova Y. A.* Conditions of Economic Competence Formation among Humanities
- Kiseleva A. N.* Functional modules of a scientific-methodical system Educational process of college
- Leushina I. V.* Theoretical aspect of modeling of teaching foreign language for students of the technical university
- Aleksandrova A. Yu.* Comparative analysis of the consonant systems of the Russian and the Arabic languages in view of teaching Arabs Russian pronunciation
- Gaysina A. K.* The cultural-symbol aspect of the fictional space end time in the process of a text interpretation in literature lessons
- Pogasy E. U.* The interpretation work of pupiles at the collective lessons (using the example of umoristic tales of A.P.Tshekhov)
- Tarlakovskaya E. A.* Principles of teaching students to make up monologues to have a profound influence on the audience
- Andreichuk S. S.* The Use of Information Technologies while Studying Family Economics in the Process of Technological and Economic Training of the Basic School Pupils
- Alexandrov K. V.* The Way of Lexical Unit's Description in Electronic Educational Dictionary of Multimedia complex. (II course special high school)
- Bazarova T. I.* Text as a Unit of Foreign Education for Philologist with Foreign Language Teaching Certificate
- Lebedeva M. V.* Communicative and Intercultural Competence as an Integral Part of Translator Educational Process
- Tatarinova M. S.* The electronic manual as means of improving upon the education of students geometrical modelling
- Timofeeva S. N.* «IDQ» as means of self-checking and a way of acquisition of educational groups for occupations on physical training in High school
- Chernyshov S. V.* The usage of speech situations in the teaching of impressiveness by means of phraseology
- Kapustin A. A.* Game activity as a condition of increase of activity of student's average special educational institutions on employment in a subject "Physical training"
- Poddubnaja T. K., Petrunova T. V.* Peculiarities of interconnection of emotional and cognitive components in the process of foreign language acquisition by the university students
- Boldova T. A.* The problem of the teaching models design directed at multimedia competence development of foreign language students

Boldova T. A. The increase of effectiveness in the process of foreign language teaching by means of multimedia technology

Klepcova E. Y. Structure-Content Research of Tolerant Relations between Subjects of Educational Process Based on Scale of Age and Psychological Features (Level and Structure-Content Approach)

Churikova I. J. Specificity of representations about itself during middle average: the comparative analysis of generations

Kiseleva E. P. Direction of learning motivation among students belonging to different types of self-acceptance and striving for self-perfection interaction

Voronina O. A. The diagnostic of students' attitude to educational activity

Golovina S. A. Psychological peculiarities of receptivity and the character of response to the opinions of the people at the age of teens

Sheshukova N. N. Peculiarities of Interpersonal Relations of Younger Teenagers with Mental Retardation Equal in Age

Shunkova S. V. The research of professional work and way of life of employees of geological party

Kasimova S. G. Psychological properties subjective emotional experience of teachers' communicative difficulties

О. В. Коршунова, Г. И. Симонова

ТРАДИЦИИ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одной из важных предпосылок прогрессивного функционирования мирового сообщества является рассмотрение образования как главного стратегического фактора социально-экономического, интеллектуального и духовного развития общества. Современное университетское образование предполагает участие вузов в процессах интернационализации и глобализации, формировании мультикультурных и космополитических ценностей, распространении национальной идеологии, профессиональной подготовке высококвалифицированной рабочей силы, развитии фундаментальных и прикладных исследований, предпринимательской культуры и обеспечивает ключевую роль высшего образования в жизни современного общества.

Анализ актуального состояния современного высшего образования в России позволил выделить целый ряд противоречий:

- между увеличением объема знаний по каждой конкретной специальности и уже достигшими предела скоростями традиционных способов усвоения знаний;
- увеличивающимися требованиями общества к высшей школе и университетам и готовностью удовлетворять в необходимом объеме их запросы на развитие тех или иных научных направлений, на усложнение форм подготовки специалистов. Существующий объем финансирования едва обеспечивает зарплату сотрудников, стипендии аспирантов и студентов и минимальные функциональные расходы. Недостаточно средств для обновления материальной базы, для развития международных связей, для ликвидации гигантского разрыва, существующего сегодня в информационно-коммуникативном обеспечении научных исследований в развитых странах и нашей стране. Подобная ситуация грозит в самом бли-

жайшем будущем прекращением деятельности существующих научных подразделений, лишенных минимальных возможностей обновлять материальную базу, может привести к необратимым процессам в развитии науки. В условиях нестабильности экономического положения также сокращается приток внебюджетных средств из-за подрыва экономических стимулов у предприятий к инвестициям в науку, обновление и переподготовку кадров. Все это усугубляется отсутствием в обществе понимания значимости долгосрочных вложений в образование и фундаментальную науку как залога перспективного экономического подъема и обновления;

- сохранением функционирования научных направлений в университетах, престижа интеллектуального труда и внутренней, а также внешней «утечкой умов» из высшей школы. Наблюдается уход (переезд за границу) молодых перспективных кадров из сферы науки и образования в сферу экономики;

- необходимостью повышения качества образования в вузе и снижением качества преподавания;

- функцией подготовки молодого поколения к решению в будущем профессиональных задач в определенной области деятельности и функцией формирования у выпускников вузов ряда надпрофессиональных компетентностей.

Разрешение названных противоречий приводит к тому, что высшее образование в условиях информационной постиндустриальной культуры изменяет свои основные функциональные, структурные, организационные, идеологические, ценностные характеристики. Это ведет к смещению акцентов в понимании качества образования и позволяет трактовать его как эквивалент развитости общества.

Университетское образование выполняет функцию подготовки молодого поколения к решению в будущем профессиональных задач в определенной области деятельности, обеспечивающую достаточно высокий уровень сформирован-

ности различных умений и навыков, а также способность непрерывно их совершенствовать. Однако сегодня этим не ограничиваются функции высшей школы, и она призвана формировать выпускников вузов целый ряд непрофессиональных компонентов знаниевого и процессуально-деятельностного характера. К таким компонентам В. А. Попков относит [1]:

– формирование у студентов умений целостного восприятия окружающего мира и ощущения единства с ним, процесса и результата деятельности;

– овладение технологиями принятия оптимальных решений, умения адаптироваться к различным изменениям, прогнозировать ход развития той или иной возникшей в ходе деятельности ситуации, предупреждать негативные последствия чрезвычайных событий;

– овладение культурой системного подхода в деятельности и важнейшими общеметодологическими принципами её организации, овладение принципами конструирования устойчивых систем, а также формирование у будущего выпускника вуза толерантности в суждениях и деятельности, интеллигентности как ведущего качества специалиста-профессионала.

Перечисленные компоненты позволяют заключить, что акцент в высшем профессиональном образовании ставится сегодня на формировании функциональной грамотности студента, которая понимается как широкий слой внепрофессиональных компонентов, необходимых как на уровне знания, так и на уровне умения и навыка практически любому человеку – независимо от рода его профессиональной деятельности [2].

Это проявляется в том, что университетское образование в качестве профессионального образования выступает в двух ипостасях:

– как средство самореализации, самовыражения и самоутверждения личности, поскольку в наибольшей мере человек раскрывает свои способности в первую очередь в профессиональном труде;

– как средство устойчивости, социальной самозащиты и адаптации человека в условиях рыночной экономики, как его собственность, капитал, которым он распоряжается или будет распоряжаться как субъект на рынке труда (А. М. Новиков).

Сегодня происходят существенные изменения в организации и содержании университетского образования, что требует всестороннего анализа происходящих в высшей школе процессов, скрупулезного их исследования и прогнозирования характера возможных изменений и вводимых инноваций. Именно неотложностью решения данных задач для классического университета гуманитарной направленности обусловлена необходимость обращения к традициям университетского образования.

«Университеты появились как места, в которых хранились и приумножались знания, где собирались люди, главной целью жизни которых было заглянуть в прошлое или предугадать будущее, где можно было передать свои знания молодым последователям в надежде, что узданное не умрет вместе с тобой» [3]. Университеты получились разные. Есть среди них такие, которые являются национальными символами (Карлов университет в Чехии, Сорбонна во Франции, Оксфорд и Кембридж в Англии, Московский университет в России). Они интегрируют интеллектуальные силы страны, определяют её реальные и, что ещё более важно, потенциальные возможности. Другая группа университетов развивает традиции и достижения университетов-символов, дополняя их инновациями.

Однако существует и следующая точка зрения: университетское образование – значит оторванное от жизни. И есть много оснований согласиться с нею [4]. Эта особенность связана с университетом с самых истоков его возникновения и становления. В те далекие годы, а европейский университет возник в эпоху средневековья примерно в XII в. [5], он воспринимался как светский монастырь, отстраненный от светской жиз-

ни, ибо попадавшие туда среди основных ценностей первой почитали научные занятия и отдавались им прилежно и самоотверженно. «Постоянное наличие в обществе людей, способных самоотверженно искать научную истину и служить ей, поступаясь бытовыми неудобствами и вообще отказывая себе во многом, является одной из причин неизбежности университета как их среды обитания, среды бытия, охраняющей и корректирующей» [6]. Во все времена университеты принимали активное участие в общественной жизни. Университет всегда являлся «скопищем вольнодумцев» и собранием «возмутителей спокойствия». Так что же такое современный университет, прошедший нелегкий путь от «светского монастыря» до профессионального учебного заведения?

Смысъ идеи университета наиболее точно и полно передается буквальным переводом латинского слова *«universitas»* – совокупность. Именно совокупность как объединение разных элементов, без которого эти элементы не могут сами по себе существовать и в полной мере проявляться, и играет роль определяющего в понятии университета. «Университет есть совокупность профессоров и студентов; совокупность образования, науки и культуры; совокупность разных областей знания; совокупность научных школ и совокупность традиций. Единство всех этих сторон на протяжении всей истории существования университетов... определило ту уникальную роль, которую университет играет в современном обществе» [7].

В связи с этим важной философской категорией, «проектирующейся» на университетский учебный процесс, является категория «традиция». Традиция – исторически сложившиеся и передаваемые от поколения к поколению обычаи, обряды, общественные установления, идеи и ценности, нормы поведения, взгляды, вкусы; элементы социально-культурного наследия, сохраняющиеся в обществе или в отдельных социальных группах в течение длительного времени. В науке

традиция означает преемственность знаний и методов исследования [8]. Различают традиции прогрессивные, связанные с творческим развитием культуры, и реакционные, связанные с изжившими себя пережитками прошлого.

Итак, «традиция (лат. *tradition* – передача) – явление общественной психологии, представляющее собой способ хранения и передачи социального опыта, воспроизведения устойчивых общественных отношений, поддерживаемое силой общественного мнения, массовых привычек и убеждений, обычаяв» [9].

В философской литературе традиция рассматривается как особый закон, поскольку является устойчивым, повторяющимся отношением. Учет накопленного опыта в целом и использование его аксиологического содержания, в частности, при выработке инновационных подходов, идей и концепций, а также методик и технологий является закономерностью, с которой нельзя не считаться. Назначение традиции в области университетского образования состоит в обеспечении возможности решать новые задачи на основе прошлого опыта, однако традиция не может быть буквально противопоставлена инновации, она не является чем-то статичным, неподвижным. По мере накопления новых данных выдвигаются новые интерпретации известных явлений и процессов, и в каждой традиции есть разновременные по своему происхождению элементы. Заинтересованный анализ истинных традиций способен обогатить каждого, не пожалевшего сил и времени на их изучение. Таких традиций сравнительно немного, поэтому и относиться к ним нужно внимательно и бережно.

Логично далее остановиться более подробно на традициях российского и зарубежного университетского образования, чтобы, опираясь на них, как на фундамент, выстроить инновационную концепцию и спрогнозировать прогрессивное развитие российского университета гуманитарного направления, каковым является и Вятский государственный гуманитарный университет.

Оценивая значение традиций в современном высшем образовании в России, следует иметь в виду, что радикальные политические и, главное, экономические изменения, произошедшие и происходящие сейчас в стране, чрезвычайно негативно повлияли на положение дел в образовательном секторе народного хозяйства. Произошли существенные структурные изменения в системе высшего образования, возникли большие сложности с трудоустройством молодых специалистов, и, как следствие этого, остро всталась проблема «разрыва поколений» как в производственной, так и в научной сферах различных отраслей. Многие работники высшей школы стали остро ставить вопрос о реформировании высшего образования, приспособлении подготовки специалистов к рыночной экономике. Многие из этих проблем своим происхождением обязаны недостаточному вниманию к развитию гуманитарных наук и гуманитарного знания.

До недавнего времени во всех вузах России действовала система подготовки специалистов, в соответствии с которой готовились дипломированные специалисты по специальностям, строго соответствующим государственному реестру. Для этой системы характерна унификация учебных планов и программ учебных курсов, читаемых в различных вузах, государственно определяемая численность приема студентов на первый курс и государственное распределение выпускников. Изменение (или введение новой) специализации даже внутри одной специальности формально требовало изменения учебного плана. Такая жесткость в сочетании с административно-распределительной системой обладала целым рядом несомненных достоинств: унификацией учебных планов и программ осваиваемых курсов, которые разрабатывались ведущими специалистами страны; специализацией подготовки и централизованным контролем за ней. Все это способствовало подготовке специалистов, отличающихся высоким профессиональным уровнем; обеспечению трудоустройства выпускников и наполнению

отраслей народного хозяйства специалистами в рамках плановой экономики.

В современной социальной ситуации становится очевидным, что эта система подготовки специалистов – одна из лучших. Ведущие страны это понимали, поэтому сохраняли традиции при разработках новых учебных планов, которые пересматривались каждые пять лет. Еще в рамках СССР ставился вопрос о необходимости дальнейшего развития высшего образования, в частности, путем предоставления большей степени свободы в реализации типового учебного плана в каждом вузе, введением на старших курсах так называемых «курсов по выбору», дифференциацией подготовки на заключительном этапе обучения студентов, ориентированных в дальнейшем на работу в производственных и научно-исследовательских организациях. Эти идеи начали реализовываться еще в конце 80-х гг. XX в., в рамках Минвуза СССР. То есть традиции университетского образования были заложены и оказались актуальными в условиях рыночной экономики.

Традициями университетского образования в России являются также:

– постановка вопроса об университете, его предназначении в обществе, специфике университетского образования. Университет должен «освещать путь» тем, кто, пока еще робко, пытается идти следом, привлекать лучшие силы страны – не только в интеллектуальном, но и в нравственном отношении. Университет стал привлекателен именно тем, что пробуждает в человеке осознание своей самоценности, способности к самостоятельному познанию окружающего мира. Главное предназначение университета – образовывать людей – сохраняется, и именно через данную призму необходимо исследовать каждую из истинных его традиций. Однако университет сегодня представляет собой единую сущность, выступая одновременно в виде профессионального, культурного и исследовательского институтов. Все три аспекта его деятельности пред-

ставлены в неразрывном единстве, и ни один из них нельзя изъять, не нарушив интеллектуальной атмосферы, присущей университету, и одновременно не нанеся ущерба самой выделяемой функции. Все три аспекта – составляющие элементы единого целого. Если их изолировать друг от друга, будет утрачен сам дух университетского образования.

Итак, университет является тем уникальным учреждением, в котором образовательный процесс опирается на фундаментальные научные исследования, проводимые в самом университете. Университет должен создавать такую атмосферу, когда каждый ученый вуза стремится стать настоящим педагогом, а каждый преподаватель и студент – ученым-исследователем.

Таким образом, современный университет должен быть исследовательским центром. Однако когда мы говорим об этом, первое, что приходит в голову, – это университет, обладающий сильным потенциалом в области фундаментальных наук, имеющий лаборатории, оборудование, организующий научные эксперименты. Но так было не всегда. Если посмотреть в глубь истории, на генезис европейской модели университета, то оказывается, что все-таки университеты начинались в Западной Европе как гуманистические учебные учреждения и гуманистические научные организации. Четыре факультета – классическая модель средневекового университета: богословие, юриспруденция, философия, медицина. Только в конце XVIII–XIX вв. произошло усиление естественнонаучной компоненты, что естественно, понятно и справедливо. Университет является таковым, поскольку предлагает универсум знаний, охватывающих все стороны современной науки. Существует мнение, что одной из важнейших проблем третьего тысячелетия будет именно сближение культур, сближение культуры гуманистической и естественной. И в этом смысле междисциплинарность выступает основой университета как научного центра.

Традицией является также сохранение фундаментальности подхода и системных принципов формирования учебных планов и программ курсов, выделения большого объема времени на учебные и производственные практики. Главнейшая черта этой позиции выражается в разработке общероссийских стандартов высшего образования, типовых учебных планов и программ учебных курсов, которые создаются ведущими работниками вузов в рамках деятельности учебно-методических объединений. Таким образом, университеты стремятся сохранить свою академичность как одну из главных характеристик образования в высших учебных заведениях России. Фундаментализация высшего образования предполагает углубление общетеоретической, общеобразовательной, общенациональной и общепрофессиональной подготовки студентов и расширение профия их профессиональной подготовки.

Следующая традиция выражается в создании перечня перспективных направлений подготовки и издания учебников и учебных пособий в рамках деятельности учебно-методических объединений. Это позволяет совершенствовать учебный процесс не только в вузе, где работает автор учебника, но и в других вузах России.

Нельзя не отметить традиции реализации связи образования с жизнью, массовость высшего образования, а также его профессионализацию. Повсюду в мире первой задачей учебных программ в университетах признается обеспечение надлежащей подготовки по различным, все более усложняющимся специальностям. Традиционное для многих стран представление о том, что высшие учебные заведения должны давать гуманистическое, не ориентированное на ту или иную профессию образование для элиты и строить свою деятельность на основе широких и неспециализированных учебных планов и программ, подвергается резкой критике как «не соответствующее» потребностям современных студентов. Число поступающих на факультеты общественных и гуманистических наук, по крайней мере, в ряде ин-

дустриальных стран, в последнее время несколько сократилось, так как многие из этих областей рассматриваются как профессионально малоперспективные. Однако все равно оно оказывается достаточно большим, особенно на фоне определенного падения интереса к естественным наукам [10].

Закономерностью, выполняющей роль традиции, становится гуманитаризация и гуманизация высшего образования.

Все эти позиции, сохраненные от предшествующих этапов развития высшего образования в стране, конструктивны. Именно они отражают «консерватизм высшего образования» и при этом позволяют развивать сформировавшуюся систему современного университетского образования.

Наблюдаются процессы соединения современных исследовательских и предпринимательских тенденций в высшем образовании, формирование оптимального баланса классического академического ethos и постакадемических ценностей.

На развитие университетского образования в России оказывают существенное влияние зарубежные традиции университетского образования.

В Западной Европе и США системы образования (в том числе и высшего) практически полностью перестроились в соответствии с рыночной моделью образования, предполагающей выполнение следующих условий:

- множественность и дифференцированность образовательных учреждений различных форм собственности;
- их экономическая самостоятельность и свобода в планировании и распределении заработанных средств;
- многоканальность финансирования и возможность привлечения инвестиций (в т. ч. иностранных);
- рассмотрение спроса и предложения как факторов регулирования системы образования (по М. А. Лукашенко).

В странах с развитой рыночной экономикой высшее образование представлено тремя типами

вузов: государственными, негосударственными некоммерческими и негосударственными коммерческими высшими учебными заведениями. Большинство негосударственных некоммерческих вузов Западной Европы и США получают значительную финансовую поддержку от государства и благотворительных организаций. Коммерческие же вузы в подавляющем большинстве представляют собой небольшие узкоспециализированные заведения, поскольку в условиях полного отсутствия государственных и благотворительных дотаций крупному коммерческому учреждению чрезвычайно трудно конкурировать с неприбыльными заведениями. Тем не менее коммерческие учреждения находят свою нишу на рынке образовательных услуг. В целом же в системах образования Западной Европы и США доли каждого из секторов по количеству обучающихся в них студентов составляют: коммерческий сектор – около 1,5–2% учащихся, некоммерческий сектор – около 15–20%, государственный сектор – от 60 до 90% студентов [11].

Одной из основных общемировых тенденций, задающих направление развития систем высшего образования, в настоящее время стало сокращение государственного финансирования высших учебных заведений. Это вызвано объективными экономическими, демографическими и социокультурными процессами, которые в конце XX в. имели место как в странах Запада, так и в России. Все развитые страны мира с начала 60-х гг. XX в. пребывают в состоянии постоянного реформирования системы образования. Впервые кризис, охвативший практически все страны, обсуждался на Международной конференции, проходившей в 1967 г. в Вильямсбурге (штат Вирджиния, США). Этот кризис национальных образовательных систем, проявившийся в неспособности образования адекватно реагировать и быстро адаптироваться к стремительным изменениям в науке, технике, технологии и социальной структуре общества, явился основной причиной для

разработки принципиально новых подходов к финансированию, структурированию и управлению в системах образования.

Как следствие, произошло значительное расширение систем высшего образования, началось стремительное увеличение числа студентов. Это вызвало становление системы массового высшего образования и отказ от традиций элитарного университетского образования даже в столь консервативных странах, как Франция и Великобритания (под элитарностью высшего образования понимается его недоступность большинству социальных групп).

В Америке и Европе складывается традиция интеграции государственного и негосударственного секторов образования на основе создания равных конкурентных условий для каждого из секторов, когда государственные органы управления образованием заключают контракты на оказание образовательных услуг с негосударственными образовательными организациями. Степень участия государства в финансировании американских и западноевропейских университетов высока, прежде всего потому, что оно активно использует свое право выдачи кредитов на получение высшего образования. Поэтому даже в тех странах, где плата за обучение высока, государство сохраняет свое влияние в следующих направлениях:

- обеспечение требуемого объема системы высшего образования (макроэффективность);
- распределение финансовых ресурсов между вузами в соответствии с государственными интересами, запросами студентов и работодателей (микроэффективность);
- обеспечение доступности высшего образования для всех социально-экономических групп (равенство образовательных возможностей) [12].

Для западноевропейских стран явно выражено стремление к сокращению сроков получения высшего образования (4–5 лет для получения степени магистра), в России – к увеличению (6 лет для получения той же степени).

Итак, краткий анализ особенностей организации и функционирования университетского образования в России и за рубежом показывает, что наряду со сходными проблемами и тенденциями устойчивость и развитие системы высшего профессионального образования обусловлены традициями, проявляющимися на мировом, национальном, региональном, межвузовском и внутривузовском уровнях:

– для сферы образования всех государств мира обозначилась основная тенденция развития сферы образования – переход к рыночным отношениям. В западноевропейских государствах и в США этот переход находится в завершающей стадии, в России рыночные отношения в образовании только начинают приобретать цивилизованные формы;

– традиционное стремление системы высшего образования к самосохранению и определённой консервации сложившихся норм, форм деятельности и взаимодействия должно уравновешиваться развитием долгосрочной заинтересованности администрации вузов и вузовской общественности в постоянной инновационной адаптации к меняющимся реалиям общественно-экономической жизни и потребностям населения в образовательных услугах. Особенно это касается регионального образования;

– необходимым условием развития регионального высшего образования должна стать стратегическая направленность всех структур региона на разработку и реализацию единой концепции образовательного стандарта с учетом внесения существенных изменений в процедуру обучения путем внедрения инноваций, в частности новых нетрадиционных технологий. При этом естественно встанет проблема подготовки соответствующего преподавательского состава вузов и повышения их квалификации. Это приведёт к тому, что вуз станет центром организации дополнительного образования для населения, а его деятельность будет призвана к инновационным преобразованиям системы образовательных услуг на региональном рынке труда;

– современные реалии требуют такой перестройки образования, которое бы вооружило специалистов знаниями и навыками социальной рефлексии, способности к прогнозированию и проектированию. Это проявляется в системе требований к уровню профессионализма, общей культуры, менталитета членов общества, получающих высшее образование. Ведущую роль в решении данных задач призвана сыграть гуманизация и гуманитаризация высшего образования, задачи которых не исчерпаны, а, наоборот, становятся все более актуальными. Заканчивая анализ российских и зарубежных традиций университетского образования, вспомним, что любая инновация может возникнуть лишь в недрах хорошо укорененной традиции.

Примечания

1. Попков, В. А. Теория и практика высшего профессионального образования [Текст]: учеб. пособие для высшей школы / В. А. Попков, А. В. Коржуев. М.: Академический проект, 2004. С. 10–11.
2. Там же. С. 109.

3. Садовничий, В. А. Университетское образование: приглашение к размышлению [Текст] / В. А. Садовничий, В. В. Белокуров, В. Г. Сушко, Е. В. Шикин. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1995. С. 24.
4. Там же. С. 25.
5. Васильев, К. И. Проблемы и перспективы современного высшего образования [Текст] / К. И. Васильев. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. С. 8.
6. Там же. С. 26.
7. Садовничий, В. А. Указ. соч. С. 120.
8. Философский словарь [Текст] / под ред. И. Т. Фролова. 6-е изд., перераб. и доп. М.: Политиздат, 1991. С. 120.
9. Словарь-справочник по педагогике [Текст] / авт.-сост. В. А. Мижериков; под общ. ред. П. И. Пидкастого. М.: ТЦ Сфера, 2004. С. 386.
10. Садовничий, В. А. Указ. соч. С. 109.
11. Лобов, В. Г. Предпринимательская деятельность высшего учебного заведения [Текст] / В. Г. Лобов. М.: ООО «Маркет ДС Корпорейшн», 2004. С. 13.
12. Higher education in the learning society [Text]: Rep. 12: Options for financing higher education: modeling and policy analysis. L., 1997. VII.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

И. В. Терентьева

УНИВЕРСИТЕТСКИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ОКРУГ КАК СРЕДСТВО КОНСОЛИДАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Процесс институционализации в современном образовании позволяет четко распределять роли и организовывать деятельность участников, сплачивать членов на основе их взаимоответственности, интегрироваться путем консолидации усилий и мобилизации ресурсов в достижение общих целей. В связи с этим представляется опыт работы Казанского университетского образовательного округа (КУОО). Сегодня это площадка для пропаганды общих идей и начинаний, через которую осуществляется трансляция социального опыта, распространяется информация и выстраивается коммуникативная связь. То есть реализуются функции, которые хорошо согласуются с теми задачами, которые поставлены перед округом с момента его создания.

Важно, что среди членов КУОО демонстрируются единодущие и совпадение взглядов. В этом совпадении видна общая позиция, общая платформа для формирования КУОО как организации, играющей немаловажную роль на республиканском рынке образовательных услуг.

Institutionalization process in modern education allows allocating roles and organizing member's activity, to unite members with the help of their responsibility, to integrate by the effort consolidation and mobilization of resources for a common purpose. So there is an operational experience of Kazan University Educational Region. Nowadays there is a ground for the popularization of common ideas and initiatives, where a transmission of social experience is held, the information and communicative connection are realized. So functions, coordinated with assigned to a new region tasks are realized. It is important that among Kazan University Educational Region members unanimity and coincidence of opinion are demonstrated. In this unanimity there is a common position, common platform for formation of Kazan University Educational Region as an important organization in the republican educational service market.

Современное высшее образование выполняет исторически сложившиеся социокультурные функции. Это, прежде всего, развитие и углубление профессиональной, политической и правовой культуры, интеллектуальное обеспечение экономических и общественных преобразований, сохранение и развитие языка, литературы и искусства, распространение образования и просвещения в гражданском обществе, утверждение уважения к истине и объективности и многое другое.

© Терентьева И. В., 2008

Общественные и экономические реалии конца прошлого столетия стали серьезным испытанием для российской высшей школы. Сложности переходного периода и трудности недофинансирования объективно сказались на ее развитии. Ученые и широкая общественность отмечали кризис высшего образования и высшей школы, изменение их традиционных социальных значимых функций.

Несомненно, проблемы системы высшего образования в России и в Республике Татарстан, в частности, не могут быть осмыслены без учета изменений, происходящих в государственно-политическом и социально-экономическом переустройстве. Эти радикально новые реалии в государстве и обществе повлияли на преобразования в структуре, содержании, экономике высшей школы, методах управления и в целом системы высшего образования. Однако важный и значимый итог 90-х гг. связан с тем, что не произошло рокового разрыва высшей школы и науки в республике. В условиях продолжающихся политических, экономических, финансовых, социальных, психологических потрясений размывался определенный базис вузовского образования и науки. Основой позитивных преобразований в высшей школе стал эволюционный путь. Можно сказать, что высшая школа сыграла исключительную роль в обеспечении политической и социальной стабильности в республике.

Последнее десятилетие насыщено радикальными событиями в деятельности конкретных вузов. Тем более что сегодня растет роль научных исследований высшего образования. На осуществление стратегии развития высшей школы, обновление организационной структуры и схем управления, организации учебного процесса и содержания обучения существенно влияет совершенствование законодательно-правовой базы и улучшение организационных и финансово-экономических основ системы высшего образования.

Стремление оптимизировать образовательное пространство в регионах России заметно активизирует интеграционные процессы в системе образования. Тенденция к интеграции образовательных учреждений как по «горизонтали», так и «по вертикали» коснулась и вузов. Поэтому вполне логично решение правительства России о создании университетских комплексов, которое фактически придает интеграции образовательных учреждений статус элемента государственной политики в сфере образования.

Влияние университета на регион адекватно описывается понятиями «Университетский комплекс» и «Университетский округ». Под комплексом мы понимаем совокупность непосредственно подчиненных университету образовательных учреждений, тогда как университетский округ – это фактически вся региональная система образования. Одна из распространенных моделей включает в себя все ступени образования, все виды учебных заведений – от школ до центров послевузовской подготовки. Сегодня это уже проверенная на практике форма объединения учебных заведений всех типов вокруг ведущего университета или нескольких авторитетных вузов. Немалый опыт работы в качестве учебного, методического и научного и организационного центра такого округа накоплен, к примеру, Казанским государственным университетом. А в целом по России их образовано более чем в 30 регионах.

Университетский образовательный округ – это средство консолидации учебных заведений, организации их взаимодействия как по вертикали (дошкольное учреждение – школа – вуз – учебное подразделение повышения квалификации и переподготовки кадров), так и по горизонтали (в масштабах района, республики, области и, что не менее важно, в контакте с учебными заведениями близлежащих регионов и с федеральным центром). Понятно поэтому, что идея университетского округа не только создает прочную базу принципу единства федерального образовательного пространства, но и позволяет предметно и конструктивно вести работу по развитию образовательной сферы.

Кроме того, университетский округ, рассматриваемый как государственно-общественный коллегиальный орган, представляет собой весьма перспективную форму образовательных учреждений со всеми заинтересованными организациями и общественными силами – от центральных и местных органов власти и управления, предприятий экономики и социальной сферы до представителей родительской общественности, интеллектуальных, деловых и иных общественных кругов. Это особенно хорошо заметно на примере структуры Казанского университетского образовательного округа, в котором не только школы, гимназии, лицеи, колледжи, государственные и негосударственные вузы, но и два министерства (образования и науки, экологии и природных ресурсов), фонды, Национальный музей, общественно-политический журнал «Казань». Ими предпринимаются вполне реальные шаги по координации работы учебных заведений, вовлечению их в масштабные экономические и социальные проекты. И действительно, только достаточно крупные объединения учебных заведений обладают необходимым потенциалом, чтобы вы-

ступать в качестве полноценных партнеров, способных внести заметный вклад в решение крупных задач подготовки кадров, выполнения научных исследований, модернизации производства, развития социально-культурной инфраструктуры.

Важно, что университетский округ – это наиболее адекватная современному этапу научно-технического развития форма повышения интеллектуального и материального потенциала самого образования. Она подталкивает к созданию региональных информационно-образовательных сред, интегрирующих информационные и коммуникационные ресурсы и технологии ассоциированных учебных заведений. Такой опыт уже формируется, но еще недостаточными темпами.

Университетские округа в наши дни – это возрождение старой, прерванной традиции, которая обеспечивает преемственность и взаимосвязь всех ступеней системы образования, повышение статуса региональных университетских округов как центров образования, науки и культуры, а также придает этой системе необходимую устойчивость и целостность.

Реализация идеи университетских округов в прошлом уже принесла немалую пользу развитию образования в России, замысел которых был разработан М. М. Сперанским. Они стали организационной основой для образовательной реформы начала XIX в. Тогда были созданы шесть университетских округов во главе с Московским и вновь открытыми университетами в Казани, Харькове, Тарту, Вильнюсе, педагогическим институтом в Санкт-Петербурге. Это позволило развернуть сеть гимназий, городских и уездных училищ и приходских школ и, в конечном счете, заложить основы того подъема образования и науки, в котором был отмечен конец прошлого столетия. Но и после 1917 г., во времена нэпа, опыт университетских округов был использован при организации тяжелой работы по ликвидации неграмотности.

Разумеется, современная ситуация носит совершенно иной характер. Иными должны быть методы, организационные формы деятельности университетских округов. Но и элементы сходства все-таки присутствуют. Имеется в виду, прежде всего, использование университетских образовательных округов в качестве инструмента для подъема образования в сложившихся социально-экономических условиях. Сегодня наша страна на другом витке своего развития. Вот почему не исключены и разумные аналогии с прошлым, не исключена и опора на наши давние традиции.

Почему университетские образовательные округа базируются на основе университетов? Потому что именно на них возлагается роль структур, вокруг которых концентрируется по-

литический и социально-культурный потенциал региона. В настоящее время в состав Российской Федерации входят 20 республик с населением более 23,5 млн человек, и в каждой из них функционируют университеты.

Университет однозначно воспринимается как культурообразующий центр, который призван научить людей наилучшим образом использовать ресурсы территории проживания, чтобы создать достаточный уровень жизни.

Университет в культурном пространстве национального региона выполняет и культуротворческую функцию, суть которой состоит в том, чтобы формировать научно-информационные ориентиры развития производительной и духовной сфер, создать образцы современных технологий и норм жизни, осуществляя гуманитарную и научно-техническую экспертизу инновационных проектов, выдвигаемых в регионе, обеспечивая связь региона с мировой культурной средой.

Университет национального региона выполняет функции исследования, прогноза, сохранения и развития этноса, его самосознания, поликультурного взаимодействия, стабильности, языковой политики, бесконфликтного развития. С университетами связывают надежды на экономическое и этнокультурное развитие, на сохранение единого социокультурного пространства России, формирования стабильной ценностной системы – открытой, вариативной, диалогичной, толерантной, обеспечивающей становление подлинной гражданственности и патриотизма.

Казанский государственный университет – один из лидеров российской высшей школы по уровню научных исследований, по качеству образования, по общественному и культурному влиянию в республике. Это единое, комплексное и сложное учреждение.

Как отмечалось ранее, в университете образовательном округе университет выступает в качестве ведущего образовательного учреждения. Опыт работы Казанского университетского образовательного округа за эти годы показал, что в рамках осуществления его деятельности ведущая роль КГУ раскрывается в следующих направлениях:

– университет берёт на себя ответственность за содействие в организации региональной системы образования.

Постоянно отслеживает уровень качества образования школьников и учащихся образовательных учреждений более низких уровней, формирует график текущих «резов» в школах, ПТУ, других учебных учреждений города Казани. Участвует в сентябрьских педсоветах школ города, активно поддерживает талантливых выпускников школ различными методами: кураторство со стороны профессорско-преподавательского состава,

определение уровня знаний перед поступлением в вуз с помощью комиссий по тестированию на базе школы (рекомендации, составление плана подготовки и т. п.). Организует республиканский Центр тестирования по ЕГЭ, с использованием Интернета. Осуществляет сбор аналитических данных по статистике поступления в вузы и подтверждения своих знаний;

– обеспечивает взаимосвязь между образовательными учреждениями всех уровней с целью координации учебных процессов в рамках единого согласованного подхода.

Создает единую базу электронных адресов, общего информационного поля общения через сайт КГУ. Создает механизм информирования Округа через пресс-службу университета. Организует подготовку совместными усилиями всех членов Округа номеров общего печатного издания «Информационный вестник», осуществляет обмен опытом, методиками, проектами через газету. Разрабатывает проект электронной версии газеты в режиме «он-лайн», где можно задать вопрос, получить консультацию. Распространяет университетские «методические пособия» среди заинтересованных членов Округа. Проводит круглые столы по выработке согласованного подхода к тем или иным проблемам образования на разных уровнях. Участвует в педсоветах и учебно-методических заседаниях через систему Министерства образования. Осуществляет сбор аналитических материалов, обобщает и распространяет эффективные методы и формы работы по взаимодействию различных структур;

– обеспечивает перенос университетских образовательных технологий и, до некоторой степени, содержания в образовательные учреждения, реализующие программы более низких уровней.

Организует экспериментальную площадку по совместной работе Казанского экологического колледжа и средней школы № 126 города Казани, лицея № 33 при КГУ и профессорско-преподавательского состава ряда факультетов университета. Разрабатывает и проводит тематические лекции преподавателей Округа в школах для родителей, учителей, детей и т. д. Осуществляет постоянный сбор статистических данных о текущих проблемах в применении образовательных методик в школах (ежеквартально и ежегодно – анкетирование), помогает отслеживать и внедрять в жизнь новейшие разработки по улучшению учебных программ. Проводит экскурсии школьников в лаборатории и музеи Казанского госуниверситета;

– выполняет культурно-просветительскую миссию в регионе.

Формирует общую корпоративную культуру образовательного сообщества путём проведения

совместных мероприятий, например, вечера-презентации творческих людей округа, раскрытие особенностей каждого образовательного учреждения, создание общего плана культурно-массовой работы округа, поддержка и пропаганда через Университет наиболее значимых социальных миссий (реставрация музеев, участие в наведении чистоты на улицах и др.). Проводит психологические «воскресные» консультации по семейным проблемам, воспитанию детей (семейные конфликты, особенности подросткового периода, возрастные изменения и др.), организует семинары, тренинги;

– обеспечивает повышение квалификации и переподготовку кадров для общего среднего, начального, среднего и высшего профессионального образования.

Разрабатывает целостную систему переподготовки и повышения квалификации кадров на базе университета (Института непрерывного образования), организует тренинг-центр по планированию карьеры, Республиканский центр по трудоустройству студентов. Формирует общедоступность и прозрачность для всех членов округа данной совместной деятельности университетских подразделений (информация через газету, СМИ, письма, обратная связь через сайт и др.).

Все это способствует усилиению роли КГУ в построении стратегии развития образовательного процесса как в Республике Татарстан, так и в Поволжском регионе.

Естественно, прежде чем вкладывать конкретное содержание в саму идею университетских округов, как формы государственно-общественного управления, потребовалось реалистично оценить – на что способна и что действительно может сделать наша система образования сегодня, каковы реальные каналы ее воздействия на общество в современных условиях.

Важно было определить функции государственно-общественного управления. Конечно, данная форма управления осуществляет реализацию всех «традиционных» функций. Это планирование, организация, руководство, контроль. В этом смысле можно утверждать, что включение общественности в процесс разработки, принятия и реализации решений осуществляется на всех уровнях управления образованием. Вместе с тем, существуют особенные, специфичные функции, присущие данному управлению: диагностическая, координационная, экспертная.

Диагностическая функция предусматривает совместное изучение состояния, тенденций развития, диагностическую оценку процесса управления,правленческой деятельности руководителей органов управления и образовательных учреждений, итогов обучения и воспитания по конечным результатам, выработку предложений

по поддержанию системы образования и направлений ее развития. Она позволяет выявить (корректировать) важные для общества цели. Происходит изучение «заказа на образование», что естественно учитывается при организации управления образованием.

Надо сказать, что предварительная договоренность государственных (административных, муниципальных) и общественных структур о совместных действиях в целях решения проблем в образовании обязательно влечет обсуждение и принятие порядка действий в совместной деятельности, причем за основу этих действий берется предлагаемый алгоритм, который, вместе с тем, может быть не реализован в полной мере. В каждом конкретном случае совместной деятельности власти и общества определяется конкретный порядок действий. Необходимо определение и возникших проблем и противоречий.

Еще раз подчеркнем, что цели государственно-общественного управления не задаются лишь ведомственными интересами системы образования, они формируются в диалоге между субъектами на основе выявленных проблем. Это значит, что данная форма управления образованием развивается на основе принципов, предполагающих открытость и демократичность, взаимодействие и согласованность, совместное участие и управление.

Каждый субъектправленческой деятельности и управляемого взаимодействия с партнерами постигает, осознает и обосновывает значимость выявленных проблем и поставленных целей. В соответствии с этим он ищет и находит приемлемые для себя интерпретации общих целей управления образованием. Это позволяет определиться с той ролью, которую он видит для себя в своей управляемой деятельности и в управляемом взаимодействии с партнерами. Речь идет не о выборе им своих функций в управлении образованием (они, как правило, определяются извне, в том числе и в силу объективных закономерностей). Видение своей роли в управлении образованием означает внутреннюю готовность каждого участника образования к управляемой деятельности и к управляемому взаимодействию с партнерами в тех или иных аспектах.

Такая мотивация на совместную деятельность во многом обеспечивает успешность реализации координационной функции. Она реализуется в ходе этапа согласования действий государственных и общественных структур и на практическом этапе предусматривает определение основных направлений деятельности, выбор способов решения поставленных задач, разработку критериев успешности решения поставленных задач, реализацию целей и задач при помощи выбранных

ных способов, системную координацию действий государственных и общественных структур в ходе совместной деятельности.

На этих этапах совместная деятельность может быть реализована в различных формах, главное, чтобы в их основе лежали принципы социального партнерства, сотрудничества, позитивных государственно-общественных отношений, поэтому координационная функция государственно-общественного управления связана с решением задач интеграции государственных и общественных структур в решении выявленных проблем.

Понятно, что в этом смысле государственно-общественное управление нацеливается на развитие. Его субъектами становятся не только администрация управления образования, но и педагогические коллективы образовательных учреждений, общественные организации, родители, все социальное окружение.

Логично и упоминание экспертной функции государственно-общественного управления, потому что, во-первых, совместная деятельность субъектов, имеющих разные нормы и ценности, различные взгляды и позиции (в нашем случае это власть и общество), предусматривает обязательную оценку процессов, явлений и событий. В ходе такой деятельности развиваются государственно-общественные отношения, которые позволяют принимать стратегические и оперативные решения по развитию образования, корректировать цели и полученные результаты.

В таком случае общественная составляющая экспертизы обеспечивает контроль за соблюдением действующего законодательства, прав личности обучающихся, преподавателей, за качеством и условиями образования, привлечением и использованием финансовых и материальных ресурсов. Она связана с аналитическим этапом и этапом коррекции и предусматривает совместную экспертизу и обсуждение результатов государственно-общественного управления на основе установленных критериев. При этом абсолютную ценность и значимость имеют мнения и суждения представителей и государственных, и общественных структур.

Если организуется экспертиза образовательных проектов, направленных на решение проблем образования, то в этом случае осуществляется реализация прогностической функции образования, предусматривающей реализацию перспективных программ развития и одновременно определение заинтересованных структур, способных обеспечить их поддержку. Важно при этом осуществлять коррекцию на основе полученных результа-

тов поставленных целей и задач, способов их решения, а при необходимости отдельно на различных этапах деятельности.

Разумеется, в реальной практике могут быть применены варианты использования части данного алгоритма, в зависимости от конкретной ситуации и позиций участвующих в ней субъектов.

Другими словами, в традиционную для России форму университетского округа жизнь потребовала вложить новое содержание, продиктованное необходимостью скорейшего преодоления социально-экономического, политического и демографического кризиса в России и в не меньшей мере – потребностью найти адекватные ответы на вызовы XXI в.

В этом смысле университетский округ рассматривается нами как форма государственно-общественного управления высшей школой. Более того, его сотрудничество с такими общественными структурами, как Совет ректоров, Ассоциация некоммерческих вузов, может сформировать расширенный представительный ученый совет, занятый рассмотрением проблем образования, молодежи, науки, культуры, производства в их взаимной связи и в контакте с органами власти и управления, заинтересованными деловыми и общественными кругами республики.

С другой стороны, это региональная исследовательская научная, педагогическая, экспериментальная, общественно-дискуссионная площадка для решения проблем развития образования, развития человеческого потенциала, развития производительных сил в целом.

Сегодня становится очевидным, что университетские учебные округа представляют собой перспективную и адекватную современному этапу форму обогащения интеллектуально-духовного и материально-технического потенциала самого образования. Они дают возможность создавать региональные информационно-образовательные среды, интегрирующие коммуникационные ресурсы и технологии ассоциированных образовательных учреждений независимо от уровня, типа и вида последних. Поэтому университетский образовательный округ как новый интеграционный элемент образовательной сферы должен превратиться в один из тех рычагов, которые переводят отечественное образование из режима функционирования в режим развития. Однако это станет возможным только при условии широкой поддержки деятельности университетских учебных округов со стороны государства и широкой общественности.

С. А. Бафамзина

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ СЕРЕДИНЫ XX в.

Основными тенденциями развития системы средств обучения рассматриваемого периода являются: 1) разработка вопросов понятийного обеспечения и типологии средств обучения; 2) усиление внимания к средствам программируемого обучения; 3) широкое применение ЭЗС (экранно-звуковых средств); 4) рассмотрение дидактических свойств, принципов технических средств обучения (ТСО), педагогических требований к кино, психологических особенностей восприятия учебных фильмов; 5) разработана методика применения ТСО в преподавании отдельных предметов; 6) повышение оснащенности всех типов школ аппаратурой технических средств обучения (лингафонное оборудование, граffопроектор, кинопроекционная аппаратура).

Among the main tendencies of means of education system development of the abovementioned period are: 1) the development of attention to means of programmable education; 2) reinforcement of attention to means of programmable education; 3) widespread usage of audio-screen means; study of didactical properties, principles of technical means of education (TMO), pedagogical demands to the cinema, psychological peculiarities of perception of educative movies 5) development of methods of using TMO in teaching separate subjects; 6) increasing the supply of all types of schools with hardware of technical means of education (lingaphone equipment, graphoprojector, movie projection equipment).

В настоящее время остро стоит вопрос об усилении развивающего потенциала средств обучения, поэтому важно выявить опыт, накопленный отечественной школой в период, который характеризуется в историко-педагогической литературе как «период интенсивного развития педагогической науки» [1]. Именно в эти годы была выдвинута идея о перестройке системы средств обучения, поставлен вопрос понятийного обеспечения и типологии средств, определены место и роль конкретных средств обучения на уроке.

Постановка проблемы средств обучения в рассматриваемый период органично связана с актуализацией вопросов методологии педагогики. Анализ литературы [2] позволяет нам констатировать, что конец 60-х – начало 70-х гг. ознаменовалось решением следующих методологических вопросов:

1. Уточнение и корректировка понятий «воспитание» и «социальное формирование человека».

2. Раскрытие единства обучения и воспитания, формирование концепции о едином педагогическом процессе.

3. Обоснование некоторых общеметодологических подходов к проблеме законов и закономерностей в педагогике – признание объективи-

венных воспитательных отношений в качестве сферы действия и проявления педагогических законов; изучение деятельности учащихся в тесном ее взаимодействии с руководством педагога и социальной средой как необходимое условие познания законов и закономерностей (Н. М. Кязимов, В. Э. Тамарин, Б. С. Гершунский, И. Я. Лerner и др.).

4. Актуализация проблемы взаимоотношения педагогики с другими науками, уточнение характера и специфики ее междисциплинарных связей (М. А. Данилов «Всеобщая методология науки и специальная методология педагогики в их взаимоотношениях» (1971 г.), Л. П. Буева «Социология и педагогика (1971 г.) и т. д.).

5. Разработка вопросов о внутридисциплинарных связях в педагогике: В. В. Краевский «Проблема научного обоснования обучения (методологический анализ)» (М., 1977); В. Е. Гмурман «Объект, предмет и структура педагогики» (сб. «Методологические проблемы педагогики». М., 1977).

6. Актуализация логико-методологической проблемы применения системно-структурного подхода (В. Е. Гмурман, Б. С. Гершунский, Э. Г. Костяшкин, М. Н. Скаткин).

7. Обострение интереса к вопросам методологии педагогических исследований: Проблемы методологии педагогики и методики исследований / под ред. М. А. Данилова, Н. И. Болдырева. М., 1971; Вопросы методов педагогических исследований / под ред. М. Н. Скаткина. М., 1973 и др.

8. Выдвижение положения о значении комплексного подхода к постановке дела воспитания: Э. И. Моносзон «Проблемы теории и методики коммунистического воспитания школьников», гл. II. М., 1978; А. И. Пискунов «Актуальные проблемы теории и практики воспитывающего обучения» (Сов. педагогика. 1979. № 11).

Теоретические поиски в области средств обучения осуществлялись в контексте развития педагогической науки рассматриваемого периода, отличавшегося изучением проблемы содержания общего образования и процесса обучения. Результатом проведенных исследований по проблеме явились реализация следующих новых идей [3].

1. Исследование вопроса о структуре содержания образования, которое представляет собой «аналог социального опыта и помимо знаний и навыков включает опыт творческой деятельности и опыт эмоциональной жизни» (70-е гг.) [4].

2. Изучение основ наук на более высоком уровне обобщений. Это нашло отражение в выявлении в каждом предмете ведущих идей, системы понятий и в усилении внимания к вопросам логической отработки и теоретического объяснения изучаемого материала, использование дедуктивного метода изложения материала (60-е гг.).

3. Разработка теории содержания образования; формулировка основных принципов формирования содержания общего образования (учет единства содержательной и процессуальной сторон обучения, принцип структурного единства содержания образования на разных уровнях его формирования, принцип соответствия содержания во всех его элементах и на всех уровнях требованиям общества); определение уровней содержания (уровни проектируемого содержания – уровень общего теоретического представления, уровень учебного предмета, уровень учебного материала, уровни реализации – уровень педагогической действительности, уровень структуры личности).

4. Углубление межпредметных связей, всестороннее расширение связей естественно-математических дисциплин с общетехническими предметами, техникой и технологией и их связи с производительным трудом учащихся.

5. Дифференциация содержания обучения. Дифференцированное обучение призвано было решать задачи более эффективной подготовки учащихся к участию в общественном производстве, в том числе производственном труде (например, дифференциация содержания образования ставилась в зависимости от типа школы – в школах рабочей молодежи с целью совершенствования профессии в учебный план включались предметы общетехнического и агрономического цикла в зависимости от профессиональной подготовки учащихся; в средних школах с производственным обучением предусматривалось обучение в зависимости от профиля подготовки учащихся и от местных условий). Вводилась дифференциация и в изучении предметов общеобразовательного цикла.

Новая целевая установка школы (обеспечить школьников прочной основательной системой знаний основ наук, научить их овладению основными способами деятельности; вооружить методами научного мышления и воспитать у них творческое отношение к познавательной и практической деятельности), изменившееся содержание образования определяли и необходимые изменения в процессе обучения, в методах, организационных формах и средствах обучения.

В области методов обучения основной акцент был сделан на разработку и использование таких методов обучения, которые бы способствовали изменению роли учащегося в учебном процессе: превращению его из слушателя в активного участника процесса обучения. Методы обучения рассматривались как «способы организации познавательной деятельности учащихся, обеспечивающие овладение знаниями, методами познания и практической деятельности, а также коммунистическое воспитание учащихся в процессе

обучения» [5]. При этом в основе данных методов лежал принцип соединения теоретического и практического обучения. С этой целью изучались методы наблюдения в природе и на производстве, упражнения, способствующие формированию трудовых навыков и умений (решение и составление задач с производственным содержанием, доклады и рефераты учащихся) [6]. Важной являлась идея о том, что необходимо изучать не только методы, но и, главным образом, наиболее целесообразные их сочетания в различных случаях.

К числу изучаемых в эти годы вопросов относится и вопрос о формах обучения. Здесь можно обозначить следующие особенности развития исследуемой дидактической категории [7]:

- становление тенденции к увеличению номенклатуры самостоятельных форм организации обучения;
- начало разработки методологических основ проблемы форм организации обучения: выделение признаков понятия и построение типологии;
- обоснование вывода о неправомерности стереотипной структуры урока, о необходимости ее варьирования в зависимости от типов уроков и системы дидактических задач, решаемых на каждом из них;
- возникновение тенденции отхода от жестких пространственно-временных рамок урока;
- при изучении основ производства и предметов, связанных в той или иной степени с техникой (физика, химия), основной формой обучения являлись практикумы, лабораторные и практические работы учащихся;
- активное использование новых организационных форм и методов, рожденных в опыте передовых школ (ученические производственные бригады, звенья, учебно-опытные хозяйства, труд в мастерских, экскурсии, кружковая работа).

Анализируя развитие педагогической науки, в частности теории обучения в указанный период, необходимо выделить в качестве ведущей тенденции стремление исследователей проникнуть в глубь изучаемых явлений. Это нашло отражение в детальном и многоплановом рассмотрении категорий дидактики, отработке дефиниций. Проделим пути и тенденции разработки этой области педагогического знания на материале такой дидактической категории, как средство обучения.

Анализ литературы показал, что дидактическая переработка понятия «средство обучения» усилилась. В педагогической литературе [8] был поставлен вопрос о соотношении понятий «цель» и «средство». Отмечалось, что «цель» и «средство» – понятия соотносимые: если тот или иной акт (предмет, явление) ведет к данной цели, то он по отношению к ней выступает как средство. Категория «средство» трактовалась широко; на-

пример, к средствам воспитания исследователи относили «методы, приемы, организационные формы воспитательной работы» [9].

В период 50–70-х гг. внимание педагогов, инженеров было приковано к различным новым техническим средствам, применение которых связывалось со значительным повышением эффективности обучения [10].

Категория «технические средства обучения» трактовалась как «комплекс разнообразных светотехнических и звуковых пособий и аппаратуры, используемых в учебном процессе» [11]. Различали следующие виды технических средств: светотехнические или экранные, звукотехнические и средства программированного обучения. Несмотря на некоторые недостатки этой типологии, носившие объективный характер, следует признать, что сам факт группировки ТСО имел важное значение. Во-первых, тем самым призналась необходимость применения на практике различных ТСО, а во-вторых, было определенным уровнем обобщения возникших в передовом опыте средств обучения.

Характерной особенностью развития дидактики на анализируемом этапе явилось усиленное внимание к средствам программируемого обучения. Считалось, что средства программируемого обучения помогут решить следующие задачи: «ускорить темпы обучения, сформировать у учащихся умения и навыки самостоятельной работы, научить эффективно заниматься самообразованием» [12]. В исследованиях тех лет [13] выделяют следующие группы средств программируемого обучения для разных дидактических целей: 1) машины, передающие информацию и контролирующие ее усвоение; 2) машины для тренировки (машины-«тренажеры», аналоговые машины-«репетиторы»); 3) машины для проверки усвоенного (контролирующие машины, машины «экзаменаторы»).

С серединой 60-х гг. усилилось внимание ученых к использованию ЭЗС (экранны-звуковых средств). Дидактические свойства технических средств обучения (ТСО) рассматривались в работах А. М. Гельмонта и Б. Х. Толя (педагогические требования к кино), Н. А. Шахмаева (дидактические принципы ЭЗС); психологические – в исследованиях А. А. Степанова (психологические особенности восприятия учебных фильмов); методика применения в преподавании отдельных предметов – в трудах Шахмаева (физика), Л. С. Зазнобиной (химия), Н. В. Арнольд (начальная школа), Л. П. Прессман (русский язык, литература) А. С. Завадье, Д. И. Полторака, Л. В. Чашко (история, обществоведение).

Исследователи [14] пытались определить место новых ТСО в структуре урока, их влияние на эффективность урока. В частности, было дока-

зано, что применение кинофильма на уроке позволяет наиболее целесообразно сочетать слово учителя и другие средства обучения с наглядным материалом и этим значительно облегчает учащимся усвоение знаний. Благодаря своей выразительности и динамичности учебный кинофильм усиливает восприятие изучаемого материала. Важен был вывод о том, что кино должно занимать не все время урока, а лишь часть его (10–12 мин): «не «киноурок», а обычный урок с включением в него фрагментов или частей фильма – такова основная организационная форма использования кино в учебном процессе [15].

Влияние учебного телевидения на структуру урока и его эффективность было изучено Р. П. Векслером [16]. Обобщив опыт Одесской телестудии и областного ИИУ по применению телевидения на уроке, он пришел к выводу, что телевидение не может заменить учителя, а должно лишь оказывать ему помощь в работе. Поэтому учебные передачи должны быть рассчитаны на 15–25 минут. С учетом этого факта Р. П. Векслер [17] предлагал следующую структуру урока с применением телевидения: 1) вступительная (или повторительная) беседа; 2) просмотр телепередачи; 3) заключительная беседа по вопросам телепередачи (или обсуждение ее содержания по вопросам учителя или практическая работа). Автор показал, что телевидение позволяет среди прочих дидактических задач решать и задачу проведения телевизионных экскурсий на уроке. Такую телекурсию организует и проводит специалист телецентра, а педагог и учащиеся, сидя в классе, смотрят ее.

Вопросы теоретической разработки ТСО, в частности применения телепередач в учебном процессе, освещены также в работах Л. П. Прессмана, Л. В. Чашко, С. Г. Шаповаленко, Н. М. Шахмаева. В частности, Л. П. Прессман [18] считал, что телепередачи нужны для показа новых явлений науки и техники; иллюстрации изучаемого в данный момент материала; объяснения материала путем привлечения специалистов с более высокой квалификацией, знанием аудитории, умением работать с ней; раскрытия зрительного ряда, когда иным путем изложить материал не удается; показа синтеза многих явлений, сконцентрированных до предела урока; показа уроков обобщающего характера для выделения и конкретизации главного; раскрытия малоизвестных учителю тем; изложения учебной информации в качестве методического образца.

Итак, можно сделать вывод о том, что в 60-е гг., в отличие от 30–50-х гг., когда основным средством обучения являлось слово учителя и учебник, развитие теории и практики обучения было связано с нахождением места и роли на уроке новых технических средств обучения –

кино и телевидения. Им отводилась часть времени урока (10–15 мин) и вспомогательная роль. Тем не менее они способствовали возникновению новых видов урока (кино и телеурок) и новых форм обучения – (телеэкскурсия).

С середины 70-х гг. стали использоваться в школе транспаранты для графопроектора. Графопроектор – (неточное название кодоскоп) – прибор, передающий на экран или классную доску многократно увеличенное изображение в условиях незатемненной аудитории [19].

Среди теоретических аспектов проблемы средств обучения на рассматриваемом этапе развития отечественной педагогики следует отметить вопрос о разработке в 70-х гг. С. Г. Шаповаленко первичных комплексов, первичных систем средств обучения (СО) в общей системе оборудования учебного предмета для той или иной темы программы средней школы [20]. Первичные комплексы средств обучения были разработаны по каждому вопросу программы всех учебных предметов, с учетом задач и содержания вопроса программы, особенностей познавательной деятельности учащихся, оптимальной методики преподавания, функциональных возможностей СО и требований к ним научно-технического прогресса [21]. Компоненты первичных комплексов структурировались генетическими, функциональными и временными связями, что порождало целостность первичного комплекса. Таким образом, комплексы, или первичные системы средств обучения (СО), представляли собой оптимальное множество взаимосвязанных между собой средств обучения (компонентов), необходимых для изучения конкретного вопроса программы, составленного в соответствии с содержанием и методами обучения.

После разработки комплексов учебного оборудования производилась их интеграция с целью создания системы учебного оборудования по учебному предмету в целом. После завершения разработки номенклатуры средств обучения по отдельным учебным предметам была составлена номенклатура общешкольной системы учебного оборудования.

Обобщая состояние разработки теории средств обучения в отечественной дидактике изучаемого периода, можно констатировать следующее: теоретические поиски в области средств обучения осуществлялись в контексте развития педагогической науки рассматриваемого периода, отличавшегося расширением проблематики исследования, возрастанием их уровня благодаря, главным образом, актуализации вопросов методологии на базе идей целостности, системности. Постановка вопроса о средствах обучения в дидактике непосредственно связывалась с реализацией в образовательном процессе новых задач

(обеспечить школьников прочной основательной системой знаний основ наук, научить их владению основными способами деятельности; вооружить методами научного мышления и воспитать у них творческое отношение к познавательной и практической деятельности). Именно эта тенденция обусловила следующее:

1. Решение проблемы понятийного обеспечения и типологии средств обучения.

2. Разработку НИИ школьного оборудования и технических средств обучения АПН ССР, руководимых С. Г. Шаповаленко, нового подхода к совершенствованию методики обучения на основе создания системы средств обучения с целью возможно более полного материального обеспечения всего педагогического процесса.

3. Усиление внимания к средствам программируемого обучения. Считалось, что средства программируемого обучения помогут решить следующие задачи: «ускорить темпы обучения, сформировать у учащихся умения и навыки самостоятельной работы, научить эффективно заниматься самообразованием» [22].

4. Широкое применение ЭЗС (экранно-звуковых средств). Были рассмотрены дидактические свойства, принципы ТСО, педагогические требования к кино, психологические особенности восприятия учебных фильмов; разработана методика применения ТСО в преподавании отдельных предметов (физика, химия, начальная школа, русский язык, литература, история, обществоведение).

5. Повышение оснащенности всех типов школ аппаратурой технических средств обучения. Для школ были предназначены лингафонное оборудование, графопроектор, кинопроекционная аппаратура. С конца 70-х гг. активно стали использовать учебную видеозапись (УВЗ).

Примечания

1. Равкин, З. И. Тенденция развития методологических проблем советской педагогики в период зрелого социализма (середина 60-х – 70-е гг.) [Текст] / З. И. Равкин // Советская педагогика. 1982. № 3. С. 44.

2. Там же. С. 46.

3. Вендровская, Р. Б. Очерки истории советской дидактики [Текст] / Р. Б. Вендровская. М.: Педагогика, 1982. С. 73; Ибрагимов, Г. И. Формы организации обучения: теория, история, практика [Текст]: монография / Г. И. Ибрагимов. Казань: Матбулат Йорты, 1998. С. 80.

4. Вендровская, Р. Б. Указ. соч. С. 75.

5. Там же. С. 101.

6. Ибрагимов, Г. И. Указ. соч. С. 85.

7. Там же. С. 79.

8. Вендровская, Р. Б. С. Указ. соч. 79.

9. Там же.

10. Педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1968. С. 203.

11. Педагогическая энциклопедия [Текст]: в 4 т. Т. 4. Сн-Я / под ред. И. А. Каирова [и др.]. М.: Сов. энцикл., 1968. С. 261.

12. Педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1968. С. 205.
13. Там же. С. 206.
14. Ибрагимов, Г. И. Указ. соч. С. 116.
15. Там же.
16. Там же.
17. Там же. С. 117.
18. Разумный, Д. В. Эволюция взглядов на роль экранных средств обучения в современной педагогике [Текст] / Д. В. Разумный // Наука и школа. 2001. № 4. С. 45.
19. Российская педагогическая энциклопедия [Текст]: в 2 т. Т. 2. М-Я / гл. ред. В. В. Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. С. 432.
20. Шаповаленко, С. Г. Проблемы развития учебно-материальной базы общеобразовательной школы [Текст] / С. Г. Шаповаленко // Советская педагогика. 1976. № 11. С. 21.
21. Там же.
22. Педагогика [Текст] : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1968. С. 205.

M. I. Ragulina

ТЕНДЕНЦИИ ИЗМЕНЕНИЯ СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ

Анализируются тенденции изменения содержания обучения математической деятельности под влиянием информационно-коммуникационных технологий. Рассматриваются направления развития содержания математического образования, связанные с усилением роли компьютерного моделирования и компьютерных математических систем.

In the article the changing tendencies of contents training of mathematical activity under influence of informational and communicational technologies are analysed. The development directions of the mathematical education contents linked to strengthening the roles of computer simulation and computer mathematical systems are examined.

Педагогическая деятельность – это вид профессиональной деятельности, содержанием которой является обучение, воспитание, образование, развитие обучающихся. Ее сущность – в переходе деятельности «для себя» в деятельность «для другого». Целью педагогической деятельности является приобщение человека к ценностям культуры, создание эффективных условий для достижения воспитанником определенного уровня образованности. По мнению В. А. Сластенина, педагогическая деятельность представляет собой единство цели, мотивов, действий (операций), результата. «Педагогическая деятельность – особый вид общественно полезной деятельности

взрослых людей, сознательно направленный на подготовку подрастающего поколения к самостоятельной деятельности в соответствии с экономическими, политическими, нравственными и эстетическими целями» [1].

Педагогическая деятельность учителя тесно связывается с его деятельностью в профильно-предметной сфере. Такой предметной сферой, в значительной мере общей для педагогов физико-математического направления, является математика. Из сказанного следует, что в педагогической деятельности педагогов физико-математического направления существенное место занимает *математическая деятельность*. А пересечение этих областей – это обучение математике, или *обучение математической деятельности* (рисунок).



Взаимосвязь педагогической и математической деятельности

Существуют различные подходы к выявлению особенностей математического знания (А. Д. Александров, В. Г. Болтянский, А. Н. Колмогоров, А. И. Маркевич, Д. Пойа и др.) и определению структуры математической деятельности, которые отличаются названиями и числом выделенных в процессе анализа сторон или аспектов этой деятельности. Так, А. А. Столляр выделяет три аспекта математической деятельности и определяет ее как мыслительную [2]:

1) математическая организация (математизация) эмпирического материала с помощью эмпирических и индуктивных методов, таких, как наблюдение, опыт, индукция, аналогия, обобщение и абстрагирование; построение математических моделей конкретных ситуаций для получения новых математических знаний;

2) логическая организация математического материала, полученного в результате первого аспекта деятельности с целью систематизации математических знаний, построения новой теории;

3) применение математической теории, полученной в результате второго аспекта деятельности, посредством решения задач математического и межпредметного характера, перенос знаний.

При этом каждой стороне математической деятельности соответствуют определенные логические приемы мышления: индукция, дедукция, анализ, синтез, сравнение, сопоставление, классификация, обобщение, абстрагирование, конкретизация.

В работах отечественных и зарубежных ученых встречается описание целого ряда специфических особенностей математической деятельности: интуиция и догадка (А. Пуанкаре); взаимосвязь логики и интуиции (А. Д. Александров, П. С. Александров, Я. С. Дубнов, Л. Д. Кудрявцев, А. А. Ляпунов и др.); черты волевой деятельности, умозрительного рассуждения и стремления к эстетическому совершенству (Р. Курант); правдоподобные рассуждения наряду с доказательствами (Д. Пойа); связь бессознательного и сознательного в творческой математической деятельности (Ж. Адамар).

Если рассматривать ретроспективно развитие математического знания, то можно сказать, что в математике XIX и первой половины XX в. наиболее востребованным являлся прикладной, геометрический, интуитивный, непрерывный тип математического мышления. Сейчас, напротив, бурно развивается математика, в которой проявляется абстрактный, аналитический, формальный, дискретный тип математического мышления.

В современных условиях заметным фактором, чувствительно влияющим не только на образовательные технологии, но и на содержание образования, стала экспансия в систему образования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) как объективный признак глобальной информатизации общества. В сфере профессионального образования в первую очередь это явление захватывает физико-математические и естественнонаучные области.

Сущность того нового, что несет с собой компьютер, а также сущность тех преобразований, которые влечет за собой компьютеризация обучения, заключается в следующем. На первом этапе компьютер выступает предметом учебной деятельности, объектом изучения. На втором этапе он превращается в средство решения учебных или профессиональных задач, в орудие деятельности человека. Это переход предмета в средство, орудие и обуславливает развитие деятельности и мышления человека, ведет за собой перестройку привычных действий, их форм и способов.

Основная тенденция сводится к усилению роли знаний о математическом (в общем случае информационном) моделировании как основе для реализации ИКТ в содержании обновляющегося образования. Триада «информация – информационная модель – информационные технологии» становится доминирующей идеей профессионального – и прежде всего физико-математического

образования. Этому вполне соответствует традиционная модель математической деятельности, этапы которой отражают процесс познания в математике на основе моделирования:

1) накопление фактов с помощью общеначальных эмпирических методов (наблюдение, сравнение, анализ) и частных методов математики (вычисление, построение, измерение, моделирование);

2) выдвижение гипотез с помощью гипотетико-дедуктивных методов (анализ, синтез, аналогия, неполная индукция, обобщение, абстрагирование, интуиция, конкретизация, дедукция);

3) проверка истинности доказательством с помощью дедуктивных методов доказательств и опровержений (синтетический, аналитический, от противного, полная индукция, исчерпывающих проб, математическая индукция, контрапозиция, приведение контрпримеров), а также специальных методов;

4) построение теории с помощью аксиоматического метода;

5) практика математического моделирования.

Математическая деятельность тесно связана с математическим мышлением. Математика, по существу, – не конкретные знания, а система мышления, что принципиально важно в любой профессии. Основное в изучении математики – привить культуру мышления тем, кто ее изучает, и в этом смысле математика не слишком сильно отличается от других дисциплин. Умение прослеживать логические цепочки – вот главное, что дает изучение любой науки, особенно математики.

Интересную типологию математического мышления, соответствующую новым тенденциям в математической деятельности, предлагает, на наш взгляд, Н. А. Перязев [3] (см. таблицу).

Рассмотрим подробнее тот аспект отражения ИКТ в содержании профессиональной подготовки учителя, который связан со сферой предметной подготовки, то есть математической деятельностью. Заметим, что для эффективного использования возможностей компьютеров необходимо владение определенными навыками умственных действий и пониманием свойств информации. В связи с созданием и ускоряющимся развитием разнообразных комплексов компьютерных программ кардинальные изменения претерпевает вся человеческая деятельность. Многие виды деятельности, которые имеют общедисциплинарный характер, формируются непосредственно в информатике: моделирование объектов и процессов; сбор, хранение, преобразование и передача информации; управление объектами и процессами. Значительная часть этих видов деятельности может быть осуществлена с помощью компьютерных средств.

Информатикой формируется операционный стиль мышления, который имеет две важные составляющие характеристики – алгоритмическую составляющую в описании информационного процесса и пооперационную технологичность. Его образуют следующие умения и навыки (Ю. А. Первина, [4]):

- Умение планировать структуру действий, необходимых для достижения цели при помощи фиксированного набора средств. Это умение необходимо в любом научном исследовании. Особенно важно умение планировать свою деятельность для педагога, так как план представляет собой определяющий документ в деятельности школьного учителя.

- Умение строить информационные модели для описания объектов и систем. Это умение лишь частный случай умения правильно строить модели вообще. Оно необходимо в любом научном исследовании, в любой конструкторской или технологической разработке, когда созданию нового объекта должен предшествовать этап моделирования.

- Умение организовать поиск информации, необходимой для решения поставленной задачи, также необходимо в любой научной, творческой, технической работе, независимо от того, где и как хранится информация.

- Дисциплина и структурирование языковых средств коммуникации. Дисциплина общения людей ничуть не менее важна, чем межмашинные или человеко-машинные коммуникации. Отсутствие такого качества существенно затрудняет диалог. Преподавателю особенно важно строить свои высказывания из выражений, понятных учащимся, и передавать информацию разными порциями, структурированными в соответствии с уровнем эрудиции собеседника.

- Навык своевременного обращения к компьютеру при решении задач из разных предметных областей. Умение инструментировать свою деятельность, т. е. находить в каждой ситуации адекватные средства для решения поставленной задачи, важно вне зависимости от того, какие инструменты находятся в распоряжении человека. С появлением компьютерного инструментария необходимость такого качества становится еще более наглядной.

- Умение организовать взаимодействие с компьютером и его периферийными устройствами.

Следуя описанной в [5] структуре ИКТ-компетентности педагогических кадров, в профессиональной компетентности педагога физико-математического направления можно выделить три блока:

- специальный (предметный) – в рамках которого формируются специальные математические знания, а также осуществляется связь математического курса педвуза и соответствующего школьного предмета;

- общекультурный (технологическая составляющая) – предполагает владение методами обучения математике, достижение широкого кругозора в математике, определенного уровня математической культуры;

- психолого-педагогический (личностная составляющая) – развитие математического мышления, формирование организаторских навыков умственного труда, воспитание морально-этических и волевых качеств: аккуратность, аргументированность, принципиальность, упорство, целеустремленность, трудолюбие, честность, духовное совершенствование: за счет эстетических моментов, гармонии в математическом содержании. В данном случае речь идет о формировании в ка-

Основание классификации	Тип мышления
Мотивация	Абстрактное – вызывают наибольший интерес задачи, возникающие из логики развития своего направления в математике, которое может относиться к «прикладной математике»; преимущественно является постановщиком задач в своей области исследования Прикладное – интересуют задачи, возникающие в связи с приложениями своего направления к другим направлениям математики и другим наукам; в основном решает задачи, поставленные другими специалистами
Восприятие идей	Аналитическое – оперирует символьно-знаковой символикой Геометрическое – предпочитает геометрические образы: аналитически заданные задачи представляют рисунками, схемами
Метод получения результата	Формальное – в первую очередь проверяет стандартные методы решения; разрабатывает общие методы для решения, ведет построение теории Интуитивное – решение задачи ищет нестандартными методами; вызывает наибольший интерес решение трудных проблем, поиск контрпримеров
Качество создаваемых моделей	Дискретное – построение дискретных моделей и исследование их дискретными методами; хорошо развито алгоритмическое мышление Непрерывное – построение непрерывных моделей и применение непрерывных методов

честве цели обучения в вузе специальной компетентности и операционного уровня регуляции профессиональной деятельности педагога.

Сложность прикладных задач, трудности их формализации, наличие большого количества условий приводит к необходимости дополнить математические методы решения теми, что предоставляет компьютер. На современном этапе развития компьютерной математики можно говорить о тенденции совмещения в одном лице специалиста-математика и уверенного и грамотного пользователя ПК, обладающего необходимыми компетенциями для проведения компьютерного эксперимента. Накопление и совершенствование проблемно-ориентированного программного обеспечения позволяет переходить от описания модели конкретной задачи к ее модельному представлению, используя пакеты прикладных программ, и такая тенденция будет только нарастать.

В связи с этим высказывается опасение, что вовлечение ИКТ в содержание физико-математической подготовки в определенной ситуации может привести к локальному падению потребности в фундаментальном математическом образовании, поскольку применение программных математических инструментов может провоцировать формирование навыка быстрого получения результата в обход серьезного обоснования способа достижения цели [6]. Действительно, с нарастанием компьютерной «инструментовооруженности» математического профиля деятельности наблюдается различие взглядов на цели и способы включения этого материала в подготовку специалистов – от полного игнорирования потребности в строгих математических обоснованиях применяемых методов (для отдельных категорий специалистов такой подход не только допустим, но и по необходимости целесообразен) до принципиального отрицания «пользовательской парадигмы» математического инструментария при отборе содержания подготовки.

Различие взглядов на цели и способы включения этого материала в подготовку специалистов отражает объективные процессы дифференциации подходов к целям и содержанию образования. В достаточно очевидной форме этот вопрос стоит применительно к сфере профессионального образования, для которой характерен широчайший диапазон вариативности глубины обоснования применяемых математических методов с учетом характера и сложности будущей профессиональной работы специалистов. Понятно, что полный отказ от математических обоснований – это крайний случай, так же как и полное принципиальное отрицание «пользовательской парадигмы» применения математического инструментария при отборе содержания подготовки.

Выход из создавшейся ситуации, по всей видимости, заключается во взвешенных подходах к построению содержания и методики обучения с учетом конкретных целей и уровней образования. Наряду с этим сохраняется актуальность глубокого теоретического осмысливания новых тенденций развития содержания образования в условиях информационного общества – как в сфере профессиональной, так и общеобразовательной подготовки. «Отсюда следует, что движению по пути компетентностного подхода для некоторых аспектов общего образования (как и для значительной части профессионального) должен предшествовать поиск взвешенных содержательно-методических решений, опирающихся по необходимости на облегченные, эмпирические подходы к обоснованию и оценкам, поддерживающие общеобразовательную целесообразность и допустимость включения новых средств и методов в содержание обучения» [6].

Все это ставит перед системой подготовки педагогов физико-математического направления принципиально новые задачи, связанные с рациональным использованием средств ИКТ в образовательном процессе. Речь идет не только об овладении будущим учителем знаниями, позволяющими работать с ИКТ в условиях традиционной системы обучения, но и об освоении новой роли в образовательном процессе, новых компонентов профессиональной деятельности. Подтверждением правомерности этого тезиса служит тот факт, что в стандарты высшего педагогического образования второго поколения (2005 г.) по специальности 032100 (новый шифр 050201) «Математика» введен предмет «Информационные технологии в математике» в качестве обязательной дисциплины предметной подготовки учителя математики (федеральный компонент, блок общематематических и естественнонаучных дисциплин) [7].

Очевидно, что это затрагивает не только содержание предметной и методической подготовки, но и требует изменений в области педагогической (дидактической) и психолого-педагогической подготовки будущего учителя.

Примечания

1. Сластенин, В. А. Педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. М.: ИЦ «Академия», 2004. С. 19.
2. Столляр, А. А. Педагогика математики [Текст] / А. А. Столляр. Минск: Вышэйш. шк., 1986. 386 с.
3. Перязев, Н. А. Индивидуальные стили математического мышления [Электронный ресурс] / Н. А. Перязев // Конференция «Философия математики: актуальные проблемы», МГУ, 15–16 июня 2007. Режим доступа: <http://www.philos.msu.ru/fac/dep/scient/confpt/2007>. Загл. с экрана.

4. Перфин, Ю. А. Формирование операционного стиля мышления как социальный заказ информаци-

онного общества общеобразовательной школе [Электронный ресурс] / Ю. А. Первина // Вопросы Интернет-образования. Режим доступа: http://sputnik.master-telecom.ru/Docs_27/Ped.jurnal. Загл. с экрана.

5. Лапчик, М. П. ИКТ-компетентность педагогических кадров [Текст] / М. П. Лапчик. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2007. 144 с.

6. Лапчик, М. П. Информатическая математика или математическая информатика? [Текст] / М. П. Лапчик // ИНФО. 2008. № 7. С. 3–7.

7. Рагулина, М. И. Информационные технологии в математике [Текст]: учеб. пособ. для студ. вузов / М. И. Рагулина; под ред. М. П. Лапчика. М.: ИЦ «Академия», 2007. 304 с.

Л. Н. Береснева, А. В. Береснев

ТРЕХГРАННАЯ СИСТЕМА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И ПРИНЦИПЫ ЕЕ ДИНАМИКИ

В данной статье качество образования рассматривается с точки зрения системно-деятельностного и функционалистского подходов. Система качества образования включает качество управления образовательным учреждением (качество управления), качество предоставляемой образовательной услуги (качество процесса) и качество подготовленного специалиста (качество результата). Кроме того, в статье представлены принципы динамики системы качества образования – принцип отражения и принцип жизненного цикла.

The quality of education is examined from the point of view to the system-activity and functional approach in this article. The quality of educational system includes the educational establishment management quality (quality of management), quality of study (quality of process) and quality of specialist (quality of result). Besides, in this article there are principles of educational system dynamics: reflection principle and life cycle principle.

Скажи мне – я забуду,
покажи мне – я запомню,
дай попробовать – и я смогу.
Конфуций

Происходящие в России позитивные процессы, связанные, прежде всего, с повышением роли системы образования в достижении качественно новых результатов в духовно-нравственном и гражданско-правовом становлении молодежи, с улучшением социально-экономического положения людей, модернизацией системы образования, являются предпосылками для устойчивого повышения требований к качеству образовательных услуг.

В связи с этим начинается широкое применение различных средств совершенствования процессов управления и, прежде всего, реализация принципов всеобщего управления качеством

(TQM), которые становятся уже не просто новой стратегией для организаций, а необходимым средством выживания.

Сегодня все большее число работников сферы образования выступает за идею качества образования как господствующую, обеспечивающую высокую конкурентоспособность, оптимальную организацию и управление образовательным учреждением, выход на мировой рынок образовательной деятельности за счет подготовки высококвалифицированных специалистов, удовлетворяющих требованиям международных стандартов.

Основной принцип достижения успеха в любой деятельности, с учетом складывающейся парадигмы, – ориентация на потребителя. Однако надо осознать, что образование отличается от других отраслей сферы услуг, так как учащиеся – не просто и не только «потребители товара» [1].

Образование относится к долгосрочным инвестициям. Следовательно, истинное осознание качества предоставленных образовательных услуг учащиеся смогут оценить намного позднее – в течение своей дальнейшей производственной деятельности.

Под качеством образования нами понимается способность образовательного продукта или услуги соответствовать предъявляемым нормам Государственного образовательного стандарта и социального заказа. Система качества образования с точки зрения предметно-объектной (уровневой) области и деятельностного подхода может быть представлена в следующих плоскостях: как качество управления учебным заведением (качество управления), как качество образовательной услуги (качество процесса) и как качество подготовленного специалиста (качество результата), т. е. в результате мы получаем так называемую триаду качества (рис. 1).

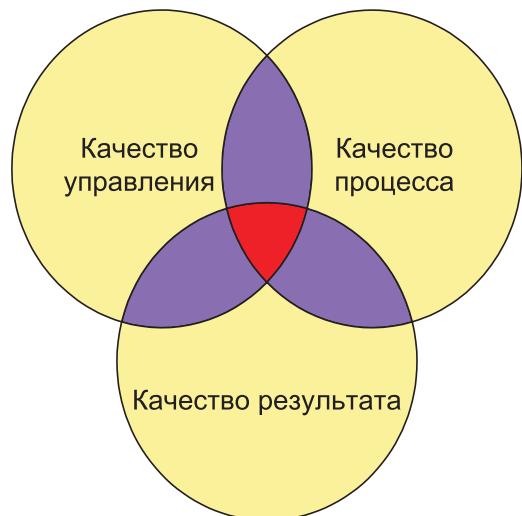


Рис. 1

Как известно из курса философии, количественные изменения качества влияют на данное качество. Выделим их основные принципы.

Под принципом отражения мы понимаем перенос качества образовательной системы (обозначим как R_c) на качество образовательного процесса (обозначим как R_p) и качества образовательного процесса на качество результата – подготовленных специалистов (обозначим как R_p).

С учетом математических аналогий можно сказать, что получим отображение одних множеств в других. Отображение (математическое) множества X в множество Y – соответствие, в силу которого каждому элементу x множества X соответствует определенный элемент y множества Y . При этом y называется образом элемента x . Если представить это графически, то получим схему (рис. 2).

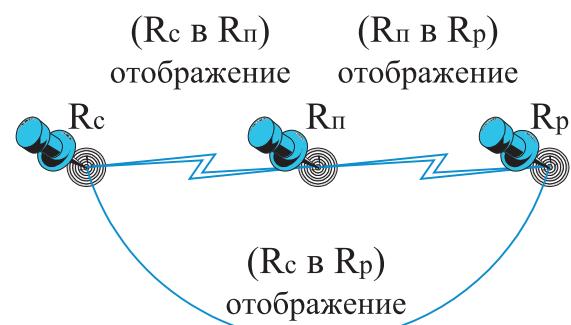


Рис. 2

Таким образом, принцип отражения здесь имеет смысл «системного наследования» – качество результата (качество подготовки специалиста) наследует качество образовательного процесса в образовательном учреждении, а тот, в

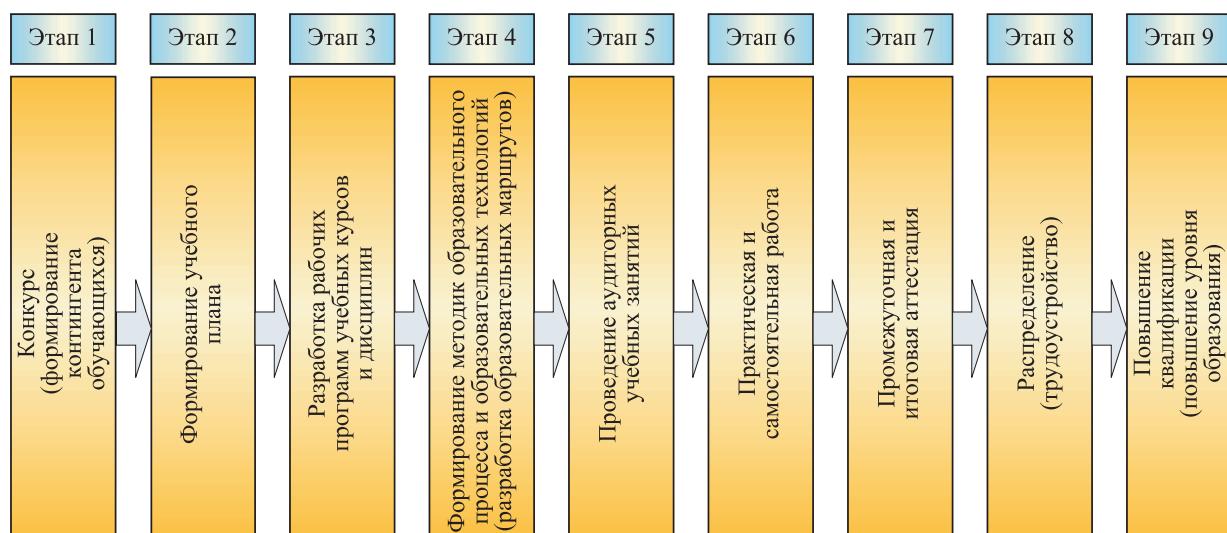


Рис. 3

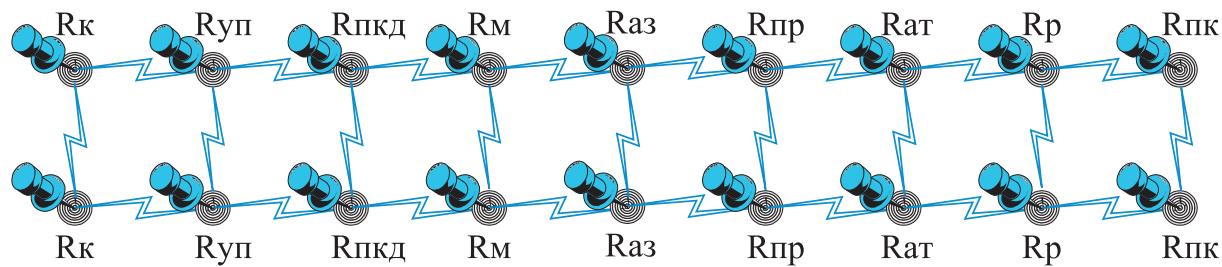


Рис. 4

свою очередь, напрямую наследует качество сложившейся системы управления в образовательном учреждении.

Теперь рассмотрим принцип жизненного цикла применительно к реальным, а не смоделированным объектам. Жизненный цикл объекта (в данном случае учащегося) – образует цикл формирования его качества. Этот цикл состоит из нескольких фаз-подциклов, представленных на рис. 3.

Каждый подцикл жизненного цикла объекта является комплексным процессом.

Жизненный цикл на основе принципа отражения раскрывается как цепочка отражений характеристик процессов в качестве соответствующих результатов (см. рис. 4).

Обозначения на рисунке и пояснения к ним приведены в таблице.

Таким образом, здесь имеет место следующее отображение:

$\langle R_k, R_{up}, R_{pkd}, R_m, R_{az}, R_{pr}, R_{at}, R_p, R_{pk} \rangle -\cdots-\langle R_k, R_{up}, R_{pkd}, R_m, R_{az}, R_{pr}, R_{at}, R_p, R_{pk} \rangle$

Цепочку «качества процессов жизненного цикла» называют «динамическим качеством» $R_{kц}$, а цепочку «качеств результата» – «обобщенным динамическим качеством результата» R_{dr} .

$R_{kц} = \langle R_k, R_{up}, R_{pkd}, R_m, R_{az}, R_{pr}, R_{at}, R_p, R_{pk} \rangle$

$R_{dr} = \langle R_k, R_{up}, R_{pkd}, R_m, R_{az}, R_{pr}, R_{at}, R_p, R_{pk} \rangle$

Тогда формула «принципа жизненного цикла» выглядит следующим образом:

$R_{kц} ----- R_{dr}$

Другими словами, обобщенное динамическое качество результата есть отображение динамического качества цикла жизни объекта.

Кроме того, качество образования можно рассматривать не только с точки зрения деятельностного подхода. Так, исследователь Т. Бенделл предлагает функционалистский подход при описании качества [2], т. е. система качества образования может быть трансформирована через «призму» функций менеджмента. При этом одной из важнейших граней системы качества образования является планирование. Полностью разделяя мысль Дж. Джурана о том, что «качество не появляется случайно, оно должно планироваться» [3], мы под планированием качества понимаем совокупность оптимальных решений по размещению ресурсов и направлению их использования для достижения организационных целей. Под обеспечением качества образования мы понимаем процесс реализации намеченных планов. И улучшение качества – это результат оптимального функционирования системы. Все вышеперечисленные грани представлены на рис. 5 и, соприкасаясь между собой, синергетически порождают новое свойство системы – управление качеством.

Если рассматривать изменение системы качества образования в координатах ВРЕМЯ–ЗАТРАТЫ, то это можно представить в виде следующей схемы [3] (см. рис. 6).

Фактор	Качество процесса	Качество результата
R_k	качество конкурсного процесса	качество результата конкурса
R_{up}	качество процесса формирования учебного плана	качество результата формирования учебного плана
R_{pkd}	качество процесса разработки рабочих программ учебных курсов и дисциплин	качество результата разработки рабочих программ учебных курсов и дисциплин
R_m	качество процесса формирования методик образовательного процесса и образовательных технологий	качество результата формирования методик образовательного процесса и образовательных технологий
R_{az}	качество процесса проведения аудиторных учебных занятий	качество результата проведения аудиторных учебных занятий
R_{pr}	качество процесса практической и самостоятельной работы	качество результата практической и самостоятельной работы
R_{at}	качество процесса промежуточной и итоговой аттестации	качество результата промежуточной и итоговой аттестации
R_p	качество процесса распределения (трудоустройства)	качество результата распределения (трудоустройства)
R_{pk}	качество процесса повышения квалификации	качество результата повышения квалификации

кортеж факторов
(последовательный набор)
 $R_k, R_{up}, R_{pkd}, R_m, R_{az}, R_{pr}, R_{at}, R_p, R_{pk}$

отображается

кортежем факторов
 $R_k, R_{up}, R_{pkd}, R_m, R_{az}, R_{pr}, R_{at}, R_p, R_{pk}$



Рис. 5

Таким образом, система качества образования зависит от качества подготовки специалиста, качества предоставляемых услуг и качества управления образовательным учреждением. Использование на практике принципов отражения и жизненного цикла позволяют вести мониторинг деятельности образовательного учреждения и в зависимости от его промежуточных результатов своевременно вносить корректизы.

Примечания

1. Лебединская, Н. А. Инженерная педагогика [Текст] : учеб. пособие / Н. А. Лебединская. Новосибирск, 1998. 265 с.
2. Бенделл, Т. Наставники по качеству [Текст] / Т. Бенделл: сборник кратких очерков о самых знаменитых зарубежных деятелях в области качества: [пер. с англ. А. Константинова при участии М. Розно]. М.: РИА «Стандарты и качество», 2000. 48 с.
3. Азы качества. Триединство качества [Текст] // Методы менеджмента качества. 2003. № 10. С. 57.



Рис. 6

О. А. Осадчук

МОДЕЛЬ РЕГУЛЯТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА

В статье обосновывается необходимость введения в перечень основных результатов профессиональной подготовки педагога регулятивной компетенции. Даётся определение понятия «регулятивная компетенция педагога». Определяется тип, описывается структура и содержание регулятивной компетенции педагога.

Necessity of introduction proves in clause for the list of the basic results of vocational training of the teacher the self-control competence. The competence is defined concepts «The self-control competence of the teacher». The type is defined, the structure and the maintenance is described the self-control competence of the teacher is described.

Интеграция российской системы образования в мировое образовательное пространство ставит перед отечественной высшей школой задачу освоения компетентностного подхода как новой студентоцентрированной ориентации образовательного процесса.

С точки зрения компетентностного подхода содержание образования – это система образовательных компетенций. Раскрывая смысл категории «компетенция», И. А. Зимняя соотносит ее с категорией «компетентность»: «компетенции – это некоторые внутренние потенциальные, скрытые психологические новообразования, которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях» [1].

В настоящее время компетенции находятся в центре деятельности по реформированию высшего образования, обеспечивая новые подходы к обеспечению и оцениванию его качества. Разрабатывая концепцию качества образования, А. И. Субетто определяет компетенцию как подкачество в системе потенциального качества выпускника вуза [2]. В компетентностной характеристике выпускника учреждения высшего профессионального образования *компетенции, отражая в системном и целостном виде образ результата образования, выступают нормами качества его подготовки*. Результаты образования проявляются в готовности выпускника продемонстрировать соответствующие компетенции.

Выступая новообразованием в структуре качества выпускника, компетенции формируются в рамках образовательной программы, выступающей проектом образовательного процесса в вузе, реализация которого обеспечивает достижение основных заявленных целей образования по данному направлению и уровню профессиональной

подготовки за образовательный цикл. Как считают участники проекта TUNING, *идентификация компетенций* повышает качество образовательных программ с точки зрения их фокусированности, прозрачности целей, процессов и результатов [3].

Разработка компетентностной характеристики выпускника педагогического вуза требует выявления номенклатуры сравнимых и совместимых компетенций. Определение перечня компетенций будущего педагога представляет собой достаточно трудную и неоднозначно решаемую научно-практическую проблему. Психолого-педагогические исследования педагогической деятельности свидетельствуют о том, что она имеет достаточно сложную структуру и требует не только профессиональных знаний и умений, но и определенных качеств и свойств личности педагога.

Поскольку в проектах государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения компетенции отражены в классификации, представленной в проекте TUNING [4], то при разработке компетентностной характеристики выпускника педагогического вуза мы считаем необходимым воспользоваться данной классификацией. В соответствии с этим компетенции будущего педагога следует дифференцировать на две совокупности:

1) *универсальные* – компетенции, обеспечивающие адекватное проявление социальной жизни человека в изменяющемся современном обществе;

2) *специальные* – компетенции, относящиеся к профессиональной области.

Универсальные компетенции могут быть разбиты на три группы: инструментальные, межличностные и системные.

Инструментальные компетенции обеспечивают формирование у человека способности и готовности к самостоятельной деятельности как в профессиональном плане, так и в личной и общественной жизни.

Межличностные компетенции выступают способом реализации индивидом различных социальных позиций, значимых для каждого современного человека.

Системные компетенции позволяют человеку видеть части целого в их связи и единстве и планировать и осуществлять преобразование систем с целью их улучшения.

В группу специальных компетенций могут быть включены общепрофессиональные и профильно-специализированные компетенции.

Общепрофессиональные компетенции предполагают свободную ориентацию человека в широком круге вопросов, связанных с психологическими, правовыми, экономическими и другими аспектами педагогической профессии.

Профильтно-специализированные компетенции касаются осваиваемой предметной профессиональной педагогической области.

Очевидно, что выбор компетенций, заслуживающих введения в компетентностную характеристику выпускника педагогического вуза, является спорным. Мы полагаем, что компетентностная характеристика педагога как система его компетенций должна включать регулятивную компетенцию.

Теоретической основой обоснования необходимости выделения регулятивной компетенции педагога являются существующие в науке представления о саморегуляции произвольной активности человека. Как указывает О. А. Конопкин, место и роль саморегуляции в жизни человека достаточно очевидны, если принять во внимание, что практически вся его жизнь есть бесконечное множество форм деятельности, поступков, актов общения и других видов целенаправленной активности. От степени совершенства процессов саморегуляции зависит успешность, надежность, продуктивность, конечный исход любого акта произвольной активности человека. Под *саморегуляцией* произвольной активности человека импонируется системно организованный психический процесс по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, которые направлены на достижение принимаемых субъектом целей [5].

Саморегуляция в настоящее время рассматривается исследователями как профессионально необходимое качество педагога [6], фактор повышения педагогической культуры [7], определяющее условие его профессионального мастерства [8].

Ряд исследователей признает, что содержание профессиональной компетентности педагога может быть представлено ее регулятивной составляющей. Так, И. А. Зимняя включает в группу компетенций специалиста, относящихся к человеку как личности, субъекту деятельности и общения, компетенцию саморегулирования [9]. По мнению В. Н. Введенского, регулятивная компетентность характеризует наличие у педагога умений управлять собственным поведением и деятельностью и включает целеполагание, планирование, мобилизацию, устойчивую активность, оценку результатов, рефлексию, нравственные ценности [10].

Опора на определения компетенции и компетентности, а также саморегуляции позволяет дать определение понятий «регулятивная компетенция педагога» и «регулятивная компетентность педагога». Под *регулятивной компетенцией* педагога нами понимается его интегральное профессионально-личностное качество, обеспечива-

ющее его общую способность к саморегуляции, а под *регулятивной компетентностью* – характеристика степени проявления педагогом регулятивной компетенции.

Важным вопросом является идентификация регулятивной компетенции педагога. Нам представляется, что поскольку регулятивная компетенция выступает инструментом переноса статичных теоретических знаний педагога о способах управлении своей активностью в гибкие, оперативные формы самостоятельного практического действия, можно предположить, что она *входит в число универсальных инструментальных компетенций*. Регулятивная компетенция непосредственно связана с развитием у педагога способности к анализу и синтезу, организации и планированию, решению проблем и принятию решений.

Определение и идентификация регулятивной компетенции педагога дает возможность подойти к ее *моделированию* – построению логической системы, определенным образом воссоздающей исследуемый объект в его качественном своеобразии. В TUNING-проекте понятие компетенции включает знание и понимание; знание, как действовать; знание, как быть [11]. Другими словами, компетенция включает в себя не только когнитивную и операционно-технологическую, но и мотивационную, этическую, поведенческую составляющие [12]. Поэтому, по нашему мнению, регулятивная компетенция педагога в ее модельном представлении должна включать три основных структурных компонента: когнитивный, инструментальный и ценностный. Функции данных компонентов указаны в их названии.

В *когнитивном компоненте* регулятивной компетенции педагога преломляется первичное значение компетенции как осведомленности. Когнитивный компонент выступает познавательной базой регулятивной компетенции педагога. Он отражает совокупность его регулятивных знаний.

Инструментальный компонент регулятивной компетенции педагога функционирует в виде регулятивных умений и навыков, необходимых педагогу для осуществления регуляторных процессов. Данный компонент обеспечивает действенность регулятивной компетенции, т. е. оперативное применение регулятивных знаний к конкретным ситуациям.

Ценностный компонент регулятивной компетенции педагога выполняет общую системообразующую функцию – задает индивидуальную траекторию регулятивной компетенции. Его составляют регулятивные образования личности педагога – мотивы, потребности, ценностные установки, интересы как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими и в социальном контексте.

Модель регулятивной компетенции педагога

<i>Компонент</i>	<i>Содержание</i>
<i>Когнитивный</i>	<p><i>Педагог знает:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – роль саморегуляции в обеспечении успешности различных видов активности; – возможности саморегуляции; – типичные ситуации в профессиональной, личной и общественной жизни, требующие саморегуляции; – объекты, детерминанты и механизмы саморегуляции; – способы, методы, приемы саморегуляции; – критерии эффективности саморегуляции; – методы контроля эффективности саморегуляции; – собственный индивидуальный стиль саморегуляции и др.
<i>Инструментальный</i>	<p><i>Педагог умеет:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – выделять в профессиональной, личной и общественной жизни проблемы; – описывать и анализировать проблемы; – адекватно оценивать значимость и сложность выделяемых проблем; – определять и формулировать стратегические и тактические цели, соподчинять их; – ставить реальные, достижимые цели; – приводить цели в соответствие с требованиями ситуации; – разрабатывать пути и способы достижения целей; – анализировать условия достижения целей; – переводить цели в задачи; – осуществлять выбор наиболее эффективных средств и способов достижения целей; – производить оценку средств и способов достижения целей; – определять критерии успешности достижения целей; – объективно оценивать собственные возможности при решении разного рода задач; – планировать, моделировать, программировать деятельность; – владеть алгоритмами решения задач; – принимать решения о необходимых действиях; – осознавать собственные желания и соотносить их с поставленными целями; – организовывать и упорядочивать деятельность; – соотносить действия с имеющимся эталоном; – осуществлять самоконтроль собственных действий и взаимодействия с окружающими в ходе решения поставленных задач; – удерживать цели в поле своего сознания до момента их достижения; – проявлять волевое усилие; – стимулировать собственную активность по достижению целей; – использовать конструктивные способы реагирования на внутренние и внешние препятствия; – мобилизовать внутренние ресурсы для разрешения затруднений; – преодолевать аффективное напряжение, возникающее в процессе деятельности; – самостоятельного «извлекать» лично значимый опыт из процесса преодоления трудностей; – обнаруживать ошибки и устранять их; – сопоставлять промежуточные результаты с ожидаемыми результатами достижения цели; – осуществлять анализ достижения поставленных целей, подводить итоги, оценивать результаты деятельности; – проводить рефлексию собственных внутренних состояний; – адекватно реагировать на изменение ситуации путем перестройки сложившихся алгоритмов деятельности и др.
<i>Ценностный</i>	<p><i>Педагогу присущи:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – осмыслиение ценности регулятивной компетенции; – актуализированные мотивы формирования умений и навыков саморегуляции; – осознание своей профессиональной и жизненной позиции; – позиция субъекта деятельности и собственного развития; – позитивное отношение к своему будущему; – ориентация на достижение успеха в деятельности; – сложившаяся система внутренних требований к себе и окружающему миру; – положительное отношение к себе и окружающему; – адекватная самооценка и уровень притязаний; – стремление к максимальному использованию своих регулятивных возможностей; – критичность мышления; – интеллектуальная и личностная рефлексия; – наличие таких личностных свойств, как самостоятельность, целеустремленность, ответственность, инициативность, организованность и др.

Опора на представления О. А. Конопкина о функциональной структуре процесса саморегуляции, представленной принятой субъектом целью деятельности, субъективной моделью значимых условий, программой исполнительских действий, субъективными критериями достижения цели, контролем и оценкой результатов, решением о необходимости коррекции [13], дает возможность фиксировать содержательное наполнение компонентов регулятивной компетенции педагога (см. таблицу).

Мы считаем, что природа регулятивной компетенции такова, что она хотя и является результатом обучения в вузе, но не прямо вытекает из него, а скорее, следствие саморазвития педагога, причем не столько «технологического», сколько личностного роста, сознательного самосовершенствования, работы над собой, изучения своих индивидуальных возможностей, развития внутренних ресурсов. Поэтому регулятивная компетенция педагога должна формироваться не стихийно, эмпирическим путем, а целенаправленно, в процессе профессиональной подготовки.

Примечания

1. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
2. Субетто, А. И. Концептуально-теоретические основы решения проблемы качества образования в России [Текст] / А. И. Субетто // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 1. С. 75–87.
3. <http://www.let.rug.nl/TuningProject/index.htm> [Электронный ресурс].
4. Там же.
5. Конопкин, О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития [Текст] / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. 2002. № 2. С. 128–135.
6. Миргород, С. А. Формирование у студентов педагогического колледжа культуры психической саморегуляции [Текст] / С. А. Миргород. Казань, 2003.
7. Качан, Г. А. Личностно-педагогическая саморегуляция как фактор повышения педагогической культуры учителя [Текст] / Г. А. Качан. Ростов н/Д, 1995.
8. Маштакова, Г. Ю. Развитие саморегуляции деятельности учителя как определяющее условие повышения его педагогического мастерства [Текст] / Г. Ю. Маштакова. Казань, 1998.
9. Зимняя, И. А. Указ. соч.
10. Введенский, В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога [Текст] / В. Н. Введенский // Педагогика. 2003. № 10. С. 51–55.
11. <http://www.let.rug.nl/TuningProject/index.htm> [Электронный ресурс].
12. Байденко, В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие [Текст] / В. И. Байденко. М., 2006.
13. Конопкин, О. А. Указ. соч.

С. В. Маркова

МОТИВАЦИОННЫЙ ПОДХОД В УПРАВЛЕНИИ РАЗВИТИЕМ ОДАРЁННОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Для успешного развития одарённости необходимо создание насыщенной, эмоционально богатой образовательной среды, где одарённость ребёнка могла бы проявиться, прежде всего, через мотивацию к деятельности с последующим достижением значимых для него результатов. Мотивационное управление позволяет осуществлять основную функцию педагога – быть организующим и стимулирующим началом в становлении и развитии личности каждого ученика. Уровень мотивированности человека на достижение каких-то результатов определяется тремя параметрами: оценкой достижимости результата, оценкой ожидаемых последствий при достижении этих результатов, оценкой полезности последствий.

В исследовании управление развитием детской одарённости подростков рассматривается через следующие модули: организационный, дидактический, технологический, педагогический.

For successful talented development it is necessary to create saturated rich emotionally educational environment where the talent of a child can be shown through the motivation to activity with the following achievement of important results for him. The motivator management will be allowed to realize the main function of teacher is to be an organized and stimulated source in the becoming and developing personality of each student. The levels of motivation of a person for achievement of some results are defined with three points: the mark of accessibility of the result, the mark of pending consequences when the results are achieved, the mark of usefulness of consequences.

In the research we consider the management of talented teenager development through – the following modulus: organization, didactive, technological and pedagogical ones.

В условиях социально-экономических изменений актуализирована потребность общества в формировании творческой личности, способной обеспечить национальную и экологическую безопасность, конкурентоспособность экономики, духовное возрождение России. Особое место в формировании и развитии такой личности занимает работа с одарёнными детьми. В связи с этим в последнее время увеличилось количество официальных документов, публикаций и исследований по проблеме одарённых детей.

Подход к работе с одарёнными детьми, по мнению А. В. Леонтовича [9], выражается в следующем принципе: для успешного развития одарённости необходимо создание насыщенной, эмоционально богатой образовательной среды, где одарённость ребёнка могла бы проявиться, прежде всего, через мотивацию к деятельности с последующим достижением значимых для него ре-

зультатов. Из этого следует, что мотивацией познавательной деятельности одарённого ребёнка необходимо управлять.

Мотивационное управление (В. С. Лазарев, А. М. Перминов, П. И. Третьяков, И. К. Шалатев, Т. И. Шамова и др.) позволяет осуществлять основную функцию педагога – быть организующим и стимулирующим началом в становлении и развитии личности каждого ученика. Однако исследование подходов в управлении развитием детской одарённости, ориентированных на создание условий для раскрытия потенциала личности одарённого подростка в общеобразовательной школе, не было ещё предметом специального исследования.

Управление развитием включает в себя действия, ориентированные на обеспечение организованности и целенаправленности в реализации потребности по самореализации одарённого школьника, призвано обеспечивать наращивание потенциала ученика.

В. С. Лазарев отмечает, что уровень мотивированности человека на достижение каких-то результатов определяется тремя параметрами: оценкой достижимости результата, оценкой ожидаемых последствий при достижении этих результатов, оценкой полезности последствий. В связи с этим основной задачей функции руководства является обеспечение таких условий, при которых все субъектные оценки будут положительными. Именно поэтому, организуя образовательный процесс, учитель должен убедиться, что учащиеся хорошо понимают, каких результатов от них ждут; уверены, что смогут получить эти результаты; видят позитивные последствия для себя от участия в деятельности и оценивают их как более значимые, чем возможные негативные последствия.

Итак, необходимость механизмов изучения управления развитием детской одарённости является актуальной проблемой на сегодняшний день в работе с одарёнными детьми. В нашем исследовании управление развитием детской одарённости подростков рассматривается через следующие модули: организационный, дидактический, технологический, педагогический.

Модуль 1. Организационный. Основой образовательного процесса, отмечает В. А. Сластёгин, является потребность обучающегося в саморазвитии, обучающего – в создании образовательной среды. Потребность порождает мотив деятельности. Мотив перерастает в цель деятельности при условии осознания каждым участником образовательного процесса смысла деятельности. Цели деятельности обучающего и цели деятельности обучающегося реализуются через деятельность преподавателя по управлению обучением школьника и самоуправляемую учебную деятельность школьника [14].

Основу учебной деятельности составляет такой вид социально значимой деятельности, как овладение научными знаниями, способами действий и личностными качествами. И. А. Зимняя считает, что основой учебного процесса является усвоение как знаний, так и способов самого усвоения, развития познавательных сил и творческого потенциала обучающихся [6].

Разновидностью внеучебной деятельности в общеобразовательной школе является дополнительное образование. В ходе опытно-экспериментальной работы нами разработаны и апробированы организационные модели работы по развитию детской одарённости через дополнительное образование в условиях общеобразовательной школы. Данные модели предусматривают дифференцированное обучение с единой системой внеклассной работы и дополнительного образования, что даёт возможность одарённым школьникам расширять, углублять, систематизировать свои знания, приобретать дополнительные навыки и умения, позволяет выстроить индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальную образовательную программу.

Каждая из моделей соответствует определенному возрасту воспитанника. Введение разновидной, многоступенчатой модели позволит обеспечить новое качество образования. Например, модель раннего развития «Солнышко» реализует развивающие программы дошкольного образования, создаёт условия для интенсивного психосоциального развития детей, способствует раннему проявлению и развитию творческих способностей, помогает родителям в становлении конструктивной родительской позиции; модель «Почемучки» предоставляет детям (преимущественно младшего школьного возраста) возможность знакомства с основными направлениями творческой деятельности, приобретения первоначальных умений и навыков, что в целом готовит деятельностно-практическую базу для дальнейшего творческого самоопределения ребенка; модель «Любознайки» способствует развитию устойчивой мотивации к познанию и творчеству детей в других жизненных сферах, целостному личностному и социальному развитию ребенка; модель «Одаренные дети» предполагает выстраивание индивидуальной траектории дальнейшего личностного, творческого, интеллектуального саморазвития и самоопределения каждого участника образовательного процесса.

Таким образом, создание самостоятельной структуры дополнительного образования детей по развитию детской одарённости в общеобразовательном учреждении даёт возможность взаимопроникновения, интеграции основного и дополнительного образования детей.

Модуль 2. Диадактический. Для оптимизации выбора методов обучения принципиальное значение имеет философская категория меры. При выборе оптимального варианта образовательного процесса педагоги ищут меру сложности задачи и содержания обучения и воспитания, меру применения тех или иных методов и средств. Поскольку применение методов образовательного процесса зависит от конкретной педагогической ситуации, то невозможно подсчитать постоянный удельный вес каждого метода в педагогическом процессе. Мы рассматриваем метод не только как путь преподавания или обучения учащихся, а как способ управления познавательной деятельностью учащихся педагогом. В своих выводах мы опираемся на исследования немецкого психолога К. Дункера, который отмечает, что решение целого ряда педагогических проблем, связанных с совершенствованием методов обучения, непосредственно связано с достижениями в исследовании мышления [5].

В основу разработанной нами модели управления развития детской одарённости была взята метафора «куб личности» М. Люшера, в четырёх углах которого расположены физический, интеллектуально-продуктивный, эмоционально-волевой и социально-коммуникативный компоненты, образующие собой в совокупности бесконечно упрощённую схему структуры личности человека [10]. Для нашего исследования мы взяли за основу три сферы личности: интеллектуально-продуктивную, эмоционально-волевую, коммуникативно-социальную. Проанализировав основные сферы личности, сгруппировали для них методы, способствующие гармоничному развитию личности одарённого школьника.

Модуль 3. Технологический. Управление деятельностью одарённого школьника осуществляется с позиции мотивационного подхода, с позиций шести «Само», на основе индивидуальной технологической карты одарённого школьника [15]. За основу разработки технологической карты для одарённого школьника нами была взята идея Т. И. Шамовой [16].

Технологическая карта для одарённого школьника позволяет спланировать образовательный процесс согласно его интересам и запросам на основе целеполагания и планирования совмест-

ной учебной деятельности ученика и педагога. Планирование позволяет представить образовательный процесс в виде целостной системы учебных занятий, взаимосвязанных по этапам процесса обучения: целевому, содержательному, операционно-деятельностному, контрольно-регулировочному, рефлексивному.

Планирование конечных результатов усвоения учебного материала для одарённых школьников осуществляется посредством совместного определения целей учебной темы и содержанием учебного материала. Отбор содержания учебного материала осуществляется на основе работы с учебной программой, стандартами образования, запросов и интересов одарённых школьников по соответствующему учебному предмету.

При использовании технологических карт мы высказываем суждение о развитии самоуправления и соуправления в деятельности одарённого ученика и учителя на уроке. В нашем исследовании технологическая карта педагога для одарённого школьника имеет следующий вид (см. таблицу).

Управление на основе технологической карты происходит на учебном занятии. В этом случае учебное занятие мы рассматриваем как пространство для проектирования индивидуальной технологической карты ученика и технологической карты педагога.

Таким образом, можно выделить три этапа в управлении развития детской одарённости при использовании технологической карты: 1-й этап – целеполагание и планирование совместной учебной деятельности ученика и педагога; 2-й этап – индивидуальная технологическая карта одарённого школьника – технологическая карта педагога по управлению развитием детской одарённости; 3-й этап – индивидуализация обучения одарённого школьника.

Модуль 4. Педагогический. Особое место в организации по поддержке творческих одаренных детей отводится условиям успешности реализации обучения. Это, прежде всего, требования к педагогу, работающему с одаренными детьми. Особо акцентируется внимание на двух направлениях: безусловное понимание и уважение личности ребенка, где основным принципом является «не навреди»; самосовершенствование педа-

Тема урока	Цель	Главные умения	Этап урока	Форма работы	Методы (приёмы) на развитие			Контроль
					интеллектуально-продуктивной сферы	коммуникативно-социальной сферы	эмоционально-волевой сферы	
								Творческие, исследовательские задания, задания для индивидуальной работы с учащимися

гога как в профессиональном плане, так и в личностном.

Одарённые дети нуждаются в «своём» учителе. Б. Блум выделил три типа учителей, работа с которыми одинаково важна для развития одарённых учащихся. Это 1) учитель, вводящий ребёнка в сферу учебного предмета и создающий атмосферу эмоциональной вовлечённости, возбуждающий интерес к предмету; 2) учитель, закладывающий основы мастерства, отрабатывающий с ребёнком технику исполнения; 3) учитель, выводящий на высокопрофессиональный уровень.

По мнению некоторых исследователей, поведение учителя для одарённых детей в классе, в процессе обучения и построения деятельности должно отвечать следующим характеристикам: он разрабатывает гибкие, индивидуализированные программы; создаёт тёплую, эмоционально безопасную атмосферу в классе; предоставляет учащимся обратную связь; использует различные стратегии обучения; уважает личность, способствует формированию положительной самооценки ученика; уважает его ценности; поощряет творчество и работу воображения; стимулирует развитие умственных процессов высшего уровня; проявляет уважение к индивидуальности ученика.

Успешный учитель для одарённых детей – прежде всего прекрасный учитель-предметник, глубоко знающий и любящий свой предмет. В дополнении к этому он должен обладать такими качествами, которые существенны в общении с любым одарённым школьником. Наконец, учителю необходимы особые качества, связанные с определенным типом одарённости: интеллектуальной, творческой, социальной, психомоторной, художественной. Педагогическое творчество наиболее ярко проявляется в процессе взаимодействия обучающего и обучающегося в системе «учитель – ученик» [1].

Таким образом, педагогов необходимо обучать работе с одарёнными детьми, учить управлению их учебно-познавательной деятельностью, созданию высокоэффективных систем обучения, воспитания и развития школьников [13]. И главной задачей, таким образом, становится разработка программ, развивающих не столько одарённость, какие-то её грани, отдельные диагностические способности, сколько в целом личность одарённого ребёнка – носителя этой одарённости.

Итак, управление развитием детской одарённости – это часть осуществляющей субъектом

управленческой деятельности, в которой посредством планирования, организации, руководства и контроля обеспечивается содействие раскрытию и развитию личностного потенциала одарённого школьника.

Примечания

1. Алексеев, В. Педагогические основы обучения техническому творчеству учащихся средних профессиональных училищ [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. Алексеев. Ташкент, 1990.
2. Андреев, В. И. Диалектика воспитания и само-воспитания творческой личности: Основы педагогики творчества [Текст] / В. И. Андреев. Казань, 1988.
3. Асмолов, А. Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к педагогике развития [Текст] / А. Г. Асмолов // Внешкольник. 1997. № 9. С. 6–8.
4. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте: Психолог. Исследование [Текст] / Л. И. Божович. М., 1968.
5. Дункер, К. Психология продуктивного (творческого) мышления [Текст] / К. Дункер // Психология мышления / под ред. А. М. Матюшкина. М., 1965.
6. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя. Ростов н/Д, 1997.
7. Каптерев, П. Ф. Детская и педагогическая психология [Текст] / П. Ф. Каптерев. М.; Воронеж, 1999.
8. Лейтес, Н. С. Умственные способности и возраст [Текст] / Н. С. Лейтес. М., 1971.
9. Леонтович, А. В. Учебно-исследовательская деятельность школьников как модель педагогической технологии [Текст] / А. В. Леонтович // Народное образование. 1999. № 10. С. 152–158.
10. Люшер, М. Сигналы личности [Текст] / М. Люшер. Воронеж, 1993.
11. Максимов, А. В. Очерки современной метаэтики [Текст] / А. В. Максимов // Вопросы философии. 1998. № 10.
12. Митина, А. Н. Психология профессионального развития учителя [Текст] / А. Н. Митина. М., 1998.
13. Поташник, М. М. Как развивать педагогическое творчество [Текст] / М. М. Поташник. М., 1987.
14. Сластёгин, В. А. Педагогика [Текст] / В. А. Сластёгин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. М., 1997.
15. Третьяков, П. И. Управление школой по результатам: практика педагогического менеджмента [Текст] / П. И. Третьяков. М., 1997.
16. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова. М.: ИЦ «Академия», 2002.
17. Щукина, Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе [Текст] / Г. И. Щукина. М., 1979.
18. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды: Проблемы возрастной и педагогической психологии [Текст] / под ред. Д. И. Фельдштейна. М.: Междунар. пед. академия, 1995.

В. Ф. Чувашев

РЕПЕРТУАР И МЕТОДИКА РАБОТЫ В САМОДЕЯТЕЛЬНОМ ТЕАТРЕ КАК ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье раскрываются особенности формирования репертуара детского театра с учетом возрастных особенностей участников. Говорится о роли репертуара в формировании нравственной культуры старшеклассников. Анализируется опыт применения системы К. С. Станиславского в практической деятельности руководителя детской театральной деятельности. Даются рекомендации по организации педагогической работы в детском театре, направленной на усвоение технологии актерского мастерства и формирование нравственного опыта воспитанников театра.

The article concentrates on the peculiarities of forming the repertoires of children theatre with taking into consideration the age characteristics of its participants. It stresses the role of repertoires in forming moral culture of senior schoolchildren/ The article analyzes the experience of applying K. S. Stanislavski's system in practice of the instructor of children theatrical activity. It contains recommendations how to organize pedagogical work in the children theatre with the aim to learn the technology of the actor's skill and to form the moral experience of the pupils.

Принцип единства художественного и педагогического, выдвинутый А. А. Брянцевым, стал основополагающим в театральной работе с детьми. Ведущее значение педагогического начала в организации художественного творчества детей сегодня – аксиома. Педагогика пронизывает каждый этап деятельности детского творческого коллектива, и для каждого из них на каждый педагогический вопрос должен быть дан ответ в построении и содержании художественной деятельности коллектива. Не является исключением и репертуарная политика детского самодеятельного театрального коллектива.

Педагогика начинается с определения объекта воспитания и целей воспитательного воздействия. Наука и передовая практика главным субъектом воспитания в художественной самодеятельности считают самого участника самодеятельного коллектива. Самодеятельный спектакль, хотя и рассчитан на зрителей, все же затевается ради участников спектакля. Он раскрывает индивидуальность, придает конкретность коллективной творческой деятельности, становится неким пространством для приложения творческих способностей участников, формирует их нравственный опыт.

Говоря о роли репертуара в творческом процессе самодеятельного театрального коллектива,

можно сделать вывод о том, что он ценен в первую очередь возможностями, предоставляемыми для организации коллективной художественной деятельности, для раскрытия творческих индивидуальностей участников.

Теперь необходимо остановиться на учете в репертуаре возрастных особенностей участников. Деятелями педагогической науки в каждом периоде становления личности выделен характерный тип деятельности, который принято называть ведущим, так как он обуславливает все важнейшие изменения в психологии ребенка данного этапа развития. Остановимся более подробно на этапе подросткового возраста.

Ведущий тип деятельности подростков – учебная, направленная на формирование познавательных и профессиональных интересов, связывающих старшеклассников со своим будущим. Важнейшее психологическое приобретение возраста – осознание мер ответственности за свои действия, ощущение самостоятельности, моральное сознание, готовность к личностному и жизненному самоопределению [1]. В этот период особенно волнуют общечеловеческие ценности и проблемы. С точки зрения репертуара возраст наиболее интересен и богат. Коллективы старшеклассников, как правило, – коллективы с современным, актуальным, часто злободневным репертуаром. Но прочное место в этом репертуаре может и должна занимать классика. Классическая пьеса в этом возрасте не только расширяет репертуарные возможности, но и дает хороший художественный результат – сказывается достаточно высокий уровень умений и навыков, приобретенных участниками за годы, проведенные в коллективе. Отсюда и рекомендация ставить классические пьесы не вообще с группами старшеклассников, а в коллективах, где есть достаточно подготовленные ребята.

Выбор и постановка классики в коллективе старшеклассников может иметь большое воспитательное значение, содействовать развитию у школьников более глубокого интереса не только к выбранному произведению, но и вообще к творчеству писателя, поэта или драматурга, поможет сформировать у воспитанников театра художественный и нравственный опыт. Важно, обращаясь к классике, открывать в ней новые, современные, близкие участнику коллектива мысли, идеи и темы. В частности, Ю. И. Рубина, давая рекомендации по выбору классических произведений, отмечает, что каждый возраст имеет «своего» Пушкина, Лермонтова, Гоголя, Толстого, Чехова... Эти авторы являются как бы нашими вечными спутниками – от ранних лет детства до поздней зрелости, и в то же время свое особое значение их произведения имеют для нравственного и эстетического становления юного человека [2].

Таким образом, мы видим, как важно при выборе классики учитывать возрастные особенности будущих исполнителей, направлять их к раскрытию тех черт и граней сценического образа, раскрытие которых может иметь наибольшее воспитательное значение и способствовать художественно-творческому развитию участника самодеятельного театрального коллектива.

И еще об одной проблеме формирования репертуара. Само слово «репертуар» означает совокупность произведений, привлекаемых для исполнения. В случае детской театральной самодеятельности – совокупность произведений, привлекаемых коллективом для решения художественно-педагогических задач. Совокупность произведений обязательно говорит о коллективе и его руководителе, об их целях, вкусах, привязанностях, уровне профессиональной подготовки, перспективах коллектива.

Умение мыслить в репертуаре не названиями пьес, а творческими задачами – одно из важнейших условий творческого процесса. Как правило, хорошие, интересные коллективы не испытывают репертуарного голода. Даже пьесу, которую поставили все вокруг, и телевидение, и кино, в этих коллективах ставят как бы заново. И это потому, что в таких коллективах собственный подход к пьесе, а значит, и собственный, единственный репертуар [3].

Забота о репертуаре – это, в первую очередь, забота о художественном своеобразии, самобытности, индивидуальности самодеятельного театрального коллектива. Выбор репертуара – это всегда творческий поиск, составляющий суть творческого процесса в самодеятельном театральном коллективе, являющийся средством для более глубокого эстетического восприятия и постижения идейно-художественного богатства произведения участниками, условием пробуждения творческой инициативы и активности, источником становления их нравственного опыта.

Не менее важен в процессе формирования нравственного опыта воспитанников самодеятельного театра и такой фактор, как методика работы с коллективом.

Очевидно, и сегодня ни у кого не вызывает сомнения, что высокий уровень театральных занятий в любительских коллективах может быть достигнут лишь при освоении теоретически обоснованного и практически проверенного метода воспитания актера, разработанного К. С. Станиславским.

О необходимости тщательного изучения наследия К. С. Станиславского и творческого освоения системы руководителями детских театральных коллективов неоднократно писали ведущие педагоги по художественному воспитанию детей средствами театра Ю. И. Рубина,

В. Г. Ширяева, А. П. Ершова и др., отмечавшие, что закономерность обращения руководителей коллективов к педагогической системе воспитания актера обусловлена тем, что там вопросы профессионального обучения рассматриваются в неразрывной связи с задачами воспитания качеств творческой личности, необходимых человеку в любой деятельности.

Система К. С. Станиславского – целостная программа воспитания художника сцены, подведения его к самостоятельному творчеству; это программа, в которой переведены на язык творческой практики все важнейшие принципы актерского искусства и даны педагогические приемы воспитания актера школы переживания, то есть программа, которая определяет содержание образования и эффективные методы обучения в театральном искусстве.

Знание этих основ – предмета и способов обучения, разработанных основоположником сценической педагогики, позволяет руководителю детского коллектива создать свою гибкую, дифференциированную методику обучения в условиях конкретного коллектива, исходя из целей обучения, состава участников, условий проведения учебных занятий, и тем самым успешно сочетать общепедагогические и специальные задачи театрального обучения.

Прежде чем перейти к рассмотрению основополагающих принципов системы, необходимо несколько слов сказать о деятельности педагога в учебном процессе в детском коллективе. Общеизвестно, что приход ребенка в творческий коллектив обусловлен познавательным интересом, желанием овладеть творческой сценической деятельностью; слабое же представление о предмете интереса рождает неверное взаимоотношение между субъектом и деятельностью, выражющееся в стремлении участника получить удовлетворение от быстрого и, как правило, незаслуженного результата.

Основная линия педагога-руководителя коллектива в данной ситуации состоит в переведении ситуативной активности в сознательную, в активность делания, в создании верных отношений «субъект-деятельность». В этом случае руководитель оказывается посредником между участником коллектива и его посильной учебно-творческой деятельностью и получает возможность нормализовать эти отношения, помочь участнику овладеть началами творческой деятельности в театральном искусстве. На этом уровне осуществляется взаимообусловленность всех компонентов обучения: деятельности педагога, деятельности участников коллектива и объекта усвоения – содержание учебного материала.

Стремясь вооружить актера наиболее совершенным методом работы над ролью, найти прак-

тический способ перевоплощения в образ, К. С. Станиславский многие годы искал научный подход к творчеству актера, стараясь избавить его от капризов вдохновения. Исходя из того, что театр – это искусство, в котором человеческая жизнь во всем ее многообразии отражается в наглядном, конкретном поведении человека-актера на сцене, создатель системы стал искать, чем же объединена вся сценическая жизнь персонажа, его переживания, эмоции, и пришел к выводу, что все поведение артиста-роли определяется целью, к которой он стремится, в процессе достижения которой совершает ряд поступков. Актер, стремящийся воплотить «жизнь человеческого духа» на сцене, должен проделать тот же путь – зажить целью героя, сделать ее своей и все свои физические и психические силы отдать достижению этой цели.

Искомым на сцене, как известно, является чувство, но оно неуловимо, плохо подчиняется контролю разума, зависит от вдохновения, весьма трудно зафиксировать его хрупкую линию. Необходимо было найти сознательный путь к чувству. Эта проблема была решена К. С. Станиславским. Он открыл, что, совершая целенаправленное, логически обоснованное и правдивое действие в предлагаемых обстоятельствах роли, актер, втягиваясь в борьбу, заражаясь желаниями и хотениями персонажа, начинает искренне переживать – страдать, любить, ненавидеть, отчаиваться, торжествовать победу и так далее. Таким образом, актер, совершая действие, подманивает чувство. Так родилось одно из главных положений в учении о действии – «от сознательного в творчестве к подсознательному», появилась возможность «через сознательную психотехнику создавать подсознательное творчество артиста».

Практическое освоение элементов органического действия на сцене, которое должно осуществиться «сегодня», «здесь», «сейчас», начинается с выполнения знакомых каждому по жизни действий в несложных предлагаемых обстоятельствах; важно только, чтобы эти обстоятельства определяли цель.

Второй важный момент – подведение ученика к сценическому общению или взаимодействию, освоение которого предполагает умение правильно органически воспринимать и оценивать мысли и чувства партнера и воздействовать на него в нужном направлении.

Таким образом, работа К. С. Станиславского по вооружению актера новой техникой создания роли вылилась в два больших раздела: работа актера над собой (развитие внутренней и внешней артистической техники) и работа актера над ролью и пьесой. Оба эти раздела и составляют основу учебной работы коллектива.

Постижение действия – предметной основы сценического искусства – не может быть сведено к технике актерского мастерства, к умению правдиво действовать в условиях вымысла. Действие в сценическом искусстве осуществляется не только в условиях вымысла, но и замысла, то есть определяется мировоззрением актера, его нравственной позицией, его сверх-сверхзадачей.

Учение о сверх-сверхзадаче – стержень системы К. С. Станиславского. Сверх-сверхзадача в переводе на язык педагогики означает идейную активность художника, его целеустремленность, страсть в борьбе за утверждение дорогих ему нравственных идеалов.

Формирование ценностных установок личности – ведущее звено сложного и многообразного процесса воспитания художника по методике Станиславского – предполагает развитие системы взглядов и отношений, которое в театральном искусстве идет в нескольких направлениях:

- выработка четкой позиции на творчество актера как на правду человеческого существования на сцене, одухотворенную высокими нравственными идеалами;

- развитие эстетического отношения к действительности, умение видеть в жизни прекрасное и осуществлять любую деятельность по законам красоты;

- формирование этико-эстетических норм коллективного творчества, предполагающее освоение различных норм совместного творчества, а также развитие взглядов на собственное творчество как на процесс упорной работы над собой.

Развитость данной системы взглядов и отношений, собственно, и позволяет говорить об успешном решении педагогической предметной задачи в театральном искусстве – подведение ученика к самостоятельному творчеству, к творческой деятельности, совершающей с общественной пользой и по законам красоты, в которой проявляется социальная и эстетическая сущность личности, ее нравственная позиция.

Итак, воспитание актера по системе К. С. Станиславского идет в двух направлениях – формирование гражданской и творческой активности и совершенствование технологических навыков на основе изучения жизни. Первое обеспечивает содержание творчества ученика, второе так готовливает весь психофизический аппарат, что ученик оказывается способным точно и совершенно выполнять самые сложные сценические задачи, приобретает свободу творческого проявления.

Эти две стороны учебного процесса нельзя разделить, а тем более противопоставить друг другу. Первостепенное внимание к нравственному, эстетическому началу в воспитании не толь-

ко не уменьшает, а значительно увеличивает требования к технологической оснащенности ученика.

Это положение системы чрезвычайно важно для театральной самодеятельности, так как педагог, понимающий сущность подготовки актера к самостоятельному творчеству в единстве нравственных и технологических начал, имеет возможность развернуть широкую программу гармонического развития органической природы ученика, его творческого потенциала в процессе овладения технологической основой искусства.

Конечно, для детских коллективов чрезвычайно важный момент в педагогическом воздействии – учет возраста участников коллектива при организации учебно-творческого процесса. В этом случае меняется не содержание учебного процесса – подведение участника к самостоятельной художественной деятельности, а устанавливается уровень посильного усвоения и ищется методика, позволяющая соединить освоение сценической грамоты с *нравственным* воспитанием, с расширением культуры.

Сложность организации учебно-творческого процесса, как отмечается многими исследованиями, состоит в том, что воспитание, развитие качеств и свойств личности участника коллектива необходимо вести путем «скрытой педагогики» через простые, конкретные, элементарные задания и действия руководителя. Здесь на помощь приходит знание системы, в которой даны ответы на два центральных вопроса учебного процесса в театральном искусстве: чему учить и как учить?

В педагогической практике К. С. Станиславского можно выделить «каналы» педагогического воздействия, которые позволяют осуществлять многостороннее влияние на личность ученика в процессе обучения. **Основной канал** педагогического воздействия – постижение действия, обучение которому связано с приобретением навыков и развитием разнообразных качеств и свойств личности. Способность сценического действия моделировать жизненное поведение, как отмечают психологи, позволяет расширить поведенческий репертуар личности, ведет к развитию общей активности, что положительно влияет на формирование ценностных ориентаций личности, облегчает ей осознание собственных качеств и свойств, что повышает психологическую устойчивость в поведении, вырабатывает гибкость в общении, совершенствует арсенал выразительных средств.

Достигнуть наибольшего педагогического эффекта при освоении действия можно в том случае, если отработка каждого элемента будет связана с разработкой внутренних качеств и свойств личности ученика. Так, К. С. Станиславский тре-

бовал от будущих актеров не просто хорошей наблюдательности, а глубокого интереса к реальной действительности. «Подлинный артист, – писал он, – горит тем, что происходит кругом, он увлекается жизнью, которая становится объектом его изучения и страсти, с жадностью захлебывается тем, что видит, старается запечатлеть полученное им извне не как статист, а как художник, не только в записной книжке, но и в сердце» [4].

Следует отметить и значение в формировании ценностных качеств личности репертуара учебного материала, в который входит тематика упражнений, этюдов, импровизаций, литературная основа занятий по сценической речи и использование драматургического материала при знакомстве с театральным искусством – просмотр и обсуждение спектаклей, пьес, разыгрывание этюдов на литературной основе и так далее. Все перечисленные виды заданий должны содержать материал для *нравственного* и художественного роста ученика, для развития умения выявить идеиное содержание через выразительные средства искусства.

Второй важный канал педагогического воздействия – коммуникативные связи, возникающие в ходе учебного процесса. Участник коллектива, включаясь в учебно-творческий процесс, входит тем самым в реальный пласт духовно-практической деятельности, связанной не только с изучением основ искусства, но и общением с педагогами и товарищами. Это чрезвычайно важный канал педагогического воздействия на личность воспитанника. Как показал опыт К. С. Станиславского и его последователей, верно организованные взаимоотношения учащихся в учебно-творческом процессе позволяют устанавливать и развивать нравственные отношения в коллективе, вырабатывать единые *нравственные* позиции, общность взглядов на жизнь и творчество, этико-эстетические принципы коллективного труда в творчестве, формировать черты характера, которые позволяют говорить о коллективистской направленности личности.

Наконец, третий канал педагогического воздействия – сочетание собственной художественной практики с восприятием культурных ценностей. Духовный багаж личности всегда волновал К. С. Станиславского. Он считал, что только высокообразованный человек может успешно заниматься творчеством [5]. Знание и понимание театра, музыки, живописи, литературы было в его студиях неписанным законом. По мере накопления багажа художественной культуры у ученика вырабатываются художественные пристрастия, оттачивается художественный вкус, проявляется более тонкое восприятие окружающего мира.

В методике К. С. Станиславского намечены не только пути конкретной реализации основного принципа воспитания в театральной школе – единство идейно-нравственных и технологических начал, но и разработаны принципы организации учебного процесса, главный из которых – утверждение, что художник рождается в творчестве, через собственную творческую практику. Педагогический процесс в системе – это процесс совместного творчества, который требует от ученика самостоятельности, инициативности в поиске решений, а от педагога, помимо профессиональных знаний, – умения провоцировать ученика к постоянной активности его душевных сил, направленных на решение той или иной задачи, того или иного упражнения, и педагогического чутья в постановке задачи, сложность которой не должна входить в конфликт со свободой и простотой личного действия ученика.

Таким образом, руководитель самодеятельного детского театрального коллектива должен всемерно использовать в формировании нравственной культуры старшеклассников этот научно обоснованный и практически проверенный метод воспитания актера школы переживания с учетом особенностей детского коллектива.

Примечания

1. Практическая психология образования [Текст]: учебник для студентов высших и средних учебных заведений / под ред. И. В. Дубровиной. М.: Творческий центр «Сфера», 1998. 528 с.
2. Рубина, Ю. И. Театральная самодеятельность школьников: Основы педагогического руководства [Текст]: пособие для учителей и руководителей театральных коллективов / Ю. И. Рубина, Т. Ф. Завадская, Н. Н. Шевелев. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Пропроп, 1983. 176 с.
3. Павлов, М. М. Учет возрастных особенностей – важнейшее условие творческого процесса в детском театральном коллективе [Текст] // Вопросы режиссуры самодеятельного детского театра: сб. науч. тр. / Ленингр. гос. ин-т культуры им. Н. К. Крупской. Л., 1988. С. 43.
4. Станиславский, К. С. Сочинения [Текст]: в 8 т. / К. С. Станиславский. М.: Искусство, 1954. С. 123–127.
5. Станиславский, К. С. Мое гражданское служение России [Текст] / К. С. Станиславский. М.: Правда, 1990. С. 532–537.

A. A. Майер

НА ПУТИ К СИСТЕМНОМУ ПРЕДСТАВЛЕНИЮ ДЕТСТВА В НАУЧНОЙ КАРТИНЕ МИРА

В статье изучены системные качества детства в координатах этапов и уровней развития ребенка, показателей и критериев развитости. Прослежена эволюция науки в изучении детства, определены ипостаси детства в современном научном знании, раскрыты закономерности смены форм и механизмов становления ребенка в детстве.

System childhood quality in the period and level of development lines, in rates and criterions of development are studied in this article. Science evolution in childhood analysis is observed, images of childhood in modern science are defined, patterns of children formation forms and mechanisms changes are disclosed.

Детство как эпоха

Парадокс изучения детства заключается в отсутствии системных представлений о нем: принципов и закономерностей развития ребенка в социальном мире, противоречий и движущих сил жизне осуществления в трех планах существования: биологическом, психологическом и социальном. Как отмечают исследователи детства, специфика детской эпохи характеризуется все увеличивающимся разрывом между богатством эмпирических фактов о ребенке в рамках естественнонаучных и гуманитарных дисциплин и отсутствием общего, методологического представления о феномене детства в культуре и обществе [1].

Идея системогенеза детства описана нами в следующих измерениях: эволюция науки о детстве; ипостаси детства в парадигмах наук (био-, психо-, социо-, педагогических); этапов и уровней становления ребенка в детстве. Эволюция науки о детстве приводит сегодня к фиксации генезиса научного знания о ребенке: в указанных выше направлениях наука эволюционировала до сегодняшнего состояния, когда возникает необходимость выработки комплексного подхода для системного представления детства как социокультурного, общественного, психосоциального, культурно-исторического феномена.

Ниже мы представляем слагаемые такого подхода, условно разделяемые на 3 компонента с точки зрения предмета в изучении детства.

1. Фило- и антропогенетический: в центре внимания ребенок как представитель биологического вида – человека, его формы жизни и адаптации.

По мнению многих ученых, открытие детства началось в XIII в., его развитие можно проследить в истории живописи XIV–XVI вв., но оче-

видность этого открытия наиболее полно проявляется в конце XVI и в течение всего XVII столетия [2]. Как отмечает С. Ю. Митрофанова, несмотря на огромную значимость детства в системе жизненного пути человека, интерес к изучаемому феномену появился довольно поздно, лишь в XVII в., а отношение к детям со стороны общества, символическое значение детства и его место в структуре жизненного пути личности в разные периоды истории менялись весьма существенно [3].

2. Социогенетический: в центре внимания ребенок как представитель общества, социальной формы существования человека, интеграции.

В истории человечества с конца XVII в. в Западной Европе постепенно менялись ценностные ориентации и взгляды на ребенка: начиная с выделения детства в самостоятельный период (Ж.-Ж. Руссо), заканчивая XX в. – началом открытия детства в его конкретных проявлениях (например, жизнеописания Тома Сойера и Гекльберри Финна).

3. Культурогенетический: в центре внимания ребенок как субъект культуры, носитель культурных значений и смыслов как формы его индивидуализации в мире.

Культуротворческая функция и миссия ребенка особенно акцентируется в исследованиях конца XX в. Так, например, В. Т. Кудрявцев выделяет квазидетство (первобытно-общинное), в котором преобладал тип детско-взрослых общин; не-развитое детство (средневековые и новое время) – тип совместной деятельности ребенка со взрослым и развитое детство (современное) – тип доминирующих генетических перспектив ребенка [4].

Детство впервые осмысляется и описывается как культурно-исторический феномен (В. Т. Кудрявцев), как общественное явление (реальность) в особом социальном пространстве и времени (Д. И. Фельдштейн).

С середины XX столетия в мире наступает качественно новый этап прежде всего юридического признания статуса детства взрослым сообществом: 1959 г. – Декларация прав ребенка, 1979 г. – объявлен ЮНЕСКО Годом ребенка, 1989 г. – принятие Международной конвенции о правах ребенка. Следует отметить появление детских международных конгрессов, «детской дипломатии», детских творческих форумов и союзов.

Таким образом, достижения наук, с одной стороны, показывают необходимость их интерпретации в едином ключе, с другой – определяют потребность в поиске полипарадигмальных или межпарадигмальных оснований объединения знаний о детях. В этом смысле исследовательская задача должна быть детерминирована в первую очередь насыщными потребностями развивающе-

гося детства – становящегося, образующегося, социализирующегося и т. д.

По хронологии детства (**фило- и антропогенезы**) можно выделить работы, рассматривающие детство как определенную культурно-историческую ценность. В работах Ф. Ариеса, М. Мид, Л. Демоза, Э. Эрикsona и других представлена эволюция детства, особенности изменения его содержания в истории развития общества. Ценным представляется видение траектории становления детства в истории человечества, что описывает скорее взросление человека, чем развитие ребенка.

По статусу – относительно места во взрослоей жизни (**социогенез**) детства отражен в работах как современных зарубежных ученых: М. Виннса, Д. Рихтера, Х. Цахер, так и отечественных: И. В. Бестужева-Лады, С. Н. Иконниковой, И. С. Кона, Л. Г. Кураевой, Э. А. Куруленко, Д. И. Фельдштейна, С. Н. Щегловой. В рамках этого направления детство рассматривается как часть социальной структуры общества, что находится в центре внимания зарубежных (К. Дэвис, Дж. Квортруп, С. Фрис, Ф. Элкин) и отечественных исследователей (Е. Л. Омельченко, М. В. Осорина, С. Н. Щеглова, В. Н. Ярская и др.). Важными позициями подхода являются идеи институализации средств фасилитации детства и его интеграции в общественные структуры, а также решение вопросов, связанных с миром детства во взрослом мире.

По содержанию и специфике (**персоно- и культурогенезы**) детства в русле конструктивизма приводит к пониманию исключительной роли детских практик, посредством которых и конструируется само пространство детства. Данная позиция может быть представлена пониманием феномена детства как особой замкнутой системы – «субкультуры». Такое понимание культуры детства встречаем у С. Н. Иконниковой, И. С. Кона, М. В. Осориной и др.

С. Н. Иконникова, говоря о «субкультуре детства», подчеркивает идею «самоценности детства», его «внутренней насыщенности переживаниями, эмоциональными отношениями, не видимыми взрослому миру и не всегда осознаваемыми самим человеком» [5].

И. С. Кон в своей работе «Ребенок и общество» понимает под культурой детства автономную социокультурную реальность, своеобразную субкультуру, обладающую собственным языком, структурой, функциями, традициями. И. С. Кон выделяет три главные подсистемы этой культуры: детская игра, детский фольклор и вообще художественное творчество, общение, коммуникативное поведение детей [6]. Становление культуро-ориентированного подхода показывает не только статус детства в современном мире, но и

мир детей в обществе. Здесь уже намечается переход к рефлексии детства в системе «мир ребенка и ребенок в мире».

Описанные выше подходы сегодня служат предпосылкой интеграции представлений о детстве и источником системогенеза детства, выраженного в становлении так называемого гуманистического подхода, специфичного по качественному анализу и направленности на раскрытие уникальности ситуации развития детства в его собственном понимании и смысле (безотносительно ко взрослости как его антиномии).

Интеграция подходов к исследованию детства позволила ученым А. Джеймсу и А. Прауту прийти к следующему заключению: «Традиционное рассмотрение детства в рамках социальных наук или в пределах психологии развития и образования начинает меняться: теперь гораздо проще найти подтверждение, что детство должно расцениваться как часть общества и культуры, а не как нечто, предшествующее им; и что дети должны рассматриваться в качестве социальных деятелей уже в процессе становления ими» [7].

Интересен подход авторов к определению дальнейшей перспективы исследования детства: позиционирование ребенка как субъекта социального действия, обладающего ключевыми компетенциями и участвующего в экономических, социальных, политических процессах общественной жизни. В этом направлении нам представляется важным раскрытие специфических закономерностей развития ребенка как субъекта, присущих ему видов активности, как личности с уникальной системой социальных отношений и индивидуальности с неповторимыми качествами и достижениями.

Смысл и назначение эпохи детства могут быть раскрыты только в гуманистическом подходе, интерпретирующем гуманистические установки по отношению к миру детства. Слагаемыми такого подхода являются принципы, методы исследования и описания результатов, а также качественная интерпретация полученных данных. Такой подход с необходимостью утверждает единство и взаимосвязь биологических, психологических, социальных характеристик детства; выделение его специфики как по отношению к миру взрослых, так и по отношению к самому себе; определение механизмов и закономерностей развития ребенка на различных этапах социализации; системное представление результатов развитого детства.

Ниже мы представляем три ипостаси детства, которые раскрывают позиции общества по отношению к ребенку и позиции детства в обществе.

Обозначенные ипостаси раскрыты по следующим основаниям: содержание развития с точки зрения преобладающей формы жизнепроявления; доминирующие факторы становления и раскры-

тия сущностных сил ребенка; базис сопровождения развития ребенка; особенности развития и его результаты.

Первая (исходная) ипостась связана с развитием детства как биологической формы существования человека, так называемое «адаптивное детство» (см. табл. 1).

Для данного этапа характерно существование нерасчлененного детства (недифференцированного по этапам, стадиям, фазам, уровням и т. д.). Детство в данной эпохе симбиотично – это первоначальная форма взрослости. Окончание эпохи символизируется инициацией – посвящением во взрослую жизнь. Как правило, установленные рамки окончания детства условны и не связываются с самим ребенком.

Вторая (переходная) ипостась связана с развитием детства как социальной формы жизни человека – «интегрированным детством» – особым пространством, на базе интеграции наук, создания целостной картины мира детства. Дети выделяются в особую категорию, но по признаку ограниченности участия во взрослой жизни. Именно институализация учреждений детства (образовательных, воспитательных) свидетельствует об изменении отношения общества к детям. Детство не становится самостоятельным периодом и объектом исследования, но выделяется обществом как этап до взрослости, требующий приложения специальных усилий, чтобы обеспечить взрослую жизнь (см. табл. 2).

И, наконец, третья эпоха детства связана в первую очередь со спецификой возрастного развития ребенка и с особым местом детей в культуре народа. Она характеризуется индивидуализацией детства как по признакам дифференциации наук, так и по особому статусу детства в жизни человека и в культуре человечества (см. табл. 3).

Здесь впервые систематизируются сведения о детстве как особом этапе и периоде развития человека, имеющем свои законы и достижения в развитии. Основанные институты сопровождения специализируются и позволяют достичь индивидуальных и неповторимых результатов развития.

Таким образом, на пути к системогенезу детства мы видим три эпохи детства и три его ипостаси: их выделение связано, во-первых, с ролью детей во взрослой жизни (отношением взрослых к детям) и, во-вторых, с ролью взрослых в детской жизни (отношением детей к взрослым).

Указанные ипостаси детства согласуются с классификацией культур М. Мид [8]. По позиционности межпоколенных отношений М. Мид типологизирует культуры на постфигуративного типа (старшее поколение служит моделью поведения для молодых, традиции предков передаются от поколения к поколению в неизменном виде);

конфигуративного типа (моделью для поведения оказываются сверстники); префигуративного типа (не только младшие учатся у старших и сверстники друг у друга, но и старшие учатся у младших) [9].

На основе линий развития ребенка в детстве следует определить контекст его сущностных сил. В культурно-исторической парадигме выделены линии естественного развития поведения, тесно связанная с процессами общеорганического роста и созревания ребенка, и культурного совершенствования психологических функций, выработки новых способов мышления, овладения культурными средствами поведения [10].

Неопределенность устанавливающихся отношений между индивидом и средой не позволяет определить доминанты развития детства. Отсюда и такое разнообразие терминов, отражающих попытки зафиксировать доминирующие связи детства и мира: детство – психосоциальный, социокультурный, культурный феномен. На самом деле, и это отмечают практически все исследователи, феномен детства, мера его изученности, степень внимания общества и науки к детству обусловлены уровнем общественного (в смысле цивилизационного) развития. Применительно к реалиям развитого детства психическое развитие ребёнка может рассматриваться как особая форма культурного творчества, как механизм,

который реализует равным образом и преемственность, и поступательность в историческом развитии культуры. Наличие культуротворческой функции является ведущим критерием современного развитого детства (В. Т. Кудрявцев, Е. Н. Францева).

Линии развития ребенка связаны с созреванием биологических структур, развитием структур психических и становлением структур социальных. Диалектика индивидного, личностного и индивидуального раскрывается во взаимосвязи этапов и уровней развития ребенка. Неизменным механизмом и формой развития ребенка в детстве выступает образование, которое рассматривается как человекообразование (В. Е. Кличко). Образование – связующее звено ипостасей детства, определяющее их взаимопереход и интеграцию в результатах развития. Медиаторная роль образования выражается в педагогической составляющей всех процессов раскрытия сущностных сил ребенка.

В настоящее время отмечается уход от адаптивного детства к детству интегрированному с провозглашением идеальной цели индивидуализированного детства («развитого детства» в терминологии В. Т. Кудрявцева). Однако ресурсы образования ограничивают такой переход как по цели, так и по технологиям ее достижения: наблюдается определенный разрыв между неопе-

Структура адаптивного детства

Таблица 1

Содержание развития	Доминирующая форма развития	Базис сопровождения	Особенности развития	Результат
Биогенез (жизнетворчество)	Биологическая форма существования человека	Опека и присмотр, признание и попечительство	Инициируются внешней (природной) средой	Адаптивное детство

Структура интегрированного детства

Таблица 2

Содержание развития	Доминирующая форма развития	Базис сопровождения	Особенности развития	Результат
Социогенез (соцтворчество)	Социальная	Обеспечение и помочь	Инициируются обществом	Интегрированное детство

Структура индивидуализированного детства

Таблица 3

Содержание развития	Доминирующая форма развития	Базис сопровождения	Особенности развития	Результат
Культурогенез (культуротворчество)	Культурная	Сопровождение, фасилитация	Инициируются личностью	Индивидуализированное детство

рационализированной целью (гармоничное и всестороннее развитие) и преимущественно директивными технологиями. Достижение прогнозируемых результатов развитого детства видится в обогащении образования детей идеями социализации и ее качества.

Примечания

1. Абраменкова, В. В. Методология и принципы анализа отношений ребенка в социальной психологии детства [Текст] / В. В. Абраменкова // Психологическая наука и образование. 2001. № 4.

2. Абраменкова, В. В. Указ. соч.; Бюлер-Нидербергер, Д. Социальное пространство личности: от исследований социализации к социологии детства [Электронный ресурс] / Д. Бюлер-Нидербергер // Электронная версия журнала «Развитие личности». Режим доступа: http://www.rl-online.ru/archives/2003/4/2003_04-69.htm; Кон, И. С. Ребенок и общество [Текст] / И. С. Кон. М.: Наука, 1988; Фельдштейн, Д. И. Психология развития личности в онтогенезе [Текст] / Д. И. Фельдштейн. М.: Педагогика, 1989. 208 с.

3. Митрофанова, С. Ю. Концептуализация основных подходов к изучению детства в социологии [Электронный ресурс] / С. Ю. Митрофанова. Режим доступа: http://bulletin.region.ulsu.ru/publications/mitrofanova/conceptualization_research_of_youth/

4. Кудрявцев, В. Т. Культурно-исторический статус детства: эскиз нового понимания [Текст] / В. Т. Кудрявцев // Психологический журнал. 1998. № 3.

5. Иконникова, С. Н. Защитный пояс культуры и стратегия отношения к детству [Текст] / С. Н. Иконникова // Дети и старики как группы риска: миссия социальной работы в обществе переходного типа: сб. ст. и м-лов междунар. конф. Самара, 2001. С. 15.

6. Кон, И. С. Ребенок и общество [Текст] / И. С. Кон. М.: Наука, 1988.

7. James, A. Preface [Text] / A. James, A. Prout (eds) // Constructing and Reconstructing Childhood. 2nd Edition. L., 1997. P. IX-XVII, IX.

8. Мид, М. Культура и мир детства [Текст] / М. Мид. М., 1988. С. 322–362.

9. Там же.

10. Выготский, Л. С. Проблема культурного развития ребенка (1928) [Текст] / Л. С. Выготский // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1991. № 4. С. 5–18.

И. Н. Севастьянова

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТА РЕБЁНКА ПО СИСТЕМЕ МАРИИ МОНТЕССОРИ

Педагогическая система Марии Монтессори широко известна и применяется в практике образования во всем мире уже более 100 лет. В настоящей статье рассматривается процесс развития интеллекта ребёнка 6–7 лет средствами данной системы, определяются принципы, условия и механизм этого процесса, обосновывается актуальность подходов Монтессори-педагогики для решения вопросов развития интеллекта детей.

© Севастьянова И. Н., 2008

Montessori's pedagogical system is widely-spread and has been used in the practice of education all over the world for more than 100 years. The process of the development of the child's intellect at the age of 6 or 7 years old is under the view in this article. The technique, conditions and principles of this process are based on urgency of Montessori's pedagogy. They are necessary for the development of the children's intellect by this pedagogical system.

Развитие интеллекта ребёнка 6–7 лет – одна из важнейших задач, стоящих перед педагогом. Особенную актуальность приобретает она в современных условиях, когда на первый план выдвигается необходимость формирования у учащихся таких качеств ума, как самостоятельность, независимость, быстрота, гибкость, творческий характер мышления, что отражено в концепции развития образования. То есть, говоря об интеллекте в широком смысле этого слова, мы будем подразумевать не только способность человека запоминать и репродуцировать информацию, воспринятую извне, но и такие качества, как умение самостоятельно ставить перед собой мыслительные задачи, искать пути и способы их решения, ориентироваться в потоке информации, самостоятельно добывать, производить новые знания (или субъективно новые), принимать решения, корректировать свои действия адекватно изменяющейся ситуации.

К настоящему времени в педагогической науке сложились две основные теории обучения, иллюстрирующие на практике разные подходы к проблеме развития интеллекта: ассоциативная и деятельная. Ассоциативная теория лежит в основе объяснительно-иллюстративных форм обучения, способствующих преимущественно развитию воспроизводящих качеств мышления и тенденции к механическому накоплению знаний, воспринятых извне. Осознавая ограниченность объяснительно-иллюстративного обучения, современная педагогическая наука ориентирует педагогов на формирование психических функций учащихся (исследования Л. С. Выготского, Н. А. Менчинской, Л. В. Занкова, В. Ф. Шаталова и др.).

Ассоциативным теориям противостоят теории, опирающиеся на деятельностный подход. К ним относятся теория проблемного обучения (А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов), теория учебной деятельности (В. В. Даудов, Д. Б. Эльконин), теория поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина). К теориям деятельностного подхода к обучению мы имеем возможность отнести и технологию умственного воспитания, реализуемую в педагогической системе М. Монтессори.

Проанализировав труды М. Монтессори, её учеников и последователей, исследователей её педагогического и философского творчества, мы

смогли определить её особенное понимание интеллектуального развития личности, сформулировать принципы, условия и механизмы данного процесса, а также проанализировать возможности предлагаемого ею педагогического инструментария.

Прежде всего, необходимо отметить, что М. Монтессори не разделяла воспитание детей на физическое, нравственное, эстетическое и умственное. Поскольку личность целостна и неделима, то и воспитание – это нечто единое. Центром воспитания детей по ее системе является воспитание и развитие интеллекта. Сама М. Монтессори трактует интеллект так: «...это совокупность деятельности рефлексивной и ассоциативной, или репродуктивной, позволяющей сознанию строить себя, взаимодействуя со средой» [1]. Проанализировав определение, мы можем выделить основные аспекты, выражющие понимание автором данной теории механизмов интеллектуального развития личности и, как следствие, возможностей управления данным процессом.

Прежде всего, необходимо отметить интеллектуальную цель, а именно, возможность сознания «строить себя», и как результат – достижение ребёнком максимального уровня развития заложенного в нём от природы потенциала. Монтессори утверждает, что каждый ребёнок уникален, так как несёт внутри себя индивидуальную, особую, присущую только ему программу. От рождения человек имеет импульс – энергию для реализации этой программы, так же как семя яблони имеет потенциал стать яблоней, а семя пшеницы – пшеницей. Следовательно, первым принципом умственного воспитания по системе М. Монтессори является принцип индивидуальности.

Взрослый не в состоянии различить заложенного в ребёнке потенциала, поэтому любые активные влияния в этот период могут оказаться бесполезными, а порой и вредными для развивающейся личности, как если бы мы из семени яблони пытались вырастить пшеницу. М. Монтессори считает, что, развиваясь самостоятельно, ребёнок сам черпает из окружающей среды то, чего в данный момент требует его внутренняя программа, нужно только предоставить ему возможность сделать свой выбор.

Монтессори отметила, что дети, обучающиеся фронтально в рамках классно-урочной системы с использованием объяснительно-иллюстративных методов, возможности выбора лишены. Их деятельность ограничена репродуктивной формой, а также регламентированными сроками и подбором материала, что приводит к нивелировке личности и тормозит развитие произвольности, познавательной активности и интеллекта. В результате М. Монтессори пришла к выводу:

основным условием нормального интеллектуального развития ребенка является свобода. Свобода – это второй принцип умственного воспитания по системе М. Монтессори.

Ю. И. Фаусек развила трактовку данного принципа педагогической системы М. Монтессори: «Не тот ребёнок свободен, который просто двигается, но тот, который имеет разумную цель в своих действиях, который имеет возможность разворачивать и формировать свою внутреннюю личность в организованной обстановке, тот, кто сам может выбирать работы для развития и предаваться одной работе продолжительное время по собственному побуждению, влекомый интеллектуальной целью: тот, который, сосредоточиваясь на предметах, получает возможность достижения выбора, рассуждения и исследования, вырабатывая всем этим силу, толкающую его к прогрессу» [2].

Как прямое следствие свободы ребёнка, развивается его активность. Пассивное восприятие учеником чужих слов не формирует интеллект. Только активность человека даёт возможность самостоятельно действовать и делать открытия. Роль взрослого – наблюдение и своевременное создание условий для актуального и перспективного (ближайшего) развития ребёнка. Поэтому третий принцип развития интеллекта по системе Монтессори – это собственная активность ученика.

Поощрение детской активности ведет к выработке у детей качества самостоятельности. Самостоятельность есть прямое следствие из принципа активности ребёнка, а также первое условие, необходимое для полноценного развития интеллекта. «Упражнения, приводящие в движение интеллектуальные механизмы, могут производиться только в режиме самообучения. Невозможно другому человеку, занимаясь вместо нас, усовершенствовать наши способности» [3].

Следствием же самостоятельности детей является их независимость, которая определяется нами как независимость мнений, суждений, идей и которая является вторым необходимым условием интеллектуального развития личности. Таким образом, проявляясь как необходимые качества и условия детской деятельности, самостоятельность и независимость постепенно переходят во внутренний план личности и формируются уже как неотъемлемые качества мышления ученика.

Третьим важным условием воспитания по системе Монтессори в целом и умственного воспитания в частности является наличие средств, стимулирующих интеллектуальное развитие личности в ближайшем окружении ребёнка.

М. Монтессори пишет: «Основа интеллектуальной деятельности по отношению к внешнему миру – ощущения» [4]. Именно посредством

ощущений в процессе работы органов чувств мы воспринимаем информацию, которая служит основой наших знаний о явлениях и процессах окружающего мира. Ю. И. Фаусек, внедряя опыт М. Монтессори в России, приходит к выводу, что «начало интеллектуального строительства заключается в созиании фактов и их различении» [5].

Следовательно, мы можем заключить, что средствами развития интеллекта являются образы окружающей среды, поступающие в сознание человека посредством восприятия. Поэтому развитие интеллекта зависит, во-первых, от качества и полноты поступающей в сознание информации, во-вторых, от возможностей органов восприятия данного индивидуума.

Поскольку человек способен различать вещи по их качественным характеристикам, таким, как размер, форма, цвет, фактура, вес, температура, запах, вкус, звук – все данные характеристики должны быть представлены для восприятия ребёнка как основные материальные средства воздействия на его интеллект. Действуя с предметами, ребёнок упражняется в идентификации, различении, сравнении и сопоставлении этих качеств, их градации, серий и классификации.

Для того чтобы все вышеперечисленные мыслительные действия стали возможны, необходимо тренировать, развивать и уточнять сенсорный аппарат: органы восприятия и проводящие пути, а также соответствующие участки мозга. А это возможно посредством многократных повторений и упражнений. Следовательно, четвёртым важным условием реализации принципов умственного воспитания по системе Монтессори является возможность упражнений и повторений действий и манипуляций.

Но упражнения и повторения способствуют не только тренировке сенсорного аппарата. Манипулируя объектом, человек концентрирует своё внимание на какой-либо одной его стороне: градация цветовых оттенков, тепловых или кинестетических ощущений и др. Глубокая концентрация на объекте способствует осмыслиению внутренних связей, зависимостей – то есть пониманию природы данной вещи. Вследствие этого вместо механического заучивания чужих мыслей ребёнок получает возможность самостоятельно открывать для себя мир. Самостоятельные открытия ребёнка – характерная особенность обучения по системе М. Монтессори. Поэтому в качестве пятого условия интеллектуального развития с применением принципов М. Монтессори отметим возможность глубокой концентрации на объекте и самостоятельных открытий.

М. Монтессори отмечает, что внешним проявлением развитого интеллекта является быстрота реакции. Важна быстрота в реакции на стимул, в ассоциации идей, в способности форму-

лировать решения. Быстрота достигается, во-первых, путём упражнений, способствующих тренировке сенсорного аппарата и проводящих путей, о чём было сказано выше; во-вторых, наличием системы порядка внутренних впечатлений.

Порядок – шестое условие интеллектуального развития в системе М. Монтессори. Стремление к порядку является изначальной тенденцией, присущей каждому человеку. Беспорядочные знания, разрозненные факты не формируют интеллект, так как не дают возможности для самостоятельных выводов, умозаключений, прогнозирования. Следовательно, необходима иерархия знаний о фактах окружающего мира, дающая возможность для установления связей и зависимостей, а также для их оперативного использования в процессе интеллектуальной деятельности. М. Монтессори пишет: «Есть основания считать, что развивать ум – значит упорядочивать образы в сознании» [6].

Для формирования внутренней системы порядка необходим внешний образец. Иерархия качеств вещей окружающего мира на основе восприятия их с помощью органов чувств человека призвана стать таким образцом, внешним эталоном внутреннего порядка. «Различать, классифицировать, систематизировать предметы на основе твёрдо установленного в сознании порядка – это и есть разум и в то же время культура» [7].

М. Монтессори выявила, что каждый ребёнок имеет внутреннее стремление к установлению порядка в окружающей его среде как необходимое ему средство формирования внутреннего порядка. В определённый ограниченный сроками протекания возрастной период он проявляет обостренную чувствительность к порядку – «сензитивный период», что подтверждено многократными наблюдениями самой М. Монтессори, её учеников и последователей (об этом писали Ю. И. Фаусек и В. Таубман в исследованиях начала XX в.), современными исследованиями (Московский центр Монтессори и др.) а также нашей собственной практикой и наблюдениями в Центре развития ребёнка «Монтессори» г. Кирова.

Седьмым необходимым условием для правильной работы детского интеллекта является изоляция определённого чувства, изоляция стимула. Изолируя чувство и стимул, отделяя его от всего постороннего, несущественного, мы даем ребёнку возможность получения ясных представлений в его сознании. Например, если мы имеем цель познакомить ребёнка с понятием длины, то мы используем для этого предметы, отличающиеся между собой только по длине, все остальные качества (материал, цвет, фактура и др.) должны быть одинаковы. Для того чтобы дать ребёнку ясное представление об объекте, необходимо выделить этот объект и предоставить развивающемуся интеллекту возможность сосредоточиться на нём.

Восьмое немаловажное условие носит название изоляция сложностей. Принцип изоляции сложностей гласит: в каждом упражнении должна быть только одна дидактическая задача. Плохо, когда перед ребёнком стоит несколько равных по сложности задач, но ещё хуже, когда задачи нет вообще. Ведь радость, удовольствие от правильно решенной задачи есть неотъемлемая характеристика метода. Кроме того, изоляцию сложностей необходимо понимать как отсутствие элементов, отвлекающих внимание ученика от решения основной задачи и препятствующих возникновению концентрации.

В качестве инструмента реализации данных принципов, отвечающего всем выделенным условиям, М. Монтессори предлагает свою систему автодидактических материалов, которые прошли строгий отбор, экспериментальное апробирование и в данный момент носят название «Монтессори-материала». Термин «автодидактические» означает предназначность данных предметов для самостоятельной индивидуальной работы ребёнка и эвристического развития его интеллекта, не нуждающихся в контроле со стороны взрослого. Иными словами, работая с материалом М. Монтессори, ученик, сам того не осознавая, развивает свой интеллект, именно те стороны и качества, которые в данный момент ему более всего необходимы для реализации его внутренней программы.

Монтессори-материал представляет собой «безопасную модель мира», содержащую в себе, по словам самой Монтессори, «серию мотивировок культурной деятельности». К. Е. Сомнительный – исследователь философского и педагогического наследия М. Монтессори – условно выделяет следующие характеристики автодидактических Монтессори-материалов [8]:

1. Материал является ключом для получения более обширных знаний и расширения имеющихся представлений. Это определяет наличие творческой компоненты в содержании образования и возможность свободного творчества как такового.

2. Контроль ошибок обеспечивает самостоятельность и независимость субъекта, что способствует появлению чувства ответственности за сделанную работу.

3. Изоляция свойств позволяет ребёнку с помощью одного отдельного материала отрабатывать только один аспект объекта изучения, что позволяет углубить характер исследования и добиться совершенства в выбранной работе.

4. Научный характер предполагает, что, накапливая знания об отдельных свойствах объекта изучения, ребёнок классифицирует эти свойства и создает структуру, которую учится последовательно схематизировать, вскрывая закономерности и взаимосвязи.

5. Функциональность определяется как готовность материала для работы и его восстановление после работы в исходную позицию.

6. Эстетичность предусматривает точное и красочное оформление и изготовление из высококачественного естественного материала. Это позволяет сделать материал привлекательным, не только вызывающим у ребёнка приятные эмоции, но и повышающим ответственность ученика за его сохранение.

Кроме того, существуют дополнительные характеристики, являющиеся комбинацией основных:

1. Автономный характер материала предполагает, что после его презентации ученик в состоянии выстроить самостоятельную работу благодаря простой структуре и возможности самоконтроля (комбинация принципов контроля ошибок и изоляции сложности), что способствует росту уверенности ребёнка в своих силах и позволяет полностью раскрыть его творческий потенциал.

2. Качественное ограничение заключается в том, что объект изучения должен быть представлен ребёнку через части в целостном виде и количество частей при описании этого объекта должно быть ограничено [9].

Весь материал в Монтессори-классе расположен в соответствии с общим направлением развития интеллекта человека: от понимания конкретных вещей через установление взаимосвязей и взаимозависимостей, к абстрактному мышлению. Каждой ступени развития соответствует свой особенный стимул – Монтессори-материал. Начало освоения какого-либо объекта или действия происходит с непосредственной внешней манипуляции с ним как объектом материальным. В дальнейшем внешние действия постепенно сворачиваются, переводятся во внутренний план (происходит процесс интериоризации), сам объект заменяется символом, а действие – абстрактным понятием.

В качестве примера из собственного многолетнего опыта работы с детьми по системе М. Монтессори мы могли бы привести освоение математических действий сложения, вычитания, умножения и деления четырехзначных чисел, которые легко осваиваются детьми шести- и даже пятилетнего возраста на «золотом материале Монтессори». Данный материал представляет из себя бусины, особым образом соединенные в десятки, сотни, тысячи. Подгруппа детей легко и увлечённо оперирует с ними, производя данные математические действия: складывая на общий поднос, деля на произвольное количество человек и т. д. В дальнейшем бусины заменяются цифрами, действия математическими знаками, дети переходят к решению задач и примеров на карточках, при этом не заучивая ни одного правила, просто осознавая внутренний смысл производимых действий.

Таким образом, мы можем установить несомненную, на наш взгляд, связь методики развития интеллекта, разработанной М. Монтессори, и теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной и др. Данная связь заключается в направленности вектора процесса познания-понимания от конкретного к абстрактному, в освоении абстрактных понятий начиная с предметного восприятия объекта в процессе самостоятельной деятельности.

Отличие же состоит, по нашему мнению, в том, что применение метода П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной в условиях классно-урочной системы при фронтальном способе организации деятельности ограничено часто из-за невозможности начинать обучение с предметного восприятия, а также разного темпа процесса интериоризации у всех учеников класса. В педагогической системе М. Монтессори обучение носит индивидуализированный характер свободной работы, не ограниченный временными рамками, где предметное освоение деятельности одним ребёнком может быть значительно отсрочено от формирования внутренних психических действий, что даёт возможность упражняться и совершенствоватьсь в деятельности столько, сколько нужно данному ученику для естественного формирования осознанного внутреннего образа действия.

К. Е. Сумнительный, исследуя понимание М. Монтессори динамики развития мыслительных процессов, пишет: «Так, ориентация является начальной стадией любого исследования и позволяет ребёнку концентрироваться на самых актуальных для него в данный момент стимулах к развитию и обеспечивает умственные действия индивидуума в окружающей среде. Исследование, как главная и наиболее динамичная фаза процесса познания, обеспечивает переход от простого к сложному, от конкретного к абстрактному. Манипуляция становится внешним проявлением процесса исследования, позволяющим понять различия качеств и свойств и потенциал конкретного дидактического материала» [10].

Абстракцию К. Е. Сумнительный определяет как высшую реализацию потребности быть независимым от реальных вещей. Ориентируясь, исследуя, манипулируя, ребёнок накапливает информацию о свойствах реальных предметов, и в определенный момент становится готов заменить эти предметы их абстрактными символами.

В соответствии с логикой этого процесса Мария Монтессори разработала механизм ознакомления ребёнка с объектами окружающего мира и формулирует его в виде «трёхступенчатого урока» по введению нового понятия. Первая сту-

пень – знакомство с объектом. Обычно ребёнку предлагается три объекта, это количество может варьироваться в зависимости от интеллектуальных возможностей ребёнка. В нашей практике были дети, способные одновременно воспринимать и запоминать до пяти понятий, и был ребёнок, способности которого ограничивались всего лишь одним предметом. Педагог показывает и называет по очереди каждый из предъявляемых объектов. Вторая ступень – ориентировано-поисковая. Педагог называет понятие – абстрактный символ объекта – и просит ребёнка показать данный объект. Третья ступень – уровень самостоятельного абстрагирования. Педагог указывает на объект, ребёнок называет понятие.

М. Монтессори педагогически инструментировала идею Ж. Пиаже, согласно которой интеллектуальное развитие индивида происходит в процессе действия субъекта над объектом, в ходе которого объект подвергается трансформации (перемещение, комбинирование и т. д.). Ж. Пиаже считает, что источник знаний лежит не в субъектах и не в объектах, а в их взаимодействии. Количество взаимодействий приближает субъекта к адекватному, объективному восприятию объекта. М. Монтессори создала среду, включающую в себя материалы, мотивирующие детскую интеллектуальную деятельность, и предоставила ребенку возможность трансформировать и конструировать их в ходе своей работы так долго, пока не будет удовлетворена внутренняя потребность в этой деятельности.

Таким образом, мы можем заключить, что теоретические положения педагогической системы М. Монтессори в области развития интеллекта ребенка 6–7 лет подтверждаются данными современных психолого-педагогических исследований и имеют собственную ценность для развития современных методов педагогической практики.

Примечания

1. Монтессори, М. Мой метод. Метод научной педагогики [Текст] / М. Монтессори. М.: Астрель, 2006. С. 119.
2. Чуприкова, Н. И. Умственное развитие и обучение [Текст] / Н. И. Чуприкова. М., 1995. С. 30.
3. Монтессори, М. Указ. соч. С. 119.
4. Там же.
5. Фаусек, Ю. И. Детский сад Монтессори [Текст] / Ю. И. Фаусек. М.: Карапуз, 2007. С. 31.
6. Монтессори, М. Указ. соч. С. 121.
7. Там же. С. 122.
8. Сумнительный, К. Е. Космическое воспитание (в педагогической системе Марии Монтессори) [Текст] / К. Е. Сумнительный. М., 2000.
9. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний [Текст] / Н. Ф. Талызина. М., 1975. С. 51.
10. Там же. С. 27.

ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. А. Ходырева

ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ МОНИТОРИНГА ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ГУМАНИТАРНОМ ВУЗЕ

В статье рассматриваются проблемы разработки мониторинга как механизма управления качеством воспитания в гуманитарном вузе; обосновывается рефлексивная концепция мониторинга; предлагаются основные направления, критерии и показатели оценки эффективности воспитательной деятельности факультета, учебной группы.

The article is devoted to the problems of monitoring development as the system of educational quality management in humanitarian high school. The reflective monitoring conception is explained. Main directions, criterions and indexes of effectiveness of faculty and group educational activity are proposed.

Новые социально-экономические условия побуждают вузы к освоению современных, научно обоснованных технологий управления качеством образования. Сегодня качество профессионального образования связано не только лишь с подготовкой выпускников к выполнению определенных профессиональных функций, а прежде всего с целенаправленным развитием профессионально значимых личностных качеств, их готовности к социальной автономизации, способности «не потеряться» в обществе, проявлять социальную и профессиональную активность [1].

Если рассматривать высшее профессиональное образование как особую форму трансляции культурных норм, ценностей, позволяющую органично интегрировать личностное и профессиональное становление будущего специалиста, то его воспитательная составляющая выходит на первый план. При этом вопрос оценки эффективности воспитательного процесса становится актуальным для всех его субъектов. Данное обстоятельство обуславливает необходимость корректировки традиционных подходов к управлению качеством воспитательного процесса, которое традиционно осуществляется на субъект-объектной основе и не в полной мере дает информацию о достижениях личности в процессе ее профессионального образования. Одним из важнейших механизмов осуществления управления ка-

чество воспитания в вузе на субъект-субъектной основе может выступить мониторинг.

В современных исследованиях [2] мониторинг рассматривается как полидисциплинарная категория. В экологии мониторинг – это непрерывное длительное наблюдение за состоянием среды и управляемое путем своевременного информирования людей о возможном наступлении неблагоприятных, критических или недопустимых ситуаций. В социологии мониторинг – это системная совокупность регулярно повторяющихся исследований, цель которых состоит в научно-информационной помощи заинтересованным организациям в реализации социальных программ, соответствующих социально-культурным характеристикам и особенностям массового сознания. В психолого-педагогических науках – процесс непрерывного научно обоснованного слежения за состоянием, развитием педагогического процесса в целях оптимального выбора образовательных целей, задач и средств решения [3]. Следовательно, мониторинг воспитания можно рассматривать как систему сбора, анализа, хранения информации о ходе и результатах воспитательного процесса, необходимую для обоснования стратегии и прогноза развития личностного и профессионального развития студентов. Целью его осуществления является проверка соответствия результатов воспитательного процесса поставленным целям, выявление изменений, позволяющих осуществить оптимальный выбор целей и задач воспитательной деятельности в вузе. Мониторинг связан с системным исследованием процесса воспитания с целью получения достоверной информации, предназначеннной для эффективного управления. Его структурными компонентами являются анализ, оценка, планирование, прогноз и коррекция, а главными функциями – наблюдение, предупреждение, прогнозирование [4].

Сложность реализации функций мониторинга воспитания в гуманитарном вузе (на уровне факультета, учебной группы), на наш взгляд, обусловлена необходимостью решения целого комплекса проблем.

Во-первых, нуждаются в совершенствовании концепции и модели мониторинга воспитательного процесса. Если рассматривать воспитание как сознательное взаимодействие всех участни-

ков воспитательного процесса, направленное на достижение его оптимальных результатов, то концепция мониторинга как механизма управления качеством воспитательного процесса должна быть рефлексивной по сути, то есть побуждающей субъектов воспитания к профессиональному и личностному саморазвитию, ориентированной на осознание смысла своей деятельности и управление ею в стремлении достичь целей. Это позволяет перевести субъектов мониторинга из позиции «реагирования» в позицию «интенсивного самоуправления» (Ю. А. Конаржевский, М. М. Поташник и др.). Именно такой подход может включать во взаимное осмысление деятельности всех участников воспитательного процесса, делая их позиции личностно равноправными, партнерскими. Идея рефлексивности мониторинга соответствует и возрастным особенностям студентов, которые имеют относительно сформировавшиеся в довузовский период взгляды и ценностные ориентации, интересы и потребности и, в основном, способны к саморегуляции поведения и межличностных отношений.

В педагогической науке описаны три модели мониторинга: «цель-результат», «вход-выход», «цель-процесс-результат». Модель «цель-результат» позволяет получить информацию об эффективности воспитания, дает возможность преподавателю принимать управленческие решения по коррекции воспитательного процесса на основе имеющихся его результатов, однако она не предполагает анализа причин их появления. Модель «вход-выход» предполагает изучение эффективности воспитания в целом, на уровне вуза, факультета, учебной группы. Все показатели при этом усредняются. На «входе» высчитывается средний показатель воспитанности контингента, на «выходе» определяется «эффект влияния вуза». Однако большую трудность при таком подходе представляет определение индивидуального продвижения студента в личностном и профессиональном развитии. Особый интерес, по нашему мнению, представляет модель «цель-процесс-результат». Она может служить основой рефлексивного управления качеством воспитательного процесса в вузе, так как позволяет отслеживать актуальный уровень развития основных сфер личности студента, его воспитанность, а также устанавливать причины появления тех или иных проблем. Это позволяет более эффективно осуществлять управление и самоуправление воспитанием, предсказывать промежуточные и конечные результаты личностного и профессионального становления. Именно эта модель требует обеспечения информацией о процессе и результатах воспитания всех заинтересованных его субъектов, формирования их рефлексивной позиции.

Второй значимой проблемой является разработка критерии и показателей эффективности воспитательной деятельности, которые отражали бы как количественную, так и качественную оценку процесса и результатов воспитания. Для этого необходимо выделение основных направлений мониторинга воспитания, среди которых важнейшими, на наш взгляд, являются изучение воспитанности студентов, а также выявление особенностей организации и условий осуществления воспитательного процесса. В качестве критериев воспитанности могут рассматриваться компоненты базовой культуры личности (направленность, знания о должном, способы поведения и личностные качества). Поэтому мониторинг воспитанности студентов должен отслеживать динамику их ценностных ориентаций, изменения представлений о нравственных нормах, становление их личностных и профессиональных качеств, происходящее под влиянием содержания и технологий профессионального образования. Основными методами мониторинга воспитанности могут стать наблюдение, анкетирование, метод создания воспитывающих ситуаций. Заметим, однако, что критерии и показатели, фиксирующие воспитанность и ее динамику, не могут в полной мере характеризовать степень влияния воспитательной работы в вузе на студентов, так как на них воздействуют и другие факторы. Данное обстоятельство следует учитывать при анализе и оценке эффективности воспитательной работы факультета, куратора.

Для отслеживания качества организации и условий осуществления воспитательного процесса необходим комплексный анализ субъектами воспитания его хода, результатов и условий. В частности, могут оцениваться следующие позиции:

- организация работы по самоуправлению на факультете,
- эффективность форм и методов работы кураторов,
- результативность работы студенческих кружков, клубов, их роль в воспитании активной жизненной позиции студенчества,
- качество формирования здорового образа жизни студентов на факультете,
- условия развития творческих способностей талантливой молодежи,
- итоги работы кураторов по формированию студенческого коллектива группы и др. [5]

Основными методами мониторинга качества организации и условий осуществления воспитательного процесса могут стать анализ планов воспитательной работы факультета и кураторов, наблюдения, беседы, анкетирование, коллективный анализ жизнедеятельности учебной группы, факультета. Полученные данные позволят субъектам воспитания внести корректировки в те или иные

направления и формы деятельности с учетом поставленных целей и задач, постоянно отслеживать развитие воспитательного процесса как на уровне факультета, так и на уровне учебной группы. Необходимо, чтобы изучение состояния и результатов воспитательной работы куратора органично «вписывалось» в воспитательный процесс, а сама диагностическая деятельность носила воспитывающий характер и способствовала решению воспитательных задач. Формы осуществления данной деятельности могут быть разнообразными: фронтальными (анализируется воспитательная деятельность всех структур факультета), персональными (изучается работа куратора, кафедры), тематическими (проверяется одно направление или аспект воспитательной работы), обзорными (исследуется крупный блок работы, например эффективность планирования работы на факультете). Объективность информации, ее сравнимость возможна в том случае, если обеспечивается систематичность изучения результатов и эффективности воспитательного процесса, преемственность в использовании диагностического инструментария, а также учет мнения всех субъектов мониторинга. Необходимо информирование всех заинтересованных субъектов мониторинга о его результатах, однако его следует осуществлять в обобщенном, систематизированном виде, с соблюдением педагогического такта.

Третьей существенной проблемой, затрудняющей осуществление мониторинга на уровне факультета, учебной группы, является отсутствие подробных описаний способов реализации в практике работы технологий сбора и накопления оперативных данных о личностном и профессиональном развитии студентов. Кроме того, достаточно сложной и трудоемкой для субъектов мониторинга (преподавателей, кураторов, студенческого актива, самих студентов) остается процедура статистической обработки его результатов; недостаточное распространение получили удобные информационные продукты, позволяющие хранить большие объемы информации, касающейся хода и результатов воспитательного процесса, а также обеспечивающие их оперативное применение. Несомненно, необходимо обучение субъектов мониторинга (кураторов, преподавателей, студенческий актив) методам сбора информации и ее первичной обработки. Важно создавать на факультетах базы данных о ходе и результатах воспитания, что позволит увидеть динамику личностного и профессионального развития студентов, выявить основные тенденции воспитательного процесса, определить изменения эффективности используемых педагогических средств.

Четвертая проблема в том, что мониторинг воспитания, будучи механизмом управления качеством воспитательного процесса, должен быть

рефлексивным, побуждающим субъектов воспитания к профессиональному и личностному саморазвитию. Однако на практике данные исследований, проводимых на факультете, редко служат основой для принятия управлеченческих решений со стороны преподавателя, куратора, самого студента. Рефлексивное управление чаще всего осуществляется через анализ информации о процессах и результатах деятельности. Эффективный мониторинг требует особого внимания к факторам, узловым моментам деятельности, по основаниям которых можно определить степень развития, динамику развития, качество деятельности, достижение целей. Именно поэтому данные мониторинга важно фиксировать в оперативных управлеченческих решениях, которые следует конкретно адресовывать, определять сроки, а также осуществлять контроль за их исполнением. Действенность мониторинга и позволит обеспечить своевременное выявление рассогласований, осуществить быструю корректировку хода воспитательного процесса.

Полагаем, что грамотно выстроенный мониторинг воспитания, учитывающий современные тенденции управления качеством профессионального образования и рассматривающий в единстве его объективные и субъективные критерии, является «открытым» и гуманистичным, ведь он направлен на развитие самосознания и рефлексивности студента – будущего профессионала. Кроме того, мониторинг воспитания, построенный на рефлексивной основе, позволит включать во взаимное осмысливание данной деятельности всех участников воспитательного процесса, делая их позиции личностно равноправными, партнерскими.

Решение обозначенных в данной статье проблем позволит привести в систему разрозненные наблюдения, диагностики, а также контрольно-оценочные и аналитические действия, используемые в практике работы, и осуществлять их всеми субъектами воспитания на рефлексивной основе. Мониторинг воспитания сможет охватить все этапы и звенья воспитания: от выявления потребностей до оценки степени удовлетворенности его результатами как студента, так и преподавателей и администрации вуза. Снабжая субъектов образования разносторонней информацией о ходе и результатах воспитания, мониторинг способствует оперативному анализу и своевременной коррекции воспитательной деятельности.

Примечания

1. Ходырева, Е. А. Мониторинг профессиональной компетентности специалиста-гуманитария [Текст] / Е. А. Ходырева // Становление сознания специалиста: междисциплинарный диалог: сб. м-лов рос.-белорус. науч. конф. 2–3 апреля 2003 г. Киров, 2003. С. 448–452.

2. Белкин, А. С. Педагогический мониторинг [Текст] / А. С. Белкин. М.: Институт педагогических исследований РАО, 1998. 94 с.; Майоров, А. Н. Мониторинг в образовании: социологический, психологический и педагогический [Текст] / А. Н. Майоров, И. Н. Димура. СПб.: Образование и культура, 1998. 98 с.
3. Майоров, А. Н. Указ. соч.; Шишов, С. Е. Мониторинг качества образования в школе [Текст] / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. М.: Пед. о-во России, 1999. 313 с.
4. Шишов С. Е. Указ. соч.
5. Храмцова, Ф. И. Мониторинг качества воспитания: сущность, технологии [Текст]: учеб. пособие / Ф. И. Храмцова, Н. И. Захожая. Минск: УП Технопринт, 2004. С. 25.

M. B. Дюжакова

ИДЕИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ США

В статье анализируется процесс адаптации миграционных потоков в США от идеи ассимиляции вновь прибывших до становления поликультурного образования в системе высшего образования США. Глубокие демографические изменения в стране способствовали поиску новых подходов к адаптации мигрантов к американской культуре. Таким новым подходом стала концепция поликультурного образования, которая зародилась в сложных социально-политических и экономических условиях расовой и религиозной сегрегации. Подготовка учителя для работы с детьми-мигрантами в США проводится в рамках поликультурного образования, ставшего своего рода основой для создания равных возможностей детям из разных этнических групп. Ведущей идеей поликультурного образования является стремление создать многокультурное общество, объединенное всемобъемлющими демократическими ценностями.

The article presents an analysis of adaptation of children-migrants from ideas of assimilation to conception of multicultural education in the system of higher education in the USA. Deep demographical changes in the USA favored the search of new approach to adaptation of migrants to American culture. The conception of multicultural education became one of the leading approaches, which was born in difficult social, political and economical situation, in the conditions of race and religious segregation. Teacher's training in the USA is realized in the context of multicultural education that gives the bases for equal opportunity for children from different ethnic groups. The main idea of multicultural education is aspiration for creating the society of "different", united by general democratic values.

На этапе активного поиска путей развития системы педагогического образования возникает стремление к тщательному изучению и разумному заимствованию накопленного передового опыта, доказавшего свою эффективность в конкретной стране. Обращение к изучению международного опыта подготовки педагогов к реше-

нию новых проблем дает возможность не только расширить представления о мировом педагогическом процессе, проследить основные тенденции развития образовательных систем, но и провести его объективный анализ с целью эффективной реализации в условиях российской системы педагогического образования. Одной из сложных проблем современного российского образования становится подготовка учителя, способного работать с детьми-мигрантами.

Поскольку рассматриваемая проблема для России является чрезвычайно молодой, то целесообразно обращение к опыту тех стран, в которых миграционные процессы развиваются давно и системы педагогического образования адаптированы к решению данных проблем. Одной из таких стран является США – лидер среди всех стран по экспорту образовательных услуг. Кроме этого в США в течение длительного времени исследуются и практически решаются проблемы обучения детей-мигрантов в контексте поликультурного образования.

Как справедливо свидетельствует М. Лернер, сила и богатство Америки веками умножались за счет мощных приливов европейской иммиграции. В течение полутора столетий (1800–1950) в Америке осело около 40 миллионов – 85 процентов составляли выходцы из Европы, 11 – из стран Западного полушария, 3 – из азиатских стран и 2 – из остальных уголков света. На протяжении одного только, правда, наиболее многочисленного десятилетия, 1904–1914, к американскому берегу приилось 10 миллионов, при этом пик пришелся на 1907 г. – миллион с четвертью [1].

Американская школьная система вынуждена была принять на себя самую «массовую» в истории задачу. Ей пришлось вобрать разноязыких учеников, представляющих самые разные этнические ветви и культуры всех уголков мира, и внедрить в них единую систему условностей, которая служила бы инструментом их общения и сплочения. При постоянном притоке новых иммигрантов школам, кроме функции передачи научных знаний, пришлось взять на себя еще одну функцию. Получая человеческий материал из множества разных культур, они должны были вложить в умы и сердца учеников единый свод верований, навыков и условностей, принятых в Америке. Здесь нельзя было выполнять задачу частично, как в тех странах, где между обучением «джентльмена» и обучением «простого человека» существовала большая разница. Провозгласив себя демократическим государством, США должны были предоставить всем детям равные права на получение образования. В течение всей истории образование рассматривалось как «великий уравнитель положения людей и регулятор социального механизма» (Хорас Манн).

Подчеркивая отличие Америки от Европы, один из создателей американской массовой школы Х. Манн писал, что для Америки образование народа играет особо важную роль, поскольку оно призвано стирать социальные различия. Массовая школа должна в связи с этим сбалансировать социальную структуру, она может предотвратить социальную революцию и путем целенаправленного обучения подрастающего поколения показать, каким образом между членами общества, в котором они будут жить, можно будет распределить богатства и прибыли. Массовая школа – это оплот, защита Америки от каких бы то ни было потрясений.

Американская система народного образования обязана была принимать в свое лоно любого и делать его частью демократического общества. Процесс ассимиляции мигрантов проходил в сложных социально-политических и экономических условиях, порождавших протест против расовой и религиозной сегрегации.

Период становления массовой школы в Америке (конец XIX – начало XX в.) совпал с очередным миграционным притоком и потребовал внимания властей к тем маргинальным слоям общества (бедные, цветные), дети которых игнорировались, как правило, школой.

Однако широкомасштабное движение за устранение остатков расовой и религиозной сегрегации в школе началось в 50-е гг. XX в. Президенты страны (Линдон Джонсон, Джон Кеннеди) выступали против дискриминации цветных детей в школах, призывали вспомнить завещание Рузельта о том, что все дети, независимо от расы и социального положения, должны посещать школу вместе. В 1954 г. Верховный суд страны вынес решение об антиконституционности расовой сегрегации. Дискриминация отдельных групп людей была признана пережитком рабовладельческого прошлого, недостойным современной цивилизации явлением. Этот процесс происходил постепенно, в течение почти десяти лет. В 1964–1965 учебном году лишь 2,14% из почти 3 миллионов негритянских школьников получали образование, по уровню сопоставимое с предназначенным для белых учащихся [2].

Эта идея была поддержана в Акте о правах гражданина 1964 г., принятом Конгрессом, который обязывал правительственный комиссию по образованию регулярно докладывать президенту и конгрессу о недостатках в сфере предоставления всем равных образовательных возможностей независимо от расы, цвета кожи, вероисповедания либо национального происхождения на всех ступенях народного образования.

Доклад Колемана, вышедший в 1966 г., обращал особое внимание на предоставление полноценного образования шести расовым и этническим

группам: неграм, американским индейцам, восточным американцам, мексиканцам и пуэрториканцам. Информацию следовало собирать по следующим четырем группам проблем: степень сегрегации расовых и этнических групп в сфере образования; степень равенства образовательных возможностей в школах; уровень выполнения стандартизованных тестов учащимися разных рас и этнических групп; взаимосвязь между успеваемостью и семейными условиями ребенка. Выводы доклада Колемана свидетельствовали о том, что совместное обучение всех детей не ущемляет возможностей белых детей и помогает меньшинству, которое приходит из бедных и обездоленных семей.

В это же десятилетие в целях лучшей подготовки к обучению в школе детей из крайне обездоленных слоев (к этой категории в большей степени относилось небелое население) было введено компенсаторное образование, которое должно было способствовать общему развитию детей и обеспечить их школьные успехи на требуемом уровне. Считалось, что благодаря компенсаторному обучению сравняются расовые и этнические противоречия и дети из обездоленных слоев получат возможность благодаря образованию избежать нищеты в своей будущей жизни. Акт Конгресса США о начальном и среднем образовании (1965 г.) предусматривал выделение дополнительных средств для совершенствования учебного процесса и улучшения медицинского, психологического и социального обслуживания учащихся из бедных слоев.

В связи с неослабевающим потоком иммигрантов в середине 80-х гг. в США особую актуальность приобрела проблема билингвизма. По приведенным статистическим данным, для 35 млн людей, проживающих в США, английский язык не является родным. В 1984 г. небелые дети составляли 29% всех школьников, в 2000 г. этот процент возрос до 46 [3]. В целом в стране в повседневной жизни используется более 300 различных языков (из них 200 – языки коренных жителей, индейцев). Подсчитано, что более 5 млн школьников США владеют слабо или не владеют совсем английским языком [4].

Благодаря принятию правительством законов о двуязычии в школах широко распространилась практика обучения школьников на родном и английском языках, что сократило отсев из школы небелых учащихся. Так, среди белых школьников из 10–12-х классов он снизился на 2%, а черных – на 6% за десятилетие 1982–1992 гг. [5] В немалой степени этому способствовало введение стипендиальных квот для цветных студентов, расширение возможностей для получения ими высшего образования.

В 1983 г. правительственная комиссия по проблеме качества образования опубликовала док-

лад «Нация в опасности: необходимость реформы образования», над которым в течение двух лет работала комиссия, назначенная президентом страны, где обращено внимание на помощь детям иммигрантов. В школах в связи с сохраняющейся проблемой недостаточного владения английским языком детьми-мигрантами предусматривалось широко использовать билингвизм, т. е. обучение на английском и родном языках.

В значительной степени развитию государственных программ обучения детей-мигрантов, не владеющих английским языком в должной мере, способствовало создание в США Главного управления двуязычного образования и по делам языковых меньшинств. Его основная цель – обеспечить равные образовательные возможности для детей и лиц с ограниченным владением английским языком и для представителей языковых меньшинств. В компетенцию управления входят также образовательные программы для иммигрантов и беженцев.

В течение нескольких столетий глубокие демографические изменения в стране способствовали поиску новых подходов к адаптации мигрантов к американской культуре. Именно идеи, направленные на сокращение межэтнических конфликтов, создание равных возможностей в обучении для всех детей, стали тем контекстом, в котором зародилась концепция полиэтнического образования, сторонники которой исходили из того, что этническое разнообразие обогащает нацию и увеличивает возможности решения гражданами личных и общественных проблем; что люди, не знающие иных культур, не способны познать собственную.

В середине 1970-х гг. большее распространение получает термин «поликультурное образование». В США концепцию поликультурного образования связывают с именем Джеймса Бэнкса, руководителя Центра мультикультурного воспитания при Университете штата Вашингтон. Основную идею поликультурного образования Дж. Бэнкс видел в стремлении актуализировать идею «из многих – единое» [6], т. е. создать общество «разных», объединенных всеобъемлющими демократическими ценностями.

Поликультурное образование рассматривается его теоретиками не только как способ решения проблемы низкой успеваемости отдельных групп учащихся, но и как средство формирования многогранного целостного видения мира, способности оценить явление с позиции другого человека, стремления к сотрудничеству, к взаимодействию и взаимопониманию. В связи с этим большое внимание в концепциях поликультурного образования уделяется развитию кросскультурной компетентности (грамотности), под которой Дж. Бэнкс понимает «знания, отноше-

ния (attitudes), умения, необходимые для того, чтобы функционировать в различной культурной среде (diverse cultural settings)» [7]. Высокий уровень неуспеваемости среди учащихся – представителей этнических меньшинств Дж. Бэнкс объясняет тем, что система образования ориентируется в основном на представителей англо-американской культуры. Недостаточно демонстрировать равное отношение ко всем учащимся: «Латиноамериканец, говорящий в основном на испанском, не нуждается в одинаковом с англоговорящим школьником отношении к себе. Он нуждается в учителе, который увидит его культурные особенности и отнесется к ним с уважением, в учителе, который обладает достаточным количеством знаний, чтобы оказать необходимую поддержку» [8]. Следует учитывать уровень владения английским языком (данная проблема решается в рамках билингвального образования) и культурно обусловленные различия учащихся, в том числе разницу в познавательных стилях.

По утверждению Дж. Бэнкса, поликультурное образование – это идея, процесс и инновационное движение в образовании. Как некая идея поликультурное образование стремится дать равные возможности получения образования для всех, включая учащихся разных расовых, этнических и социальных групп. Оно пытается создать равные для всех образовательные условия путем системного изменения школьной среды таким образом, чтобы она отражала различные культуры и этнические группы, существующие в обществе и в национальной структуре класса. Поликультурное образование является также процессом, потому что учителя и администрация школ должны постоянно работать, стремясь достичь его идеальных целей.

Дж. Бэнкс выделил пять измерений, или сфер действия (dimensions) в образовании:

- интеграция содержания (content integration),
- процесс конструирования знания (the knowledge construction process),
- преодоление предубеждений (prejudice reduction),
- справедливая педагогика (an equity pedagogy),
- стимулирование развития среды и социальной организации школы (an empowering school culture and social structure [9]).

Интеграция содержания достигается по мере того, как учитель раскрывает содержание разных культур и особенностей социальных групп, чтобы проиллюстрировать основные понятия, принципы и спорные вопросы в своей предметной области или дисциплине.

В процессе конструирования знания помогают учащимся понять, изучить или определить, как

предрассудки, рамки рассмотрения и направленность дисциплины влияют на способы конструирования знания. Учащиеся также учатся строить знание о себе.

Преодоление предубеждений – это направленность уроков и форм учебной деятельности на помощь учащимся в развитии их позитивного отношения к различным расовым, этническим и культурным группам. Исследования показывают, что дети приходят в школу с множеством искаженных воззрений и негативных установок в отношении разных групп. Исследования также фиксируют, что лекции, различные групповые занятия и учебные материалы, в которых содержится информация о различных расовых и этнических группах, могут помочь учащимся развить более положительные межгрупповые установки, если только для этого в учебной ситуации создаются определенные условия. Эти условия включают последовательное создание положительного образа этнических групп и регулярное использование мультиэтнического по своему характеру учебного материала.

Справедливая педагогика (как система педагогических принципов) осуществляется в условиях, когда учителя строят свою деятельность так, чтобы обеспечить учебную успешность учащихся различных расовых, культурных или социальных групп. Исследования показывают, что успешность учащихся афроамериканского или латиноамериканского происхождения обеспечивается лучше, когда преподавание строится прежде всего на основе стратегии сотрудничества, а не соревновательности. Учение на базе сотрудничества (*cooperative learning activities*) помогает всем учащимся (включая белых, принадлежащих к среднему классу) развить более позитивные расовые установки.

Однако, чтобы добиться положительных результатов, необходимо, чтобы учение, основанное на сотрудничестве, имело некоторые важные характеристики. Учащиеся из разных расовых и этнических групп должны чувствовать, что они обладают равным статусом в межгрупповых взаимодействиях; учителя и администрация должны одинаково ценить и поддерживать межрасовое взаимодействие; учащимся из разных групп следует работать вместе в командах, которые стремятся к достижению общих целей.

Стимулирование развития среды и социальной организации школы обеспечивает общий настрой школы на предоставление всем учащимся равных возможностей в обучении. Развитие культурной среды и социальной организации школы создаются тогда, когда и культура, и организация в школе формируются таким образом, чтобы обеспечить равный опыт и равный статус всем детям, вне зависимости от расы, национальности

или пола. Обеспечение этой направленности образования требует, чтобы целостная среда школы вся была направлена на реализацию поставленных целей, включая установки, убеждения и поведение учителей и администрации, а также учебные программы, содержание обучения, процедуры аттестации, оценки и проверки знаний, наконец, стиль и стратегию педагогической деятельности.

Чтобы обеспечить эффективность поликультурного образования, учителя и администрация должны обращать внимание на каждую из пяти отмеченных выше сфер его действия. Воспитывая социальные умения детей, они должны использовать в содержании образования информацию о разнообразных группах; помочь учащимся понять, как в различных дисциплинах конструируется знание; помочь развить позитивные межгрупповые установки и нормы поведения; модифицировать свою педагогическую стратегию так, чтобы учащиеся из разных расовых, этнических и социальных групп могли бы иметь равные образовательные возможности.

Один из основных вопросов концепции поликультурного образования заключается в отборе и предъявлении учебного материала. В своем исследовании Дж. Бэнкс выделяет два ведущих принципа отбора и предъявления учебного материала.

1. Принцип интеграции содержания.

Преподаватели применяют несколько разных подходов для интегрирования учебного материала, содержащего информацию о расовых, этнических и культурных группах в учебных программах. Первый подход основан на описании исторического вклада (*The Contributions Approach*). Используя его, педагоги включают изолированные факты из жизни и деятельности известных деятелей – героев и героинь этнических и культурных групп в учебный материал, не меняя в целом структуры их поурочных планов и количества учебных часов. Когда используется этот подход, занятия, посвященные этническим меньшинствам, часто увязываются с этническими праздниками и годовщинами, такими, как день рождения Мартина Лютера Кинга. Основная проблема при таком подходе состоит в том, что он усиливает точку зрения, которую разделяют многие учащиеся, что этнические меньшинства недостаточно интегрированы в основные социальные структуры американского общества, что афроамериканская и латиноамериканская история отделены от истории США.

Второй – дополняющий подход (*The Additive Approach*) также часто используется преподавателями для того, чтобы интегрировать данные об этнических и культурных группах в учебные программы. При таком подходе организация и струк-

тура учебных программ в целом остается неизменной. Добавляются специальные часы для занятий, посвященных этническим и культурным группам, например по таким темам, как «Афроамериканцы на Западе», «Переселение индейцев» и т. д. В целом более совершенный, чем подход, основанный на описании вклада, дополняющий подход является проблематичным, потому что этнические и культурные группы остаются за пределами основного содержания учебных программ.

2. Принцип конструирования и трансформации знания.

Трансформационный подход (The Transformation Approach) переносит содержательную информацию об этнических и культурных группах в центр учебных программ. Он помогает учащимся понять, как знание конструируется и как оно влияет на опыт, ценности и намерения того, что конструирует это знание. В рамках этого подхода структура, основные идеи и цели учебной программы изменяются так, чтобы понятия, события, вопросы в процессе обучения преломлялись под углом зрения опыта и целей всех расовых, этнических и культурных групп. Учебные программы не центрируют более внимание на доминирующих группах, а раскрывают события, проблемы или понятия с разных точек зрения.

Видение, данное в целом, одновременно помогает учащимся понять общенациональные обычаи и традиции. Педагоги должны помочь учащимся осознать: поскольку они принадлежат нации, базирующемся на разнообразии, то всех граждан единого национального государства объединяют многие культурные традиции, ценности и политические идеалы, цементирующие нацию.

Данные педагогической науки позволяют активнее внедрять в образовательную практику программы подготовки поликультурного учителя, обладающего необходимыми знаниями и умениями для работы в поликультурном пространстве школы. Ведущая роль в формировании содержания поликультурного образования принадлежит высшим учебным заведениям и, прежде всего, исследовательским центрам при университетах, занимающимся проблемами поликультурного образования. Среди них по масштабам осуществляющей деятельности выделяется Центр поликультурного образования при Университете штата Вашингтон (г. Сиэтл), который возглавляет Дж. Бэнкс. Наряду с теоретическими исследованиями, проведением конференций, семинаров и курсов переподготовки для учителей сотрудники Центра также занимаются разработкой ориентированных на практику программ и модулей обучения.

Исследовательский центр поликультурного образования при Университете г. Боулдер (штат

Колорадо) основное внимание концентрирует на билингвальном обучении, решении проблем детей-мигрантов, подготовке учителей к работе с ними. Огромную роль в осуществлении теоретических и прикладных исследований в области поликультурного образования, подготовки кадров, популяризации идей поликультурного образования среди учителей и администрации учебных заведений играет Национальная ассоциация поликультурного образования (National Association for Multicultural Education – NAME), членами которой являются специалисты в различных областях научного знания, преподаватели разных учебных заведений.

Методическое обеспечение программ поликультурного образования осуществляется также на базе педагогических колледжей, институтов по переподготовке учителей. Йельским университетом совместно с общеобразовательными школами г. Нью-Хэйвена был организован институт по подготовке учителей (Yale – New Haven Teachers Institute), на базе которого проводятся семинары, курсы для учителей. Каждый участник обязан разработать модуль (curriculum unit), который может быть использован им самим или же коллегами в рамках учебного процесса. По итогам года институт издает сборники методических разработок по различной тематике, в частности – поликультурному образованию. В 1999 г. был разработан ряд модулей под общей темой «Иммиграция и жизнь Америки», в 2001 г. – «Раса и этничность в современном искусстве и литературе», в 2002 г. – «Природа и история притеснений, основанных на этнической и половой принадлежности» [10].

В Юго-Восточном университете штата Аляска разработана программа курса «Поликультурное образование» для учителей. Программа базируется на концепции поликультурного образования. Она создана для предоставления практической информации и опыта, основанного на поликультурном образовании, для практической работы педагогов в школах Аляски. Программа курса включает изучение конкретных ситуаций, просмотр видеопрограмм с лекциями, общение студентов по телефону – аудиоконференции, обмен сообщениями по Интернету, написание двух письменных работ и специального творческого проекта. В ходе изучения курса используются педагогические технологии, успешно применяющиеся в работе с коренными жителями Аляски.

В Восточном Мичиганском университете создана кафедра мультикультурного образования, разрабатывающая курсы по поликультурному образованию для студентов образовательного колледжа, являющегося отделением университета. За несколько лет преподавателями кафедры

было предложено студентам более 10 различных курсов, в числе которых «Образование и бедность», «Расовые сходства и различия», «Раса и этничность в Америке».

Необходимость подготовки учителя для работы с детьми-мигрантами осознается и на государственном уровне. Национальный совет по аккредитации учительского образования (1986), определив мультикультурализм педагогического образования как социальную, политическую реальность, предложил развивать «обучение представителей разных национальностей, этнических групп на основе диверсифицированных программ». В разделе «Многообразие» предусмотрено несколько условий педагогического образования: учет расовой, этнической принадлежности студентов и преподавателей, наличия различных языковых, религиозных групп; отражение культурной мозаики в учебных планах при контроле их выполнения, действиях профессорско-преподавательского состава, оценке результатов обучения; создание в учебных заведениях климата взаимопонимания, поддержки этнических групп, представленных в студенческом и профессорско-преподавательском составе. В 1990-х гг. Американской ассоциацией колледжей и университетов выработаны документы, предусматривающие, в частности, «глубокое и сравнительное изучение национальных различий в обществе». Предлагается воспитывать способности студентов эффективно снимать межнациональные конфликты: уважать этническое многообразие, позитивно воспринимать различные идеи, ценности, культуры и т. д. Не следовать этому – значит сохранять ущербный мир, где доминируют распри и межнациональная рознь.

Таким образом, в США подготовка учителя для работы с детьми-мигрантами проводится в рамках поликультурного образования, ставшего своего рода основой для создания равных возможностей детям из разных этнических групп. Ведущей идеей поликультурного образования является положение о том, что каждый свободен в сохранении этнической идентичности, уникальных характеристик до тех пор, пока они не вступают в противоречие с общенациональными ценностями. Несмотря на то что концепция поликультурного образования выступает за поддержку этнического, культурного разнообразия, она отстаивает идею единого государства и единой национальной культуры. Уважая и признавая разнообразие, поликультурное образование стремится сформировать нацию – государство, в котором отражены ценности различных групп и культур. Поликультурное образование стремится создать общество, основанное на культурном разнообразии, объединенном всеобъемлющими демократическими ценностями Америки. Когда

учащиеся изучают историю нации и мира с позиций разнообразных групп, участвующих в событиях, они могут лучше подготовиться к участию в тех социальных и гражданских действиях, которые являются существенными для граждан в демократическом и плюралистическом обществе.

Примечания

1. Лернер, М. Развитие цивилизации в Америке. Образ жизни и мыслей в Соединенных Штатах сегодня [Текст] : в 2 т. / М. Лернер: [пер. с англ.]. Т. 2. М.: Радуга, 1992. С. 236–237.
2. Российская педагогическая энциклопедия [Текст] : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. Т. 2. С. 352.
3. Cushner, K. Human Diversity in Education [Text] / K. Cushner, A. McClelland. N.Y., 1992. P. 6.
4. Ibid. P. 159.
5. Ibid. P. 169.
6. Banks, J. Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching [Text] / J. Banks. Boston, 2001. P. 50.
7. Ibid. P. 53.
8. Banks, J. Multiethnic Education: Practices and Promises [Text] / J. Banks. Phi Delta Kappa, 1977. P. 16.
9. Banks, J. Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice [Text] / J. Banks. N. Y., 1995. P. 3–24.
10. <http://www.cis.yale.edu/ynhti/curriculum/unjts> [Электронный ресурс].

M. V. Бовина

ВОСПИТАНИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ УЧЕБНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В статье обосновывается актуальность обращения к проблеме воспитания студенческой молодежи, перечисляются основные особенности студенческого возраста, описываются основные гуманистические личностные качества, предлагается путь решения проблемы воспитания гуманистических личностных качеств студентов в учебном взаимодействии.

In the article is proved the urgency of discussing the problem of student's fostering, are listed the main features of the student's age, are described the main humanistic personal qualities, is given the way of solving the problem of fostering student's humanistic personal qualities in the educational interaction.

Обращение к данной теме было продиктовано усиливающейся тенденцией к размытию нравственных принципов, нравственным кризисом российского общества на современном этапе его развития. Человечество всегда искало ответ на вопрос о том, на какие нравственные нормы следует ориентироваться, какой морали и

этики придерживаться, есть ли вообще некий нравственный эталон, на который должно ориентироваться подрастающее поколение. Анализ научно-педагогической литературы позволяет утверждать, что воспитание и образование могут противостоять дегуманизации общества, помочь в формировании гуманного общественного сознания. Исследователи ищут жизнеспособные моральные регулятивы, такие, как моральные нормы, на которые современное общество могло бы ориентироваться. Веками существовали и не потеряли своего значения в наши дни такие ценности, как красота, здоровье, нравственность, истина, добро. Гуманистические ценности основаны на гуманном отношении к миру и к человеку, на отношении к личности как к самоценной и конечной цели. По мнению К. Роджерса, уровень нравственности поведения человека в обществе определяется степенью развития у него гуманистического мировоззрения и самосознания. Гуманская личность активно, творчески включается в общественную жизнь, стремится к самореализации и самосовершенствованию, стремится быть субъектом своей жизнедеятельности, не нарушая в то же время интересов окружающих людей.

Термин «гуманизм» ввел в 1822 г. немецкий педагог Ф. Хитхаммер. Под гуманизацией образования понимают ориентацию образовательного процесса на развитие и становление отношений партнерства между участниками этого процесса, их взаимодействие и сотрудничество [1]. По мнению Н. В. Бордовской, гуманистическое воспитание должно опираться на личностные и индивидуальные особенности воспитанника. Педагог должен принять воспитанника таким, какой он есть, создать условия для его самоактуализации и способствовать его личностному становлению.

Анализ научно-педагогической литературы свидетельствует о том, что в современной педагогике существуют две крайние формы отношения к проблеме воспитания студентов. Одна точка зрения состоит в том, что воспитание касается только детей и подростков, а студентов воспитывать не нужно. Другая точка зрения заключается в том, чтобы полностью возродить советскую воспитательную систему как организационную форму, восстановить институт кураторов академических групп, ввести должности проректора по воспитательной работе и др. Мы разделяем вторую точку зрения в той части, которая касается воспитания как неотъемлемой части образовательного процесса. Студенческий возраст является одним из сензитивных периодов для развития личности, что подтверждает необходимость наличия в высшей школе развитой системы воспитательной работы. Вместе с тем в

ходе исследования установлено, что современные подходы заключаются в необходимости создавать условия для самовоспитания, саморазвития, самоактуализации студентов.

Теорию воспитания студенческой молодежи разрабатывают Е. В. Бондаревская, С. Г. Вершловский, М. Г. Гарунов, В. С. Данюшенков, В. И. Загвязинский, А. С. Запесоцкий, И. А. Зимняя, И. М. Ильинский, В. С. Ка германьян, Л. И. Коханович, В. Т. Лисовский, Т. В. Машарова, А. М. Новиков, П. И. Пидкастый и др.

Установка на гуманистическое воспитание предполагает обращение к личности воспитанника, учет его личностных и возрастных характеристик. Поэтому представляется целесообразным сначала остановиться на возрастных особенностях студенческой молодежи.

Изучением студенчества как социальной группы занимались Б. Г. Ананьев, В. А. Якунин, Н. В. Кузьмина, Д. Бромлей, Ш. Бюлер, Г. Томэ, Е. А. Бурдуковская, М. Ремшmidt, В. А. Крутецкий, Г. Крайг, А. А. Милтс и др.

Студенчество – это возраст 17–23 лет. Так как нет единой возрастной периодизации жизни человека, то нет и единого мнения по поводу данного возраста. В целом студенческий возраст – это переходный, кризисный возраст; он характеризуется активным нравственным становлением личности, стабилизацией характера, началом экономической активности, общественно-политической и гражданской активностью. Именно в этом возрасте окончательно формируется система ценностных ориентаций личности и определяется основная жизненная стратегия. Студенты стремятся к самоутверждению, самореализации, самовыражению, как правило, в избранном направлении профессионального и личностного самоопределения.

Большинство исследователей сходятся в том, что студенческий возраст является одним из наиболее сензитивных периодов для личностного становления. Например, Б. Г. Ананьев данный возраст выделяет в качестве особенно важного для общественного развития и становления личности периода жизни. Именно в этом возрасте происходит становление личности как специалиста, общественного деятеля и гражданина; осваиваются многие социальные функции; происходит профессиональное становление. И. А. Зимняя называет студенчество центральным периодом становления человека, личности в целом и говорит о том, как важно не упустить возможность интенсифицировать личное становление, пока молодые люди находятся в стенах вуза.

На основании типологии личностных качеств В. А. Блюмкина [2] в качестве основных нами были выделены следующие гуманистические личностные качества: эмпатия, рефлексия и гуманистическая направленность личности.

Эмпатия понимается в психолого-педагогической литературе как сочувствие, сопереживание, «проникновение» в мир переживаний других людей; многие при этом говорят о прогнозировании чувств, настроений и реакций другого человека. Мы, вслед за И. М. Юсуповым, понимаем эмпатию как целостное явление в единстве ее составляющих: когнитивной, аффективной, действенной. Многие исследователи выделяют только когнитивный и аффективный компоненты эмпатии, не рассматривая поведенческий компонент, хотя имеются данные о поведенческих формах эмпатии [3]. Эмпатия лежит в основе приобретения личностью коммуникативной компетентности, эффективного взаимопонимания и взаимодействия обучающего и обучаемого. Проявление эмпатии в общении – это общая установка на понимание не столько формальной стороны сказанного, сколько вчувствование в скрытый смысл его, в состояние партнера, отражаемое всеми неверbalными средствами: интонацией, позой, жестами.

Проблема рефлексии рассматривается многими исследователями (И. Н. Щербо, П. Г. Щедровицкий, А. В. Хуторской, Е. В. Бондаревская, Г. Ю. Ксензова, Г. А. Цукерман, Л. С. Колмогорова, О. Г. Холодкова). В целом она понимается как обращение к личному опыту и его переосмысление. Основной задачей педагога в отношении рефлексии становится ее «автоматизация», обучающийся сознательно и постоянно анализирует и корректирует свою деятельность [4].

Рефлексия – это очень сложный, многосторонний процесс, что позволило А. В. Коржуеву, В. А. Попкову, Е. Л. Рязановой выделить три вида рефлексии [4]:

- 1) элементарная рефлексия, приводящая к анализу знаний и поступков;
- 2) научная рефлексия, приводящая к анализу теоретического знания на основе применения методов, свойственных определенной области научного знания;
- 3) философская рефлексия, приводящая к осмыслиению бытия и мышления, а также человеческой культуры в целом.

Мы придерживаемся мнения о том, что рефлексия является важнейшим механизмом познания человеком других людей и самого себя. Рефлексия формируется в процессе повседневного общения с окружающими людьми, но без развитой рефлексии также невозможны ни успешная коммуникация и взаимодействие, ни продуктивное самовоспитание студенческой молодежи.

Гуманистическая направленность личности изучалась по классификации направленностей личности И. Д. Егорычевой, в основе которой лежит соотношение отношения личности к себе и к обществу, к другим. Под направленностью личности понимается совокупность устойчивых

мотивов, определяющих деятельность личности в целом. Направленность личности является проявлением мировоззрения личности как системы ее интересов, взглядов, убеждений, потребностей и путей и способов их достижения, удовлетворения, реализации [5]; [6]. И. Д. Егорычева выделяет 4 основных типа личностной направленности (эгоцентрическую, гуманистическую, негативистическую, социоцентрическую направленности личности) и 8 подтипов-акцентуаций [7]. Сочетания Я+, Я-, О+, О- (где О – Общество, Другие) отражают различные типы личностной направленности. Согласно концепции И. Д. Егорычевой, личность с гуманистической направленностью признает право каждого на свободное самоопределение как индивидуально, так и в рамках группы, отношение к себе и к обществу является положительным. Другие оцениваются как достойные принятия и уважения, даже если они придерживаются других взглядов. Гуманистическая направленность личности характеризуется доминированием устойчивых мотивов, отражающих потребности, интересы, гуманистические ценности и идеалы и побуждающих личность реализовывать их на поведенческом уровне [8].

В связи с проблематикой исследования возникает вопрос о том, как включить воспитание гуманистических личностных качеств студентов непосредственно в процесс учебного взаимодействия. В. А. Якунин говорит о том, что многие исследователи связывают обучение исключительно с предметной деятельностью, а воспитание – с общением и коллективными формами любой другой деятельности, но только не учебной. Это означает ориентацию обучения на индивидуальные формы учебной работы в ущерб коллективным. Такое мнение представляется ему неправомерным, так как, во-первых, обучение всегда опосредовано общением и не существует без него, а там, где есть общение, там есть и воспитание, т. е. формирование человека как личности [9]. Во-вторых, согласно теории Л. С. Выготского и общей теории психологии, ведущая деятельность обуславливает индивидуальное психическое развитие; для студентов ведущей деятельностью является учение, следовательно, воспитание должно быть включено в учебный процесс, а не вынесено за его рамки. Однако воспитательные возможности обучения мало используются из-за недооценки и недостаточного использования совместных, групповых и коллективных форм учебной работы, развивающих коммуникативную компетентность личности, структуру ее межличностных отношений и взаимодействия. Воспитывающее влияние приписывается в основном содержанию учебных занятий, а воспитывающий потенциал организации учебной деятельности практически не используется [9].

Л. И. Уманский выделяет три типа совместной деятельности: совместно-индивидуальная, совместно-последовательная и совместно-взаимодействующая. В совместно-индивидуальной деятельности каждый участник выполняет свое индивидуальное задание. В совместно-последовательной деятельности задача выполняется последовательно каждым участником. В совместно-взаимодействующей деятельности все участники одновременно взаимодействуют друг с другом.

Учебная работа в высшей школе осуществляется в основном в совместно-индивидуальной форме (фронтальное или параллельное обучение). Индивидуальные достижения студентов не зависят от деятельности одногруппников и всей академической группы. По мнению В. А. Якунина, именно при совместно-взаимодействующем типе учебной работы развивается подлинный коллектив, в коллективе и через коллектив формируется личность обучаемого [9]. Такое обучение должно строиться на принципах кооперации, демократизма и гуманизма. При таком подходе студент выступает не как объект воспитательного воздействия, но как субъект воспитательного взаимодействия. Данный подход тем более актуален, если учитывать, что современному специалисту приходится принимать решения не только в сфере техники и технологии, а в сфере взаимоотношений с коллегами, руководством, клиентами и т. д. В связи с этим возрастает необходимость в знаниях из области человеческого поведения и общения. Таким образом, воспитательный потенциал занятий в академической группе заключается не столько в содержании изучаемого материала, сколько в способе организации учебной деятельности.

Методологической основой нашего исследования послужила концепция формирования педагогической коммуникативной компетентности Г. С. Трофимовой. Термин «коммуникативная компетентность» можно условно определить как способность к коммуникации. Под коммуникативной компетентностью Г. С. Трофимовой понимается интегративная способность, основанная на гуманистических качествах личности и направленная на обеспечение результативности коммуникативной деятельности, она обусловлена опытом межличностного общения личности, уровнем ее обученности, воспитанности и развития и предполагает учет коммуникативных возможностей человека [10]. В 80-е гг. Г. С. Трофимовой установлено, что термин «компетенция» связан с познавательной деятельностью и является квалификационной характеристикой личности, а термин «компетентность» определяется как личностная характеристика, как качество личности и используется чаще в социальной психологии.

Обращение к концепции формирования педагогической коммуникативной компетентности Г. С. Трофимовой обусловлено рядом факторов:

1. Пониманием процесса воспитания и обучения как общения, в котором участвуют три субъекта: преподаватель, студент, академическая группа. Б. Г. Ананьев установил, что общение и обучение взаимосвязаны. Обучение невозможно без общения. Но общение всегда связано с воспитанием, так как влияет на формирование личности.

2. Ведущей потребностью в студенческом возрасте является потребность в общении и взаимодействии со сверстниками. Как отмечает И. С. Кон, на юность и раннюю молодость приходится пик дружбы, когда она является наиболее интенсивной и эмоционально значимой. Б. Г. Ананьев определил, что в рамках отношений «студент-студент» происходит наиболее активное формирование личностных свойств и характера. Все вышесказанное приводит к необходимости учета и использования этой ведущей потребности в обучении и воспитании.

3. Согласно Л. С. Выготскому совместная деятельность обуславливает индивидуальное психическое развитие. В вузе ведущей формой совместной деятельности является учение. В учении студент выступает не только как субъект познавательной деятельности, хотя она и является для него ведущей, но и как субъект общения.

4. Согласно концепции формирования педагогической коммуникативной компетентности Г. С. Трофимовой, а также концепциям других исследователей (Ю. Н. Емельянов, В. А. Якунин, К. А. Абульханова-Славская и др.) мы можем сделать вывод о том, что гуманистические качества личности лежат в основе способности личности взаимодействовать с другими и, включая студентов в деятельность общения и развивая коммуникативную компетентность, мы одновременно воспитываем ГЛК. Эти процессы неотделимы друг от друга: невозможно научить человека взаимодействовать с другими без признания и уважения личности другого; точно так же нельзя быть гуманным человеком и не уметь проявлять гуманистические качества в общении. Таким образом, уровень сформированности коммуникативной компетентности служит также показателем сформированности гуманистических личностных качеств. Условием для наиболее полного проявления и развития коммуникативной активности и компетентности является включение студентов в различные формы взаимодействия и общения, предполагающие сотрудничество и диалог обучаемых, что способствует появлению направленности личности на диалогический тип общения. По мнению В. А. Якунина,

при формировании коммуникативной компетентности особенно эффективно применение групповой формы обучения [9].

Таким образом, можно констатировать назревшую в обществе необходимость обратиться к воспитанию молодежи и студенческой молодежи в частности. Процесс воспитания должен строиться на гуманистических началах, особое значение приобретает развитие гуманистических личностных качеств будущего специалиста. Воспитание должно быть органично включено в учебный процесс; наиболее эффективным оказывается включение студентов в совместно-взаимодействующую деятельность, направленную на диалог и сотрудничество, что позволит не только воспитывать у студентов гуманистические личностные качества, но и создавать психологическую установку на самовоспитание данных качеств.

Примечания

1. Калинина, И. Ю. Гуманитаризация образования как новый тип мышления [Текст] / И. Ю. Калинина // Модели образовательной деятельности в вузе: традиции и инновации. Ижевск, 2008. С. 101.
2. Блюмкин, В. А. Моральные качества личности (их сущность, структура, типология и особенности формирования в социалистическом обществе) [Текст] / В. А. Блюмкин. Воронеж, 1974. 186 с.
3. Юсупов, И. М. Вчувствование. Проникновение. Понимание [Текст] / И. М. Юсупов. Казань, 1993. 202 с.
4. Савельева, М. Г. Развитие рефлексивных способностей учащихся в обучении и воспитании [Текст] : науч.-метод. пособие / М. Г. Савельева, Е. В. Маслова. Ижевск, 2005. 89 с.
5. Белухин, Д. А. Личностно-ориентированная педагогика [Текст] / Д. А. Белухин. М.: Моск. психолого-социальный ин-т, 2005. С. 68.
6. Белокрылова, Н. В. Педагогические условия развития гуманистической центрации студентов – будущих учителей [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Белокрылова. Ижевск, 2007.
7. Егорычева, И. Д. Личностная направленность подростка и метод ее диагностики [Текст] / И. Д. Егорычева // Мир психологии. 1999. № 1. С. 264–277.
8. Пролеева, Л. М. Формирование гуманистической направленности личности подростка в условиях совместной общественно-полезной деятельности [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. М. Пролеева. Ижевск, 2005. 21 с.
9. Якунин, В. А. Педагогическая психология [Текст]: учеб. пособие / В. А. Якунин. 2-е изд. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2000. 349 с.
10. Трофимова, Г. С. Образовательный процесс как предмет педагогических исследований [Текст] / Г. С. Трофимова // Модели образовательной деятельности в вузе: традиции и инновации. Ижевск, 2008. С. 6–10.

E. B. Мухачева

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье анализируются современные трактовки понятий «компетентность» и «компетенция». Обозначается ряд авторских методик их формирования и рассматривается возможность моделирования содержания самостоятельной работы студентов как способы совершенствования профессиональных компетенций.

The article dwells on some interpretations of competence. The paper discusses various approaches to competence development and offers planning students individual work as the way of perfection of professional skills.

Среди основных видов деятельности, предопределённых моделью выпускников управляемых специальностей, в том числе и педагогов, могут быть выделены такие, которые являются общими для менеджеров всех направлений: управляемая, организационная, экономическая, планово-финансовая, информационная, аналитическая, проектно-исследовательская, диагностическая, инновационная, консультационная, образовательная. Но дело в том, что для эффективного выполнения деятельности не всегда достаточно знать, как ее выполнять. Необходим еще целый ряд компонентов, таких, как желание (мотивация), умения выбрать из числа умений и приемов те, которые лучше всего применить именно в данной ситуации, анализировать ситуацию, принимать решения и др. Именно поэтому в современной профессиональной педагогике обратились к анализу и формированию компетентностей. Компетентность не может быть определена через сумму знаний и умений, так как значительная роль в ее проявлении принадлежит обстоятельствам.

С. Е. Шишов и И. Г. Агапов пишут о том, что обладать совокупностью компетенций, необходимых для успешной интеграции молодежи в современный социум, – значит уметь мобилизовать в данной ситуации полученные знания и опыт. Компетенция одновременно связывает мобилизацию знаний, умений и поведенческих отношений, настроенных на условия конкретной профессиональной деятельности [7].

Дж. Равен определяет: «...компетентность – это специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения определенного действия в конкретной профессиональной области и включающая узкоспециальные знания, особо-

го рода профессиональные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия» [5. С. 6]. Природа компетентности такова, что она может проявляться только в органическом единстве с ценностями человека, то есть при условии глубокой личной заинтересованности в данном виде деятельности.

А. В. Хуторской определяет образовательную компетентность как «совокупность взаимосвязанных смысловых ориентации, знаний, условий, навыков и опыта деятельности индивида, необходимых, чтобы осуществлять лично и социально значимую продуктивную деятельность по отношению к объектам реальной деятельности» [6. С. 60]. Таким образом, выполнение менеджерами заявленных видов деятельности невозможно без обладания ими не только образованностью, знаниями, умениями, навыками, определёнными ГОСТами, но и ключевыми профессиональными компетенциями [1]: информационной, аналитической, коммуникационной, коммуникативной, организационной и управлеченческой.

Согласно Н. В. Фроловой информационная компетенция предполагает:

- способность выстраивания эффективной системы информационных ресурсов, необходимой для формирования информационно-правовой основы принятия управлеченческих решений;
- способность определения востребованности того или иного информационного ресурса в рамках оперативного и стратегического управления организацией.

Аналитическая компетенция включает в себя:

- способность обоснованной оценки эффективности предложенной для использования системы информационных ресурсов;
- способность объективной оценки позитивных и негативных аспектов каждого компонента системы информационных ресурсов;
- способность осуществления оперативной аналитической оценки информационных потоков, полученных от каждого компонента информационной системы;
- умение оперативно и эффективно производить аналитическое сопоставление информационных потоков, исходящих от каждого компонента системы информационных ресурсов;
- способность формулирования на основе полученной информации комплексных аналитических заключений;
- способность интерпретировать, систематизировать, критически оценивать и использовать полученную информацию в контексте решаемой управлеченческой задачи или проблемы.

Коммуникационная компетенция состоит

- из умения продуктивно лично использовать информационно-коммуникационные компоненты системы информационных ресурсов;

• способности осуществления информационного поиска с использованием различных информационно-коммуникационных средств;

• способности извлечения информации, представленной на разнообразных носителях из информационных ресурсов различных видов;

• способности получения, сохранения, хранения, передачи информации, поступившей из информационных ресурсов различных видов и представленной на разнообразных носителях.

Сущность коммуникативной компетенции заключается: 1) в умении устанавливать и поддерживать вербальные контакты с представителями внешней среды организации; 2) способности эффективного осуществления менеджерских функций на основе и в процессе коммуникаций с представителями внутренней среды организации. Составляющими организационной компетенции являются:

- системное определение критериев для эффективной организации собственной управлеченческой деятельности и деятельности управляемого объекта;
- проектирование условий, программ и планов осуществления собственной деятельности и деятельности управляемого объекта;
- обеспечение условий для эффективного осуществления собственной деятельности и деятельности управляемого объекта.

Управлеченческая компетенция проявляется в актуально эффективном и перспективно ориентированном использовании менеджером всех ресурсов организации. Мы считаем, что наиболее ярко демонстрируют сформированность управлеченческой компетенции следующие компоненты:

- умение ставить цели (перед собой и исполнителями), включая планирование этапов их достижения;
- умение мотивировать исполнителей;
- способность определять и ставить задачи перед исполнителями;
- делегирование;
- умение контролировать выполнение задач;
- рефлексия.

Упорядочить управлеченческую деятельность, стать ее субъектом – значит организовать и безошибочно реализовать каждый из этих компонентов.

При этом важно отметить, что 1) обладание вышеназванными и охарактеризованными компетенциями необходимо менеджерам всех уровней управления; 2) все вышеназванные и охарактеризованные компетенции в рамках профессионального мышления менеджеров должны функционировать не обособленно друг от друга, а представлять собой системную составляющую основы их профессиональной деятельности [2].

В одну компетентность могут входить разные знания и умения, которые являются взаимозаме-

няемыми. Менеджер может выполнить одну и ту же работу разными способами, но если работа выполнена успешно, то можно говорить о том, что он во всех случаях компетентен в выполнении данной работы. Способ поведения в конкретной ситуации складывается, таким образом, из следующих составляющих:

1. Компонентов компетентности, которые будут развиваться и проявляться только в процессе выполнения интересной для человека деятельности.

2. Эффективной деятельности, зависящей от целого ряда независимых и взаимозаменяемых компетентностей.

3. Конкретной ситуации, в которой оказывается индивид, непосредственно влияющей на формирующиеся у него ценности и на возможность развития и овладения новыми компетентностями.

Каким же образом педагог может способствовать формированию успешных способов поведения у будущих менеджеров? Данная проблема занимает далеко не последнее место в ряду актуальных вопросов профессиональной педагогики. В ряде работ, посвященных данной теме, в числе приоритетных задач современного менеджмент-образования рассматриваются проектирование и реализация компетентностно-ориентированных организационно-педагогических условий и механизмов формирования ключевых профессиональных компетенций у будущих менеджеров.

Так, С. Е. Шишов и И. Г. Агапов предложили механизм формирования компетентности как последовательное достижение человеком более высокого уровня развития в процессе движения по следующим ступеням:

– достижение элементарной и функциональной грамотности, когда на доступном, минимально необходимом уровне формируются первоначальные знания, мировоззренческие и поведенческие качества личности, необходимые для последующего более широкого и глубокого образования;

– достижение общего образования, на этой ступени человек приобретает необходимые и достаточные знания об окружающем мире и овладевает наиболее общими способами деятельности, направленными на познание и преобразование тех или иных объектов действительности;

– развитие общих компетентностей, связанных с формированием на базе общего образования таких значимых для личности и общества качеств, которые позволяют человеку наиболее полно реализовать себя в конкретных видах трудовой деятельности, соответствующих общественно необходимому разделению труда и рыночным механизмам стимулирования наиболее продуктивного и конкурентоспособного функционирования

ния работника той или иной квалификации и профиля;

– овладение культурой, когда человек не только осознает материальные и духовные ценности, оставленные ему в наследство предшествующими поколениями, но и способен адекватно оценить свое личное участие в развитии общества, вносить свой вклад в непрерывный, культурообразующий процесс как собственного социума, так и цивилизации в целом;

– формирование индивидуального менталитета личности – тех устойчивых, глубинных оснований мировосприятия, мировоззрения и поведения человека, которые придают личности свойство уникальной неповторимости в сочетании с открытостью для непрерывного обогащения собственных ментальных ценностей и способностью к всесторонней самореализации в духовном пространстве человечества [7].

Инновационный подход к созданию организационно-педагогических условий формирования ключевых профессиональных компетенций у будущих менеджеров раскрывается в статье Н. В. Фроловой. Автор предлагает понимать под организационно-педагогических условиями компетентностно-ориентированные формы организации деятельности обучающихся и формы организации их обучения. Такими формами организации деятельности обучающихся, по мнению автора, являются индивидуальные образовательные траектории студентов, а формами организации их обучения – лекции – «ориентиры» и «информационные», «аналитические», «процессуальные», «консультационные», «проектные» практикумы. Базовой позицией данного способа формирования ключевых профессиональных компетенций у будущих менеджеров является утверждение В. В. Афанасьева о том, что основу компетентностно-ориентированных организационно-педагогических условий обучения будущих менеджеров должны составлять «субъект-субъектные» отношения между преподавателем и студентами. При этом преподаватель должен выступать не в роли «информатора», в систематизированном виде представляющего обучающимся материал дисциплины, а «управленца», который проектирует, организует, контролирует, корректирует, координирует учебно-познавательную деятельность студентов, «создаёт для каждого из них информационную среду и предлагает для использования научно-обоснованные дидактические средства, адекватные его стилем особенностям и степени обученности» [1. С. 6].

Соглашаясь с вышесказанным, мы предполагаем, что еще одним из возможных способов формирования профессиональных компетенций является расширение «субъектности» на основе моделирования содержания самостоятельной работы студентов.

Зачастую в данную часть содержания выносятся те вопросы и формирование тех умений, определенных стандартом, на которые просто не хватает времени, в другом случае данный отбор содержания происходит интуитивно, в третьем – в содержание выносятся наиболее простые или, наоборот, временнозатратные работы. Все это не только не способствует повышению качества обучения, но и снижает продуктивность обучения, так как самостоятельная работа является одной из основных возможностей овладения профессиональными компетенциями.

Положение о принципиальных основах моделирования общего и профессионального содержания образования представлено в работах С. И. Архангельского, А. П. Беляевой, Н. И. Думченко, В. В. Карпова, В. В. Краевского, Д. Г. Левитас, В. С. Леднева и других, которые в своих исследованиях определили, что при формировании содержания обучения могут использоваться две основных стратегии: личностно-ориентированная и профессионально-ориентированная. Профессионально-ориентированная стратегия моделирования содержания профессионального образования опирается на анализ конкретной профессиональной деятельности специалиста. Преимущества такой стратегии моделирования заключаются, на наш взгляд, в достаточно полном и жестком соответствии содержания образования требованиям подготовки специалиста, что, безусловно, обеспечивает глубину и качество подготовки. Недостатком же являются «одинаковость и усредненность» профессионального образования, не учитывающие индивидуальные возможности и мотивационно-целевые установки личности.

Личностно-ориентированная стратегия моделирования содержания образования базируется на гуманистических ценностях. Основная идея этой стратегии заключается в том, что содержание образования приобретает иной смысл и представляет собой не нормативный набор знаний и умений, а содержит потенциал, инициирующий саморазвитие личности. К недостатку следует отнести недостаточную сопряженность содержания с будущей конкретной профессиональной деятельностью и некоторую «расплывчатость» результатов обучения, в результате которой имеет место такое явление, как функциональная некомпетентность специалистов.

На основе сказанного можно сделать предположение, что наиболее оптимальным стратегическим направлением формирования содержания самостоятельной работы студентов является интеграция названных стратегий моделирования содержания образования.

Что же взять за основу при реализации данной интеграции?

Результаты теоретического анализа показали, что на сегодняшний день для отбора и структурирования содержания образования основополагающими являются три фактора: деятельность, изучаемый объект действительности и личность, которая воспринимает это образование. В связи с этим для формирования содержания самостоятельной работы студентов основными подходами, на наш взгляд, должны выступать деятельностный, системный и личностный, воплощающие в практику основные преимущества названных стратегий моделирования содержания.

Известно, что с позиций системного подхода построение модели любого педагогического процесса или его части должно опираться на тщательный анализ и систематизацию определенных массивов информации, определяющих компоненты задачи моделирования, в нашем случае это:

- независимые переменные (стандарт, модель специалиста, требования современной педагогической науки, ТКХ и т. д.);
- зависимые переменные (цели обучения, результат обучения, мотивы обучения и т. д.);
- ограничения или граничные условия (инвариант содержания – определенная система необходимых и достаточных элементов);
- факторы решения или параметры моделирования (вариативная часть содержания самостоятельных работ, те параметры, которые разработчики могут варьировать, чтобы достичь оптимальных значений зависимых величин – виды работ, уровень усвоения, объем часов, типы задач, последовательность изучения и т. д.).

Таким образом, операциональной основой системного подхода к моделированию содержательного компонента самостоятельной работы студентов является логическая схема согласования моделей инвариантной и вариативной частей содержания, обеспечивающая рациональность структуры процесса достижения целей обучения. Основное же преимущество моделирования на основе системного подхода – увеличение прогностической глубины разрабатываемых моделей (вплоть до рабочей модели содержания самостоятельной работы) и, следовательно, на их основе усиление развивающей функции процесса обучения.

Ядром содержания самостоятельной работы студентов является их профессиональная деятельность, включающая основные функции и действия, направленные на формирование профессиональных компетенций и представленная в виде системы учебных проблем и задач. Положительное решение этих задач обуславливает будущую профессиональную компетентность.

Использование квалиметрического подхода, а именно – метода групповых экспертных оценок, позволяет преодолеть индивидуальный интуитив-

ный подход при отборе инвариантной части содержания самостоятельной работы студентов, определении целесообразного уровня ее изучения и установлении логической целостности учебного материала, что полностью соответствует стратегии профессионально-ориентированного формирования содержания обучения. Инвариантная часть содержания самостоятельной работы студентов была разработана в виде:

- таксономической модели содержания уровней умений. В данной модели экспертным путем определен набор необходимых практических действий, которыми должен владеть обучающийся на конкретном уровне умений;
- фасетной модели содержания. В данной модели эксперты путем определены учебный материал (учебные модули) и целесообразный уровень их изучения;
- матрицы межтематических и внутритематических связей, в которых экспертным путем установлена логическая целостность учебного материала.

При разработке вариативной части содержания обучения (рабочей модели) нами использовался деятельностный подход. Согласно деятельностной теории наличие актуальной ситуации присвоения (интериоризации) новых способов социально-профессиональной коммуникативной деятельности способствует развитию не только профессиональной компетентности субъекта образовательной деятельности, но и его личности в целом. Таким образом, использование данного подхода при моделировании содержания обучения с привлечением самих студентов на основе свободы выбора и построения собственной фасетной модели содержания (вариативной части) способствует расширению субъектности обучения и обеспечивает активизацию его внутренних резервов мотивационной сферы, в соответствии с личностно-ориентированной стратегией формирования содержания обучения.

Как следует из вышеизложенного, отдельно взятые системный, деятельностный и квадиметрический подходы к отбору и формированию содержания самостоятельной работы студента не решают вопроса интеграции профессионально ориентированной и личностно-ориентированной стратегий моделирования содержания. Но соединение в практике данных подходов по принципу дополнительности – замещение недостатка одного подхода возможностями и преимуществами другого подхода, с разной степенью доминирования обеспечивает интеграцию названных стратегий и решает задачу формирования профессиональных компетенций через систему самостоятельных работ.

Опыт апробации вышеописанных организационно-педагогических условий обеспечения процесса обучения будущих специалистов свидетельству-

ет о том, что именно такие педагогические инновации способствуют созданию информационно-образовательной среды и условий обучения, соответствующих индивидуально-психологическим особенностям, степени обученности, практико-профессиональному опыту, уровню компетентности и сфере профессиональных интересов студентов, а следовательно, и формированию у них ключевых профессиональных компетенций.

Примечания

1. Афанасьев, В. В. Педагогические технологии управления учебно-познавательной деятельностью студентов в высшей профессиональной школе [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. В. Афанасьев. М., 2003. 48 с.
2. Беляева, А. Управление самостоятельной работой студентов [Текст] / А. Беляева // Высшее образование в России. 2003. № 6. С. 105–109.
3. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–41.
4. Можаева, Т. П. Менеджмент качества лекционной формы учебного процесса [Текст] / Т. П. Можаева // Методы менеджмента качества. 2004. № 3. С. 34–40.
5. Равен, Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы [Текст] : пер. с англ. / Дж. Равен. М.: «Когито-Центр», 2001.
6. Хупорской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А. В. Хупорской // Народное образование. 2003. № 2.
7. Шишов, С. Е. Компетентностный подход к образованию как необходимость [Текст] / С. Е. Шишов, И. Г. Агапов // Лучшие страницы педагогической прессы. 2002. № 3.

B. M. Халтурина

СПЕЦИФИКА ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПОТРЕБНОСТИ В САМООБРАЗОВАНИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье рассматривается специфика гуманитарных специальностей вуза, обосновывается ее взаимосвязь с организационно-педагогическими условиями. Предлагается решение актуальной педагогической проблемы развития потребности в самообразовании у студентов вузов через создание определенных организационно-педагогических условий с учетом специфики гуманитарных специальностей в конкретном вузе.

The article deals with the specific features of humanitarian specialties and states their correlation with organizational pedagogic conditions. The author offers a solution of actual pedagogic problem of development in self-education of higher school students through creating the certain organizational pedagogic conditions taking into account the specific features of humanitarian specialties at the particular higher school.

Для нашего времени характерны чрезвычайно активные процессы устаревания и, соответственно, обновления знаний. Отмечается заметная динамика социальных процессов: люди во многих странах проявляют высокую мобильность в социальном и просто в географическом отношении. Изменение среды влечет за собой необходимость приобретения новых знаний. Знания, полученные в вузе, уже не могут оставаться неизменным багажом, эффективно обеспечивающим социальную и профессиональную адаптацию и мобильность человека. В связи с этим актуальной является проблема самообразования личности, способность человека приобретать знания в течение всей жизни.

Результаты психолого-педагогических исследований потребности в самообразовании у студентов вузов свидетельствуют о низком уровне развития данной потребности у большей части студентов первого курса.

Большинство дисциплин гуманитарных специальностей вуза наполнены гуманитарным знанием, содержание которого придает специфику этим специальностям. Эту содержательную специфику гуманитарных специальностей мы использовали в нашем исследовании как фактор развития потребности в самообразовании у студентов вуза. «Фактор (от лат. factor – делающий, производящий) – причина, движущая сила какого-либо процесса, явления, определяющая его характер или отдельные его черты» [1].

Основными целями гуманитаризации образования являются «достижение целостности знаний о человеке и ориентированности в системе гуманитарного знания, создание гуманитарных основ (философских, нравственных, эстетических) интеллигентности, формирование мотивации самообразования в гуманитарной области (потребность в непрерывном образовании)» [2]. Гуманитарные специальности обладают особенностями, которые можно использовать для развития потребности в самообразовании у студентов вуза.

Специфика гуманитарных специальностей вуза для развития потребности студентов в самообразовании проявляется в следующем:

- в человековедческой функции гуманитарного знания, т. е. знании сущности человека, его истории и культуры;
- в культурологическом потенциале гуманитарного знания;

• во взаимосвязи гуманитарного и естественнонаучного знания;

• в принадлежности специалистов гуманитарных специальностей к типу профессии «человек – человек» (по классификации Е. А. Климова).

Для развития потребности в самообразовании студентов были созданы специальные организационно-педагогические условия, ориентированные на специфику гуманитарных специальностей.

Условия как философская категория выражают отношение предмета или процесса к окружающим его явлениям, без которых он не может существовать. «Условия составляют ту сферу, обстановку, в которой процесс возникает, существует и развивается» [3]. Условия взаимосвязаны с причиной, собственно условия становятся таковыми при наличии причинной связи. Причинно-следственная связь является «необходимой (определенная причина в соответствующих условиях обязательно вызывает определенное следствие)» [4].

По мнению А. В. Брушлинского, в жизни человека «большой удельный вес принадлежит условиям, через которые всегда и действуют внешние причины» [5]. В реальном процессе значение условий велико, так как они усиливают или ослабляют причину, изменяют направление ее действия или полностью исключают возможность следствия. Отсюда видна роль условий в процессе деятельности: «воздействие на условие во всех случаях может лишь регулировать процесс, но не порождать его» [6].

Причина и условия различаются по характеру действия, по своей направленности. Причина направлена к следствию, а условие – к причине и лишь от нее – к следствию. Тем самым сущность условий определяется зависимостью: причина порождает следствие или она не действует, если условия не соответствуют (рис. 1).

В нашем исследовании в качестве причины мы рассматриваем специфику гуманитарных специальностей (содержательный аспект) для развития потребности в самообразовании у студентов вуза. Развитие данной потребности (следствие) происходит при создании определенных организационно-педагогических условий в учебном процессе вуза.

Потребность в профессиональном самообразовании относится к высшим потребностям человека, для ее актуализации и развития «требу-

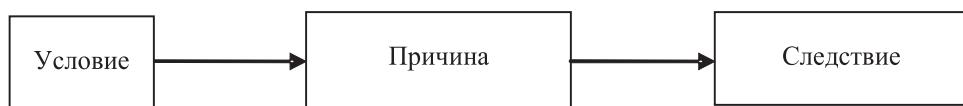


Рис. 1

ется больше предварительных условий, чем для актуализации низшей потребности» [7]. А. Маслоу утверждает: «Для актуализации высших потребностей необходимы хорошие внешние условия» [8].

Организационно-педагогические условия разработаны нами с учетом специфики гуманитарных специальностей и обеспечивают усиление влияния этой специфики на процесс развития потребности в самообразовании у студентов вуза. К организационно-педагогическим условиям развития потребности в самообразовании у студентов гуманитарных специальностей вуза мы относим следующие:

- создание адаптивной образовательной среды для студентов первого курса;
- введение курса «Основы самообразования»;
- интегрирование самообразовательных умений и навыков к дисциплине «Концепции современного естествознания»;
- обеспечение студентов на практику заданиями, ориентированными на самообразовательную деятельность.

Применение вышеперечисленных организационно-педагогических условий позволяет комплексно развивать все компоненты структуры потребности в самообразовании.

«Гуманитарное образование формирует отношение человека к своей жизни как ценности и к жизни другого человека...» [9]. Создание адаптивной образовательной среды для студентов-первокурсников способствует более эффективному проявлению человековедческой функции гуманитарного знания. Для эффективного овладения

профессией и последующего успешного профессионального становления студенту-гуманитарию необходимо изучить сущность человека в процессе его исторического и культурного развития. Знания о человеке как историческом феномене содержат в себе много загадочного. К человеку не могут быть применены рациональные формулы в том смысле, что «понять – значит выразить в понятиях» [10], «человек не может быть понятием» [11], он уникален и неповторим. История и культура человеческого общества, человека по мере своего развития дает все новый материал для изучения. Следовательно, специалисту-гуманитарию необходимо осуществлять постоянное самообразование, чтобы быть в курсе всех исторических и культурных событий современности (рис. 2).

Адаптация студентов первого курса в вузе определяет успешность их дальнейшего обучения, а также успешность развития потребности в самообразовании. Л. С. Выготский придавал большое значение в развитии личности окружающей среде. В частности, он утверждает: «...в смысле развития личности и ее специфических свойств, среда выступает в роли источника развития» [12].

Создание адаптивной образовательной среды для студентов первого курса включает «такой психологический климат, такой эмоциональный контакт, при котором достигается полное взаимопонимание между учителем и учащимися и при котором снимаются "психологические барьеры", затрудняющие восприятие различных видов информации» [13]. Для учащихся важно, чтобы

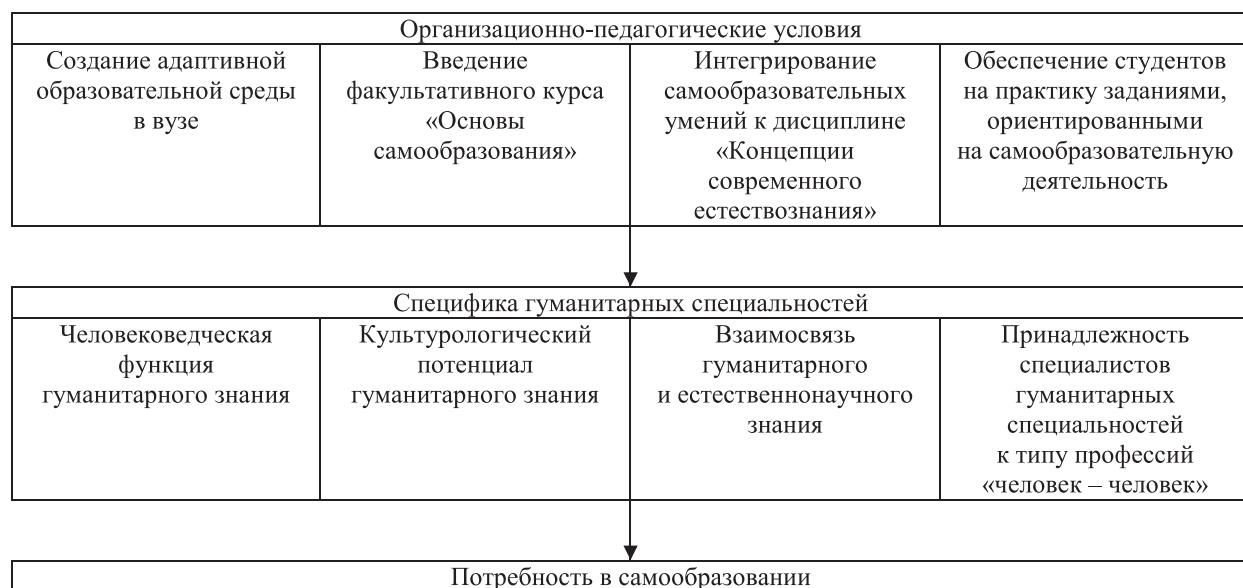


Рис. 2. Схема развития потребности в самообразовании у студентов гуманитарных специальностей вуза

преподаватель был способен «понимать их внутренний мир», учитывал «их индивидуальные особенности», обсуждал «вместе с ними их планы и перспективы, их личные проблемы», умел «передать свое знание учащимся», умел «раскрыть значимость изучаемого», «создать условия для активного вовлечения учащихся в работу» [14].

По мнению Л. П. Буевой, культура является «одним из важных условий процесса развития человека» [15]. Н. Б. Крылова пишет: «Главное – системность и целостность его знания, единство мировоззрения и мировосприятия, взаимодействия интеллекта и интуиции. Не втискивание в лекции все большего количества информации, а духовные приоритеты самообразования, расширение кругозора на основе личностных потребностей, интересов и соответствующего выбора направления самообразования. В учебные программы нельзя вложить все. Следует показать разнообразие знания, его неисчерпаемость, возбудить интерес студентов к культуре и сформировать их мотивацию самообразования» [16].

Е. Д. Клементьев высказывает мнение, сходное с мнением Н. Б. Крыловой: «Существенно видоизменяется формула образованности, которую во все большей мере определяет не количество знаний, а общее развитие, культура методологического мышления, способность человека оперативно включать информацию в контекст своей деятельности» [17].

Точка зрения Н. Б. Крыловой и Е. Д. Клементьева о роли культуры для развития потребности в самообразовании для современной личности адекватна нашему пониманию проблемы. Развитая потребность в самообразовании будущего специалиста является условием его успешной самореализации и успешного существования в современном мире.

Понимание необходимости самообразования, а также развитие умений и навыков самообразовательной деятельности реализуется через преподавание курса «Основы самообразования».

Гуманитарное знание взаимосвязано и взаимодействует с естественнонаучным знанием. Происходящие в мире и науке процессы доказывают, что осуществляется гуманизация научной картины мира, ученые и исследователи уже говорят о гуманитарном аспекте естественных наук. «В наши дни вопрос об ответственности естествоиспытателей становится в науке одним из центральных, а это означает, что идеи гуманистики проникают в естествознание» [18]. Кроме того, понимание как способ и метод познания все чаще используется естествознанием для описания каких-либо фактов и явлений. Вместе с тем сложность гуманитарных наук требует естественнонаучной и математической подготовки гуманитария.

В учебные планы всех специальностей и направлений вузовской подготовки включена дисциплина «Концепции современного естествознания». Данная дисциплина формирует научное мировоззрение, а также имеет широкие возможности применения методов проблемного обучения. Поэтому интегрирование самообразовательных умений и навыков к дисциплине «Концепции современного естествознания» способствует их отработке и закреплению в процессе познавательной деятельности студентов.

Профессии специалистов-гуманитариев относятся к группе профессий «Человек – человек» (по классификации Е. А. Климова). Описывая особенности саморегуляции представителей профессий типа «Человек – человек», Е. А. Климов говорит: «Требуется постоянное совершение своих знаний и навыков, стремление “идти в ногу” с быстротекущими процессами социального движения, развития, заставлять себя быть в курсе текущих общественных событий. В противном случае рушится взаимопонимание с окружающими» [19]. Эта мысль автора является доминантной для нашего исследования, так как требования к людям профессии типа «Человек – человек», описанные автором, являются рычагом для развития потребности будущих специалистов данного типа профессий в самообразовании.

В период прохождения практики студенты обеспечиваются заданиями, ориентированными на самообразовательную деятельность. Это позволяет вывести самообразовательную деятельность учащихся на уровень их полной самостоятельности. По мнению Г. В. Мухаметзяновой, оптимизация самостоятельной работы студентов позволяет приобрести «навыки самостоятельного планирования и организации собственного учебного процесса, что обеспечивает безболезненный переход к непрерывному послевузовскому образованию (прежде всего к самообразованию) по завершении обучения в вузе» [20].

Таким образом, выявление и использование специфики гуманитарных специальностей вуза, реализация соответствующих им организационно-педагогических условий позволяют решать актуальную психолого-педагогическую проблему развития потребности в самообразовании у студентов гуманитарных специальностей конкретного вуза.

Примечания

1. Советский энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. А. М. Прохоров. 4-е изд. М.: Сов. энцикл., 1986. С. 1014.

2. Крылова, Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста [Текст]: метод. пособие / Н. Б. Крылова. М.: Выш. шк., 1990. С. 38.

3. Основы управления персоналом [Текст] / С. И. Самыгин и др.; под ред. Р. Г. Яновского. Ростов н/Д: Феникс, 2002. С. 321.

4. Ивлев, Ю. В. Логика [Текст] / Ю. В. Ивлев: учебник для вузов [Текст] / Ю. В. Ивлев. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Логос, 2001. С. 114.
5. Брушлинский, А. В. Субъект: мышление, учение, воображение [Текст] / А. В. Брушлинский. М.; Воронеж, 1996. С. 18.
6. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирование личности [Текст] / В. Г. Асеев. М.: Мысль, 1976. С. 111.
7. Маслоу, А. Г. Мотивация и личность [Текст] / А. Г. Маслоу; [пер. с англ. А. М. Татлыбаевой]; авт. вступ. ст. Н. Н. Акулина. СПб.: Евразия, 1999. С. 157.
8. Там же. С. 158.
9. Галицких, Е. О. Диалог в образовании как способ становления толерантности [Текст]: учеб.-метод. пособие / Е. О. Галицких. М.: Академический Проект, 2004. С. 29.
10. Гегель, Г. Философские истории [Текст] / Г. Гегель. Т. 3. М.: Мысль, 1974. С. 55.
11. Безруких, М. М. Знаете ли вы своего ученика? [Текст] : кн. для учителя / М. М. Безруких, С. П. Ефимова. М.: Просвещение, 1991. С. 18.
12. Выготский, Л. С. Сочинения [Текст]: в 6 т. / Л. С. Выготский. М.: Педагогика, 1982. С. 253.
13. Кулюткин, Ю. Н. Психология обучения взрослых [Текст] / Ю. Н. Кулюткин. М.: Просвещение, 1985. С. 73–74.
14. Там же. С. 74.
15. Буева, Л. П. Культура, культурология, образование [Текст]: материалы круглого стола / Л. П. Буева // Вопросы философии. 1997. № 2. С. 3.
16. Крылова, Н. Б. Указ. соч. С. 37–38.
17. Клементьев, Е. Д. Социально-философские аспекты образования [Текст] / Е. Д. Клементьев // Вопросы философии. 1984. № 11. С. 21.
18. Канке, В. А. Концепции современного естествознания [Текст]: учебник для вузов / В. А. Канке. М.: Логос, 2001. 368 с.
19. Клинов, Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях [Текст]: учеб. пособие / Е. А. Клинов. М.: Изд-во МГУ, 1995. С. 181.
20. Мухаметзянова, Г. В. Профессиональное образование: проблемы качества и научно-методического обеспечения [Текст] / Г. В. Мухаметзянова. Казань: Магариф, 2005. С. 80.

Ю. А. Колесова

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье обсуждается вопрос о комплексе условий формирования экономической компетентности студентов гуманитарных специальностей и их реализации в программе «Профессиональная карьера», построенной по модульному принципу. Рассмотрен ряд особенностей в организации учебного процесса по программе, ориентированных на формирование данного качества у студентов гуманитарных специальностей в профессиональной подготовке.

© Колесова Ю. А., 2008

In the article the matter of the complex of forming economic competence of students of humanities and their implementation in the programme “professional career”, based on the module principle, is discussed. A number of special features in the organization of educational process on the programme “Professional career” headed to the forming of this quality with students of humanities in their professional training.

В связи с глубокими изменениями, происходящими в российском обществе, острой проблемой воспитания современной молодежи на этапе получения ею профессионального образования, характером задач, которые стоят перед высшей школой, формирование экономической компетентности студентов гуманитарных специальностей приобретает новое звучание. Необходимо отметить те изменения, которые происходят в экономике, политике, социальной сфере современной России. Реформирование высшего профессионального образования, переход на внебюджетную основу обучения и многие другие вопросы ставят перед руководством вузов и преподавателями новые, сложные задачи. Сегодня они должны готовить не только специалистов определенного профиля, обществу необходимы выпускники вузов, способные творчески преобразовать действительность, решать новый тип практических и познавательных задач, осознавать культуру, выработанную обществом. Характерной особенностью российской государственности в настоящее время является глобальный преобразовательный процесс, охвативший все составные части воспитательной системы общества, в том числе и высшее образование.

Перед системой высшего профессионального образования стоит цель не только подготовки специалиста, но и создания условий для становления личности как преобразователя мира, субъекта социальных отношений в целом и условий формирования экономической компетентности студентов гуманитарных специальностей в частности.

В результате исследовательской работы нами был выявлен комплекс педагогических условий формирования экономической компетентности студентов гуманитарных специальностей:

1. Развитие в процессе учебной и внеучебной деятельности положительной мотивации к участию в социально-экономической деятельности.
2. Использование при изучении дисциплин экономического цикла методов, способствующих принятию оптимальных управленческих решений будущими специалистами в различных экономических ситуациях.
3. Применение комплексных заданий при организации самостоятельной работы студентов.
4. Воспитание у будущих специалистов личной ответственности за результаты своей деятельности; формирование социальных, экономи-

ческих и эмоционально-волевых качеств личности.

Мы предполагаем реализовать данные условия в разработанной нами программе «Профессиональная карьера», целью которой является усвоение студентами специальных знаний о теоретической и практической готовности к осуществлению профессиональной деятельности специалистов сервиса; создание социально-педагогических условий для повышения уровня экономической компетентности будущих специалистов сервиса.

Создавая программу «Профессиональная карьера» в Вятском государственном гуманитарном университете, мы исходили из того, что в его основе лежат идеи интегративного подхода, деятельностного подхода, компетентностного подходов и модульный принцип выстраивания учебного материала. Интегративный подход проявляется как в интеграции содержания образования, так и в интеграции методов и приемов обучения. Деятельностный подход означает, что программа должна строиться с позиций участника рыночных отношений в лице будущего специалиста сервиса, который, используя весь арсенал знаний экономической сферы, может решать любые экономические задачи в своей учебной или будущей профессиональной деятельности. Особую значимость в выстраивании методологических основ исследования подготовки специалистов сервиса имеет компетентностный подход, который не противопоставляется какому-нибудь другому и не заставляет образование отказываться от фундаментальности в пользу pragmatичности. Компетентностный подход акцентирует свое внимание на результате образования, но в качестве результата рассматривается способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. Приоритетным направлением компетентностного подхода является ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности.

Формирование экономической компетентности будущего специалиста сервиса осуществляется через организацию его жизнедеятельности в процессе обучения в вузе. При проектировании программы нами использовался «модульный принцип». Модули – это составные элементы программы, каждый модуль имеет все характеристики, присущие программе в целом. Нами было выделено пять модулей (направлений) программы формирования экономической компетентности студентов гуманитарных специальностей.

1. *Ценностно-мотивационный модуль* – обеспечивает формирование личностно значимых мотивов и ценностных установок, позитивного отношения к овладению экономическими знаниями и умениями, потребности их применения в практической деятельности, самовоспитание, саморазвитие и стимулирует активность, самостоятельность, творческое проявление личности в профессиональной деятельности. Он предполагает наличие интереса к профессиональной деятельности, который характеризует потребность личности в определении цели и способов совершенствования экономических знаний и умений. Через изучение теории экономических учений, философии, культурологии, профессиональной этики и этикета и других дисциплин студенты приобретают знания о ценностном содержании профессии. Представления о нравственных требованиях и нормах работы в сфере сервиса формируются не только в учебной и практической деятельности, но и через организацию жизнедеятельности студентов во внеучебное время. Неформальное общение с преподавателями в рамках различных внеучебных мероприятий, возможность общения с представителями сервисных организаций способствуют созданию особого отношения студентов к своей будущей работе. Оптимальные условия для развития личности складываются тогда, когда приобретение знаний становится для студентов субъективно необходимым и важным для настоящего и подготовки к будущему и когда различные виды занятий насыщаются задачами познавательного и продуктивно-творческого характера, ведут к самообразованию и самосовершенствованию. Появляются новые мотивы учения, связанные с формированием жизненной перспективы и профессиональных намерений, идеала и самосознания. Учение приобретает личностный смысл и превращается в самообразование.

2. *Когнитивный модуль* ориентирован:

- на формирование системы базовых политико-правовых, экономических, экологических знаний, знания о характере взаимоотношений личности и государства, собственных возможностях, т. е. систему взглядов, определяющих осознанный выбор модели экономического поведения;
- развитие «экономического сознания», способности выйти за рамки узких корпоративных интересов;
- формирование критичного экономического мышления, предполагающее конструктивное недоверие к богатым и демократические убеждения;
- побуждение к принятию экономических ценностей в качестве мотивов поведения.

Студенты, овладевая экономическими знаниями, могут адекватно оценивать реальные экономические ситуации, находить и применять необходимую информацию для их разрешения, а также развивать экономическую компетентность в процессе самообразования. Наличие этих зна-

ний является результатом экономического образования, которое требует специальной подготовки, научной обоснованности. Осуществляется через чтение лекций, в содержание которых вошли вопросы экономической теории, культуры делового общения; решение проблемных экономических ситуаций и нестандартных экономических задач; «экономические загадки» – парадоксальные, порой веселые или грустные вопросы, которые задает нам жизнь (для решения экономической загадки необходимо назвать одну или несколько экономических концепций и объяснить, как они работают в описанной ситуации); тесты «4:1» – это самый распространенный тип теста, среди четырех ответов на вопрос которого нужно выбрать лишь один правильный или в любом случае «наиболее правильный»; кроссворды-задачи, развивающие мыслительную систему, они дают возможность запомнить основные понятия и термины; «бинарный тест» – это тест, на вопрос которого можно дать два ответа: «да» или «нет»; «МЭМ» – моделирование экономики и менеджмента – это компьютерное моделирование, позволяющее провести соревнование в области производства и менеджмента между студентами, организованными в «компании», число которых может варьироваться от двух до восьми (соревнование заставляет «конкурирующих» задуматься над основами производства, маркетинга и финансового дела, соотнести их с экономическими концепциями, которые они изучают).

3. Эмоционально-волевой модуль – формирует систему эмоционально-волевых качеств личности: умение сдерживать эмоции, адекватно оценивать профессиональную деятельность. Способность организовать других людей для достижения поставленных целей, готовность оценивать и анализировать последствия своих действий; социально-профессиональная адаптация. Осуществляется через упражнения по формированию эмоционально-волевой сферы личности.

4. Личностно-творческий модуль – ориентирован на развитие экономически значимых личностных качеств будущих специалистов сервиса: инициативность, мобильность, предпринимчивость, нестандартность мышления, рефлексивность и т. д. Осуществляется при использовании упражнений для развития личности будущего специалиста сервиса. В качестве подобного рода упражнения преподавателям и студентам целесообразно моделировать профессиональные ситуации, связанные с моральным выбором. В этом случае обучающиеся более продуктивно будут осваивать навыки и умения, которые затем пригодятся им в практической работе.

5. Профессиональный модуль – обеспечивает формирование представлений об основных видах профессиональной деятельности специа-

листа социально-культурного сервиса и туризма, мотивации в получении профессиональных знаний и практической подготовки, формирование у студентов навыков и умений организации профессиональной деятельности по избранной специальности, а также четкими позициями и владение технологией работы с клиентами. Знания становятся убеждениями, когда человек умеет применить их на практике. В практической деятельности студенты используют свои знания, нарабатывая умения и навыки. Модуль реализуется через использование педагогических технологий, ориентированных на развитие профессиональной деятельности, а также в период прохождения всех видов практик: учебной, производственной, преддипломной (стажировки). Большие возможности для формирования и развития необходимых умений и навыков дает использование социально-психологического тренинга. Различные упражнения направлены на развитие способности вступать в контакт с клиентами, тактично и умело вести с ними беседу, находить индивидуальный подход, учитывать его потребности и интересы, понимать мотивы его поведения, прогнозировать его возможные действия после консультации. Освоение искусства верbalного и неверbalного общения позволяет специалисту-профессионалу войти в доверие, понравиться, грамотно предоставить спектр своих услуг клиенту. Практика, которую студенты проходят в различных организациях сферы обслуживания, позволяет осознать важность своей профессии, значение экономических качеств будущих специалистов сервиса. Подобная практика, особенно под руководством опытных специалистов, помогает переосмыслить полученные теоретические знания и выработать на их основе практические навыки. Научно-исследовательская работа позволяет развивать навыки не только научной и исследовательской деятельности, но и навыки самосовершенствования и саморазвития. Надо сказать о том, что сам процесс обучения в вузе, с его установкой на самостоятельность обучающихся, способствует развитию этих навыков. Формирование соответствующих навыков осуществляется через активизирующие технологии (профориентационные, социально-ролевые игры, творческие проекты, экскурсии и другие занятия по социально-психологическим основам коллективной профессиональной деятельности специалиста сервиса).

В соответствии с данными требованиями и учетом выделенных условий формирования экономической компетентности студентов гуманитарных специальностей мы осуществляли реализацию модулей нашей программы.

Программа «Профессиональная карьера» содержит междисциплинарные связи с такими пред-

метными областями, как экономика, экономика и предпринимательство в социально-культурном сервисе и туризме, менеджмент в социально-культурном сервисе и туризме, маркетинг в социально-культурном сервисе и туризме, бизнес-план предприятия туризма, общая экономическая география. Связь с другими учебными дисциплинами также присутствует и активно используется в процессе обучения.

В организации учебного процесса по программе предусмотрен ряд особенностей, без учета которых невозможно достичь поставленной цели – формирования экономической компетентности у студентов гуманитарных специальностей в профессиональной подготовке:

1. Необходимым условием достижения цели формирования экономической компетентности является тесное взаимодействие преподавателя экономических дисциплин с преподавателями других предметов.

2. Для реализации цели, поставленной в рассматриваемой программе, большая роль отводится самостоятельной работе студентов.

3. Одним из необходимых условий успешной работы по формированию экономической компетентности является проектный метод обучения.

Под проектным методом мы понимаем такую организацию обучения, при которой студенты самостоятельно приобретают знания в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий-проектов. Проект разрабатывается в течение нескольких занятий (время выполнения определяется сложностью задания, возрастными и личностными особенностями студентов) и предполагает творческую деятельность, сущность которой заключается в анализе проблем и выявлении причин их возникновения, выработке целей и задач, характеризующих желаемое состояние объекта (или сферы проектной деятельности), разработке путей и средств достижения поставленных целей на основе выполнения самостоятельной творческой работы, при которой добываются или актуализируются знания, отрабатываются и демонстрируются практические навыки.

4. Эффективным педагогическим условием формирования экономической компетентности студентов гуманитарных специальностей считаются игровые технологии, которые способствуют созданию различных ситуаций социального взаимодействия и обеспечивают условия для самореализации и самоопределения студентов.

Использование деловых игр в программе «Профессиональная карьера» направлено на достижение, по крайней мере, двух целей: не только вооружить студентов научными знаниями в области экономики, но и способствовать формированию у них экономической компетентности,

выработке деловитости и предприимчивости, навыков активного экономического мышления. Поэтому очень важно организовать проведение со студентами учебных деловых игр, в определенной степени имитирующих профессиональные экономические ситуации.

Изучение экономических дисциплин предполагает не только усвоение некоторой суммы теоретических знаний, но и приобретение навыков организации, планирования и управления экономическими объектами. Участие в различных деловых играх, разбор большого количества управленческих ситуаций позволяют получить практические знания и навыки в области бизнеса и менеджмента [1].

Высокое методическое мастерство преподавателя проявляется в его способности найти оптимальную возможность включения игры в учебный процесс; соотнесения ее с другими методами; направить творческую мысль студента на решение поставленной задачи, вызвать познавательный интерес, мобилизовать в нужный момент общественное мнение и укрепить авторитет обуляемого [2].

Реализация данных условий в программе «Профессиональная карьера» будет способствовать формированию экономической компетентности студентов гуманитарных специальностей, так как обеспечивается развитие всех элементов, выделенных в данных педагогических условиях.

Примечания

1. Мескон, М. Основы менеджмента [Текст] / М. Мескон, М. Альберт, Ф. М. Хедоури. М.: Дело, 1992. С. 236–245.

2. Березовская, Т. В. Роль организационно-педагогических условий в применении игровых методов [Текст] / Т. В. Березовская // Проблемы преподавания гуманитарных и социально-экономических дисциплин в условиях перехода на ГОС РФ: м-лы науч.-метод. конф. Якутск: Изд-во Якут. ун-та, 1997. С. 156–171.

A. Н. Киселева

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ МОДУЛИ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ КОЛЛЕДЖА

Предложенная автором управленческая инновация расширяет возможности научно-методической системы ссуза. Функциональный модуль рассматривается как интегративная организационно-управленческая единица, детерминированная ситуативными факторами образовательного процесса. Предлагается комплекс функциональных модулей, адаптирующих ссузы к рыночным механизмам в образовании.

The management innovation, suggested by the author, enlarges the opportunities of the scientific and methodic system of ssuz. The functional module is considered as an integrative organizational management unit, determined by the situational factors of educational process. A set of the functional modules, adapting ssuz to market mechanisms in education, is offered. The article meets all the requirements to writing scientific articles.

Рассуждая о принципиальных вопросах, вставших в условиях рынка перед системой образования, академик РАО А. М. Новиков акцентировал три составляющие образовательного процесса: педагогические кадры, научно-методическое обеспечение и учебно-материальная база. Первые две составляющие ученый связывает понятием «интеллектуальный потенциал», подчеркивая, что в современном мире он «стоит дороже и накапливается труднее» [1]. Действительно, сегодня как никогда возрастает значимость знаниевых, информационных, базирующихся на индивидуальном или коллективном разуме, ресурсов того или иного учебного заведения, и именно интеллектуальная технологизация процессов в образовании определяет их эффективность. Данную тенденцию мы берем за основу, представляя собственный опыт организации научно-методической системы управления образовательным процессом ГОУ СПО «Кировский базовый медицинский колледж».

Идея обновления указанной системы на основе функциональных модулей имеет ряд теоретико-методологических предпосылок:

1) положения синергетического подхода, рассматривающего возможности самоорганизации различного рода систем;

2) семантика понятия «модуль», отличающая его от понятий «блок» и «модель»;

3) толкование функции как ситуативного явления, обусловленного внешними факторами.

Практическим основанием предлагаемого опыта послужил проблемно-ориентированный анализ результатов самообследования колледжа, проведенного в 2006 г., а именно ряд проблем, выявленных в научно-методической работе:

– недостаточная готовность учебного заведения к переходу на стандарты второго поколения;

– необходимость внедрения информационных технологий в методическую службу колледжа;

– потребность в систематизации педагогического опыта преподавателей и одновременном расширении спектра УМК и методических пособий,

– потребность в обновлении фонда учебной и научной литературы.

Утверждая идею функциональных модулей, мы, в первую очередь, пересматривали организационную структуру научно-методической систе-

мы управления образовательным процессом колледжа. Мы не могли не отметить отдельные положительные ее стороны: соотнесенность с общей структурой управления колледжем; интегрированность в работу педагогического совета; устойчивость, адаптированность к образовательным традициям колледжа. И все-таки задачам, которые ставит перед профессиональным образованием рынок, данная структура не отвечает, поскольку не располагает действенными, мобильными компонентами, обеспечивающими ситуативный образовательный эффект. То, что выше мы обозначили как «интеллектуальный потенциал» развития учреждения, по сути, остается за пределами сложившейся структуры.

Все названное подтвердило целесообразность выстраивания новой структурной единицы, обозначенной нами как «функциональный модуль». Понятийная его правомерность обеспечивалась следующими дефинициями:

1. «Модуль» – в точных науках название некоторых коэффициентов; число, на которое нужно умножить логарифм одной системы, чтобы получить логарифм другой (Словарь русского языка под редакцией Б. М. Волгина и С. М. Ушакова, 1996 г.) [2]. Данное толкование семантически близко определению «модуса» в философии. Как философский термин модус обозначает свойство предмета, присущее ему только в некоторых состояниях и зависящее от окружения предмета и тех связей, в которых он находится. Модус противопоставлен атрибуту как неотъемлемому свойству предмета. И модуль и модус, как видим, выражают детерминированность объекта внешними явлениями, подчеркивают ситуативную доминанту своего опосредования.

2. «Функция» – в современном языке слово в основном употребляется со значением «обязанность, круг деятельности чего-нибудь», хотя словарь Б. М. Волгина и С. М. Ушакова дает следующее значение «функции»: «явление, зависящее от другого явления и изменяющееся по мере изменения этого явления; переменная величина, меняющаяся в зависимости от другой величины» [3]. Именно это исходное значение функции позволяет нам связывать модуль и функцию в единую процессуальную категорию.

На основе вышесказанного функциональный модуль мы могли толковать как мобильную интегративную организационно-управленческую единицу, детерминированную ситуативными потребностями развития научно-методической системы.

Мы должны отметить, что модуль имеет общие свойства с блоком системы, поскольку выступает компонентом ее структуризации. Однако, в отличие от блока, модуль характеризуется концептуальной заданностью (см. рис. 1).

Внедряя функциональный модуль в практику управления образовательным процессом колледжа, мы принимали в расчет опыт ученых Алтайского государственного университета, занимающихся проблемой «менеджмента творчества» [4]. Их установка на активизацию и развитие креативных способностей персонала вполне согласовывалась с нашей позицией в области создания организационных условий для творчества и инноваций педагогического колледжа колледжа. В частности, мы сочли необходимым учитывать следующие функции «менеджмента творчества»:

- интенсификация новых и эффективных идей;
- разработка и использование эффективных методик решения нестандартных задач;
- оценка творческих стилей персонала;
- организационная и техническая поддержка творчества персонала;
- экспертиза идей и продуктов;
- контроль и фокусирование творческого потенциала в соответствии с целями и задачами организации.

Указанные функции, безусловно, подчеркивали приоритетное положение феномена интеллекта в педагогической инноватике. Актуализировалась мысль о новой системе ценностей, формирующихся и начинающих действовать смыслах предметной деятельности, «вновь отрефлексированных идеальных норм бытия, принимаемых педагогами за основу их опыта, за цели их действий и поступков» [5]. Одновременно, однако, возникала проблема координации и регламентации научно-методической деятельности педагогичес-

кого коллектива. Сам коллектив начинал выступать одним из первоочередных управляемых объектов научно-методической системы. Посредством внедрения функциональных модулей в практику управления образовательным процессом колледжа мы смогли утвердить достаточно эффективную в этом плане организационную схему:

1. В конце учебного года заместителем по научно-методической работе рассматривается перечень тем методических исследований педагогов на будущий год. Они соотносятся с потребностями развития колледжа, в том числе потребностями, продиктованными инновациями в общей системе профессионального образования. По необходимости вносятся коррективы в направление, сроки и предполагаемую практическую базу исследований.

2. Вырабатывается единая исследовательская линия, адекватная поступившим педагогическим инициативам и учитывающая административные цели образовательного процесса.

3. Решением педагогического совета колледжа принимаются задачи научно-методической работы на текущий учебный год. Утверждается скорректированный перечень тем научно-методических исследований педагогов.

4. Назначается тема итоговой научно-практической конференции. Принимаются требования к содержанию материала и его оформления.

5. Транслируется информация по дистанционным ресурсам профессионального самообразования. Устанавливаются и оглашаются стимулирующие методическую работу административные средства.

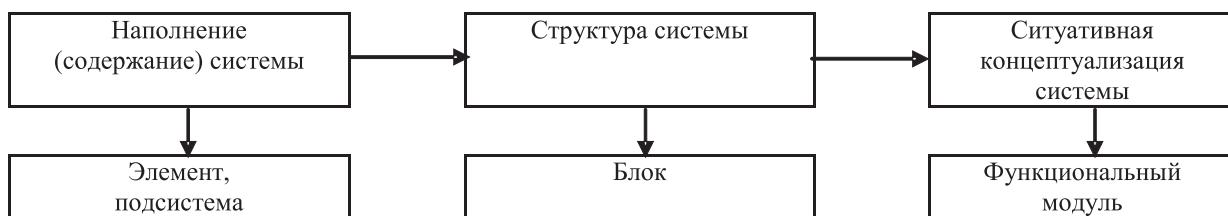


Рис. 1. Организационная специфика функционального модуля

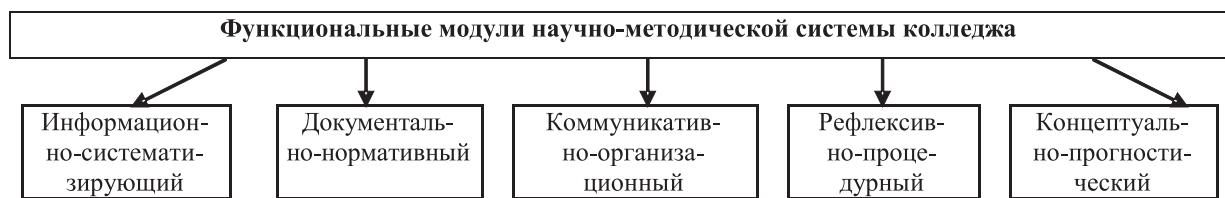


Рис. 2. Функциональные модули научно-методической системы управления образовательным процессом колледжа

6. Разрабатывается график индивидуальных консультаций с педагогами по выполнению исследований.

Эффективность представленной схемы определялась по таким параметрам, как удовлетворенность членов педагогического коллектива корпоративными взаимоотношениями; удовлетворенность процессом труда; авторитетность администрации; уровень самоорганизации педагогических работников; продуктивность их работы. Внимание к организационной культуре как элементу научно-методической системы управления образовательным процессом колледжа предопределило номинативное единство функциональных модулей и их комплексность (см. рис. 2).

• **Информационно-систематизирующий модуль:** восприятие и переработка информационных потоков в общей системе образования.

• **Документально-нормативный:** адаптация инновационных идей к организационной управлению практике колледжа.

• **Коммуникативно-организационный:** координация методического потенциала педагогических кадров.

• **Рефлексивно-процедурный:** интеграция комплекса адаптированных идей в педагогическую деятельность.

• **Концептуально-прогностический:** анализ динамики и качества педагогических инноваций, продуцируемых научно-методической системой.

Системная направленность данного единства была обязательным условием ее практической апробации. Собственно, этим и объяснялось наше особое внимание к положениям синергетики, или теории самоорганизации различного рода систем. Закрепив понимание самоорганизации как совокупного эффекта спонтанного взаимодействия огромного числа элементов, принципы синергетики позволяли говорить о появлении качественно новой системы, способной развиваться исходя из своих внутренних потенций [6]. Заметим, что Н. А. Колесников и Е. А. Титова включают «синергетический подход» в один ряд с такими, как деятельностный, системный, целостный, парадигмальный. Ученые убеждены, что поле путей развития системы содержит альтернативы и определяется внутренними свойствами системы [7].

Данное положение принципиально для нас, поскольку именно развитие и обновление научно-методической системы управления образовательным процессом колледжа мы имели в виду, разрабатывая концепцию функциональных модулей. Призванные оптимизировать «внутренние свойства» системы, функциональные модули, помимо этого, сохранили и ее статус в общей структуре управления колледжем.

Конечной же управленческой целью обновления научно-методической системы управления образовательным процессом колледжа была его адаптация к условиям перехода на новые стандарты СПО. Как сказано в Докладе исполнителей проекта ДЕЛФИ, уже сегодня гарантом «самодвижения и саморазвития» профессионального образования в рамках данного проекта могут стать высокая педагогическая культура и приверженность преподавателей, мастеров и руководителей образования социальным ценностям педагогического труда. Нельзя было не учитывать и обозначенных «векторов» нового поколения образовательных стандартов:

1) большая релевантность нуждам личности, сфере занятости и экономики;

2) возрастающая гибкость;

3) развитие качеств структурированности и целесообразности;

4) усиление внимания к результатам образования;

5) усиление внимания к формированию актуальных базовых навыков, обеспечивающих личности активную социальную роль в рыночной среде [8].

В целом, идя по пути обновления научно-методической системы управления образовательным процессом колледжа, мы были ориентированы на достижение такого результата, который отождествляется с образовательной услугой. Учитывая, что образовательная услуга выражает сегодня отношения между ее производителями и потребителями, мы пытались найти оптимальное сочетание рыночных механизмов саморегулирования, государственного регулирования в российской системе образования и локальных управлений процессов в колледже. На этом основании мы рассматривали образовательный менеджмент как систему принципов и функций управления, направленных на качественную реализацию образовательных услуг, гарантированное обеспечение стандарта образования и удовлетворение потребностей индивидов в образовании и самоактуализации [9].

Связывая все это с указанной в начале статьи значимостью интеллектуальной технологизации процессов в образовании, мы разрабатывали функциональные модули как инструмент оптимизации ресурсного обеспечения образовательного процесса в колледже, а также как одно из условий достижения высокого качества профессионального образования.

Примечания

1. Новиков, А. М. Постиндустриальное общество: проблемы реструктуризации образования [Текст] / А. М. Новиков. Специалист. 2008. № 4. С. 2–3.

2. Толковый словарь русского языка [Текст] / под ред. Б. М. Волгина, Д. Н. Ушакова. Т. 2. М.: «Терра», 1996.

3. Там же. Т. 4.
4. Дубина, И. Н. Менеджмент творчества как научно-практическое направление [Текст] / И. Н. Дубина // Открытое образование. 2008. № 2. С. 70–75.
5. Кирьякова, А. В. Педагогическая аксиология и инновационные процессы в обучении [Текст]: учеб. пособие для студ. пед. спец. / А. В. Кирьякова, Г. А. Мелексов. М.: Компания Спутник+, 2004. С. 14.
6. Астафьева, О. Н. Синергетический подход к исследованию социокультурных процессов: возможности и пределы [Текст] / О. Н. Астафьева. М.: Изд-во Моск. гос. ин-та делового администрирования, 2002. С. 15.
7. Колесникова, И. А. Педагогическая праксеология [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. М.: ИЦ «Академия», 2005. С. 87.
8. Байденко, В. И. Развитие образовательных связей и инициатив в области высшего и профессионального образования [Текст] / В. И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. С. 94–95.
9. Ломтева, Е. В. Управление колледжем в инновационном режиме: модель развития педагогического коллектива [Текст] / Е. В. Ломтева. М.: НИИ развития профессионального образования, 2007. С. 5.

ВОПРОСЫ ЧАСТНЫХ МЕТОДИК

И. В. Леушина

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ МОДЕЛИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Рассматривается применение моделирования как общенаучного метода к исследованию иноязычной подготовки, используются положения синергетического, системного и акмеологического подходов.

There considered the usage of modeling as scientific method to research of preparation for speaking another language; in the work the points of synergetic, systematic and acmeological approaches are used.

В современных условиях особое внимание ученых и общественности привлекают перспективы российского образования вообще и высшего профессионального (технического) образования в частности. Кроме положительных отмечаются и негативные моменты в подготовке специалиста по учебным планам и программам инженерного образования, такие, как недостаточный в целом уровень системности мышления, неполное раскрытие творческого потенциала личности, игнорирование роли гуманного и гуманитарного начал в формировании естественнонаучного и инженерно-технического мировоззрения. На этом фоне предпринимаются попытки сформировать модель «системно развивающего образования личности» [1].

Существуют различные причины, вызывающие необходимость постоянной работы по формированию и совершенствованию системы профессиональной подготовки в техническом вузе, например:

– диалектический, непрерывно меняющийся характер субъект-субъектной схемы обучения, ее внутренняя противоречивость и антидeterminизм, при котором следствие определяет вид воздействия на систему «преподаватель-студент»;

– существенные изменения, произошедшие и происходящие как в социуме в целом, так и в образовательной среде в частности, начиная со смены ориентиров в обучении студентов, расширения арсенала средств обучения, педагогических приемов и заканчивая социально-экономическими реалиями, которые предполагают необ-

ходимость фундаментализации образования на основе единства естественнонаучной и гуманистической составляющих.

С точки зрения лингвообразования (внутри системы профессиональной подготовки) особую актуальность в техническом вузе приобретает вопрос о формировании умений общения в профессиональной сфере деятельности и профессионализации будущего специалиста с помощью иностранного языка, о совершенствовании и развитии научно-методического обеспечения иноязычной подготовки в уровневой системе высшего профессионального образования.

Нами предлагается рассматривать иноязычную подготовку в техническом вузе как совокупность взаимодействующих компонентов педагогической системы профессионального образования, обеспечивающую обучающимся (в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов) получение знаний, формирование и развитие навыков и умений, комплекса компетенций, необходимых для иноязычной составляющей их будущей профессиональной деятельности и дальнейшего развития-саморазвития языковой личности профессионала при индивидуальном выборе траектории обучения [2]. Иноязычную подготовку как объект моделирования можно охарактеризовать как функционально сложную, саморазвивающуюся систему с множеством прямых и обратных связей внутри неё. Поэтому интегральная модель иноязычной подготовки при приоритетном учете специфики процесса обучения в вузах технического профиля является очень сложной. Эффективное решение задач совершенствования процесса обучения в вузе предполагает представление его в виде определенной системы, изучение которой с целью принятия решений об оптимизации подготовки, пригодности тех или иных инноваций неразрывно связано с созданием модельного ряда – моделей различной природы в соответствии с известными классификациями (математических, смысловых, структурных, предметных, формально-статистических и др.).

Моделирование как общенаучный метод признаётся сегодня практически всеми методологами науки, в частности, отмечается эффективность его применения в социогуманитарном познании.

Споры о правомерности применения моделирования в педагогике велись среди учёных длительное время. Ю. К. Бабанский уже в 1989 г.

констатировал, что всё большее количество педагогов положительно отвечает на этот вопрос (В. И. Журавлёв, М. Н. Скаткин, В. С. Стёпин, Г. П. Щедровицкий и др.) [3].

В последнее время процесс математизации современного знания всё шире охватывает различные области науки, в том числе и педагогики: например, много работ посвящено программированному обучению и информационно-психологическому направлению (В. П. Беспалько, Д. А. Исаев, Л. Б. Ительсон, Л. Н. Ланда, Н. А. Мансурова, Д. Ш. Матрос, А. Г. Молибог, М. А. Сохор и др.). В целом этот процесс вызван следующими основными причинами: во-первых, происходит накопление фактического материала, позволяющее обнаружить закономерности, поддающиеся формализации; во-вторых, сами обнаруживаемые взаимосвязи между явлениями оказываются сложными, чисто содержательный подход становится затруднительным из-за громоздкости, а это приводит к поиску более эффективных языков анализа. По мере развития научного знания осуществляется переход от описания совокупностей слабо связанных между собой явлений к системному представлению об исследуемых объектах, а полноценный анализ сложных систем неотделим от использования математики.

Однако к применению методов исследования, эффективных в точных науках, следует подходить с определённой осторожностью, если речь идёт о социальных системах, которые имеют свою специфику:

- число элементов в социальных системах является лишь умеренно большим (по сравнению с астрономическим числом молекул в газе);
- сложные социальные системы – это, как правило, открытые системы, находящиеся далеко от равновесного состояния и характеризующиеся нестационарными процессами;
- между элементами в социальной системе имеет место заметная связь, которая и определяет структуру, организацию системы: социальные системы обладают институциональной, структурной организацией, связанной со случайными процессами чрезвычайно сложным образом, они представляют собой результат сочетания детерминированных и случайных процессов, приводящих к возникновению так называемой статистической структуры.

По мнению Т. Саати, «применение количественных методов в социальных науках базируется на создании таких моделей, которые по своей сути зависят не столько от абсолютных значений цифр, сколько от их порядка (скажем, от порядковых, а не от числовых полезностей). Такие модели предназначены не для получения численных результатов, а скорее для ответов на воп-

росы о том, имеет место или нет некоторое свойство, например, устойчивость» [5, с. 66].

Сила аналитического подхода при использовании математических моделей «качественного» плана заключается в исследовании общих свойств сложных социальных систем, определяющих их структурные характеристики, устойчивость, состояния равновесия, направление движения к этому состоянию. Хотя концептуальные модели содержательнее математических, упрощающих реальную картину, математические модели, опирающиеся на методологический анализ, концептуальные положения и надёжные эмпирические данные могут оказать эффективную помощь содержательному анализу педагогических систем в теоретических исследованиях и при принятии научно обоснованных управлеченческих решений [5].

Сфера образования как суперсистема включает в себя совокупность различных образовательных подсистем, одну из которых образует система языкового образования, также являющаяся неоднородной и, в свою очередь, состоит из нескольких взаимосвязанных и взаимообусловленных относительно автономных подсистем единой языковой макросистемы [6]. Выделение различных подсистем в рамках единой системы языкового образования в исследовательских целях не нарушает её целостности. Процесс преподавания и изучения иностранных языков институционально организован в различных типах образовательных учреждений и на разных образовательных уровнях. Необходимо говорить о совокупности образовательных процессов как компоненте общей системы языкового образования. Специфика образовательного учреждения имеет определяющее значение для разработки лингвообразовательной концепции, учитывающей возможность (и необходимость) профессионализации будущего специалиста средствами иностранного языка.

Исследуются лингвообразовательные процессы, локализованные в пространстве и времени; причём пространственно-временные границы объекта определяются содержательной ценностью учебного материала, его смысловым, методическим, функциональным единством, особым характером взаимодействия субъектов обучения и преподавания. Предметом исследования является педагогическая система, а понятие педагогической системы – это знание её существенных, фундаментальных характеристик, которые в своём единстве определяют способ её организации, функционирования и развития [7].

Несмотря на общее признание, которое получил системный подход в различных областях знаний, и в педагогике в том числе, существуют некоторые спорные вопросы. Это обнаруживается прежде всего в многозначности определений по-

нятия «система», многообразии классификаций системных объектов. Формулирование общего определения затрудняют множественность и разнообразие самого объективного мира. Инвариантом содержания понятия «система» является идея взаимодействия множества частей, элементов и интеграция их в единое целое. Кроме общих для всех систем признаков в качестве специфических свойств биологических и особенно социальных систем выделяются наличие целей и управление.

Особенностью образовательного процесса является его осуществление в совместной деятельности обучающего и обучающегося, в рамках которого и происходит передача опыта. Традиционный подход в педагогике основан на представлении о линейном характере управления обучением – по схеме «управляющее воздействие – желаемый результат». В практических исследованиях педагогические воздействия прямо соотносятся с полученными результатами, исходя из предположения о наличии определённой функциональной связи между ними. Мы согласны с мнением В. В. Сурикова о том, что нельзя недооценивать педагогические исследования на том основании, что система в действительности нелинейна [8]. Как известно, на небольшом участке кривая может аппроксимироваться прямой. Но все модели линейного характера управления обучением и развитием правильнее рассматривать лишь как первое приближение. Нельзя забывать, что система существенно нелинейна. Это обусловлено как внутренними свойствами самой системы, так и многочисленными влияниями со стороны окружающего мира из-за безусловной открытости системы [9].

При этом открытость системы можно рассматривать в двух аспектах: внутренняя открытость подразумевает гибкое, оптимальное сочетание в процессе обучения существующих подходов, технологий и моделей, ни одна из которых не может претендовать на абсолютную завершённость; внешняя открытость характеризуется реакцией системы на меняющиеся социально-экономические, социокультурные условия, своевременным выполнением социального заказа и наличием выхода в мировое информационное пространство.

Высокая нелинейность и целостность человеческой индивидуальности подтверждает тот факт, что часть системы может быть сложнее целого (субъекты процесса обучения – система обучения иностранному языку). Классический линейный принцип суперпозиции теряет свою силу. Целое не равно сумме частей: оно качественно иное по сравнению с частями, которые в него интегрированы, и, кроме того, формирующееся целое видоизменяет части [10]. В этом проявляется свойство эмерджентности педагогической

системы. Следует отметить неравновесность и неустойчивость образовательной системы, которая обусловлена бесконечным разнообразием и уникальностью обучающихся и педагогов [11].

Создание и описание искусственной самоорганизующейся системы сталкивается с проблемой: с одной стороны, по своему определению самоорганизация предполагает самостоятельность системы в выборе алгоритма собственного конструирования, с другой – исследователь стремится построить систему с желательными для него свойствами.

Рассмотрение процесса обучения как процесса в значительной степени самоорганизующегося, основанного не на прямых причинно-следственных зависимостях, а протекающего неоднозначно, подвергающегося многим влияниям как изнутри, так и извне (закономерным и случайным, предсказуемым и стихийным, упорядоченным и хаотичным), характерно для синергетического подхода, ни в коем случае не отменяющего и не заменяющего системного исследования [12].

Синергетика применима для описания поведения сложных, нелинейных, самоорганизующихся систем, к числу которых относятся и педагогические системы. Ведущее понятие в синергетике – атTRACTОР, то есть относительно устойчивое состояние системы, которое как бы притягивает к себе множество траекторий её возможного развития. Концептуально связанным с ним понятием является бифуркация. Она означает некоторую точку, фазу, в которую время от времени попадает система и оказывается в неопределённом неустойчивом состоянии. В такой критический момент перед ней открывается выбор между несколькими и различными сценариями дальнейшего развития.

Система обучения иностранному языку не является стабильной, она подвержена изменению. Обновление системы может подтолкнуть как спланированное управленческое решение, так и спонтанные, появившиеся внутри вуза, инициативы. Механизмом развития системы может стать резонансное воздействие, то есть несильное, небольшое, «точечное» воздействие на педагогическую систему, соответствующее некоторым уже наметившимся, существенным тенденциям в развитии учебного учреждения. Важную роль в самоорганизации системы играют также и включённые в неё зоны хаоса, зоны неупорядоченности. Именно в них рождается, пробуется новое, неожиданное, что может стать необходимым вузу на новом витке его развития.

Предлагается концепция системы обучения иностранному языку в техническом вузе как сложной, открытой, неравновесной, но развивающейся в желаемом (по совокупности качествен-

ных показателей) направлении подсистемы в рамках системы обучения в техническом университете [13].

Эта система соответствует семи основным принципам синергетики – междисциплинарного направления науки, исследующего механизмы эволюции, становления реальности, самоорганизации и «управления» хаосом [14]:

- гомеостатичность – поддержание программы функционирования системы, её внутренних характеристик в некоторых рамках, позволяющих ей следовать к своей цели (в частности, за счёт отрицательных обратных связей, подавляющих любое отклонение в программе поведения, возникшее под действием внешних воздействий среды);
- иерархичность – каждый уровень организации, обладая известной автономностью, в то же время подчиняется предшествующему, более высокому уровню;
- нелинейность – результат суммы воздействий не равен сумме их результатов, то есть результат может быть непропорционален, неадекватен усилиям;
- незамкнутость (открытость) – обмен веществом, энергией, информацией с другими уровнями;
- неустойчивость – готовность к восприятию различных моделей поведения, характеристика рубежа между новым и старым;
- динамическая иерархичность (эмержентность) – возникновение нового качества системы по горизонтали, то есть на одном уровне, когда медленное изменение управляющих параметров макроуровня приводит к бифуркации, неустойчивости системы на макроуровне и перестройке его структуры;
- наблюдаемость – относительность интерпретаций к масштабу наблюдений и изначально ожидаемому результату.

Синергетическая модель развивающего процесса обучения иностранному языку в техническом вузе должна обладать свойством гибкой адаптации к изменениям внешних и внутренних детерминированных и квазистохастических условий с самоорганизацией, способствующей достижению виртуального оптимума качества подготовки обучающегося, личность которого является центральной ячейкой этой модели.

Объективная невозможность (в силу сложности и многоплановости когнитивных процессов в иноязычной инженерной деятельности) универсальных, точных предписаний, однозначно приводящих к заданному результату, означает свободу выбора и объективную необходимость творческого поиска. Однако совершенствование иноязычной подготовки в техническом вузе с учетом индивидуальных особенностей обучающихся возможно, в частности, потому, что процессы

интеграции и дифференциации, синтеза и анализа неразрывно связаны, и выделение того или иного типа процессов в качестве ведущего носит не абсолютный, а относительный характер. В качестве основы такого совершенствования, на наш взгляд, следует рассматривать внутреннюю синергетику иноязычной подготовки в техническом вузе.

В общем случае, модели создаются с использованием системного подхода для решения задач по исследованию взаимосвязи параметров и характеристик системы, прогнозирования и оптимизации, в частности, по исследованию такой макрохарактеристики деятельности всех участников образовательного процесса, как оптимальная лингвообразовательная траектория в параметрическом образовательном пространстве. При этом систему следует рассматривать и с акмеологических позиций как имеющую целевой, проектируемый, моделируемый характер с учётом того, что «акмеология имеет дело не с искусственной и не с естественной системой, а с самим механизмом и способом перехода от стихийно сложившегося состояния и качества системы к оптимальному, от реального к идеальному посредством моделирования сущности последнего и её практического достижения» [15, с. 69].

Модели иноязычной подготовки технического специалиста согласуются с общей схемой подготовки выпускника вуза, предусматривающей проектирование реальной информационной среды, с которой выпускник должен будет взаимодействовать в ходе своей деятельности по окончании вуза, на модельную, упрощенную образовательную информационную среду, создаваемую в вузе на всех уровнях обучения студента.

Примечания

1. Моргунов, Г. М. Социосинергетика и образование [Текст] / Г. М. Моргунов. М.: Изд-во МЭИ, 2005. 152 с.
2. Илларионов, И. Е. «Язык» в системе непрерывного образования [Текст] / И. Е. Илларионов, И. В. Леушина // Высшее образование в России. 2003. № 2. С. 77–79.
3. Бабанский, Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований [Текст] / Ю. К. Бабанский. М.: Педагогика, 1989. 131 с.
4. Коржуев, А. В. Современная теория обучения: общенаучная интерпретация [Текст] / А. В. Коржуев, В. А. Попков. М.: Академический Проект, 2006. 160 с.
5. Яблонский, А. И. Модели и методы исследования науки [Текст] / А. И. Яблонский. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 398 с.
6. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика [Текст] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. М.: ИЦ «Академия», 2004. 336 с.
7. Данилюк, А. Я. Теория интеграции образования [Текст] / А. Я. Данилюк. Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2000. 440 с.

8. Суриков, В. В. О некоторых проблемах образовательной системы [Текст] / В. В. Суриков // Синергетика. Труды семинара. Т. 7. М.: Изд-во МИФИ, 2004. С. 198–202.

9. Дахин, А. Н. Метод динамического программирования для оптимального управления открытой образовательной системой [Текст] / А. Н. Дахин // Школьные технологии. 2001. № 1. С. 38–40.

10. Князева, Е. Н. Загадка человека [Текст] / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Синергетическая парадигма: Когнитивно-коммуникативные стратегии современного научного познания. М.: Прогресс-Традиция, 2004. С. 380–394.

11. Зеэр, Э. Ф. Психология профессионального образования [Текст] / Э. Ф. Зеэр. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. 480 с.

12. Степин, В. С. Синергетика и системный анализ [Текст] / В. С. Степин // Синергетическая парадигма: Когнитивно-коммуникативные стратегии современного научного познания. М.: Прогресс-Традиция, 2004. С. 60–70.

13. Леушина, И. В. Иностранный язык в системе подготовки специалистов технического профиля [Текст] / И. В. Леушина. Н. Новгород: Изд-во НГТУ, 2006. 152 с.

14. Буданов, В. Г. Трансдисциплинарное образование [Текст] / В. Г. Буданов // Синергетическая парадигма: Многообразие поисков и подходов. М.: Прогресс-Традиция, 2000. С. 285–303.

15. Акмеология [Текст] / под общ. ред. А. А. Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2002. 650 с.

ка» [2]. А. А. Реформатский подчеркивал, что произносительные трудности в ходе изучения конкретного иностранного языка нельзя мыслить абстрактно: они всегда касаются соотношения двух конкретных языков [3].

В этом плане ситуация обучения русскому языку арабов представляется нестандартной. В современном арабском языке имеет место дилюссия: арабский язык существует в двух функциональных разновидностях. Все образованные арабы владеют литературным арабским языком (ЛАЯ), однако область его применения ограничена официальным письменным и устным дискурсом. В остальных случаях носители арабского языка пользуются одним из его диалектов, в зависимости от проживания на той или иной территории. Из этого следует, что важным принципом обучения арабов русскому произношению является обязательный учет трудностей, характерных для носителей конкретных диалектов арабского языка. В то же время для анализа общих проблем необходимо опираться на ЛАЯ как единый для всех говорящих на арабском языке.

В рамках данной статьи в качестве основы для сопоставления выступает система консонантизма ЛАЯ. В статье также учтены фонетические особенности, характеризующие некоторые диалекты восточной группы.

1. Консонантный характер русского и арабского языков

При сопоставлении фонемного инвентаря русского и арабского языков, в первую очередь, обращает на себя внимание одно очевидное сходство. Оно состоит в том, что количество согласных фонем в обоих языках значительно превышает количество гласных.

Согласно фонологической базе данных Калифорнийского университета (UPSID – University of California Phonological Segment Inventory Database), в большинстве языков мира количество согласных варьируется в пределах от 20 до 27 фонем, гласные составляют 8,7% от общего числа фонем. Таким образом, в среднем по языкам мира соотношение гласных и согласных фонем в языке составляет 3,6:10.

В русском языке разными учеными выделяется от 32 до 38 согласных фонем и 5 или 6 гласных. Иными словами, согласных фонем в нем примерно в 7 раз больше, чем гласных, а соотношение общего количества гласных к согласным составляет примерно 1,4:10. Ядро фонологической системы образуют соотносительные и перекрещивающиеся ряды твердых/мягких и глухих/звонких согласных фонем.

Фонологическая система ЛАЯ также характеризуется наличием очень ограниченного числа гласных фонем и богатой системой консонантизма. Разные учёные выделяют в системе ЛАЯ от

А. Ю. Александрова

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СИСТЕМ КОНСОНАНТИЗМА РУССКОГО И АРАБСКОГО ЯЗЫКОВ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ АРАБОВ РУССКОЙ ЗВУЧАЩЕЙ РЕЧИ

В статье рассматриваются особенности фонетической интерференции в русской речи арабов, обусловленные расхождениями в системах консонантизма родного и изучаемого языков. На основе проведенного сопоставления «контактирующих» системлагаются методические рекомендации по обучению арабов русскому произношению с учетом диалектной фонетики арабского языка.

This article deals with the peculiarities of the Arabic accent conditioned by the dissimilarities between the native and the second language. On the basis of the conducted research and with consideration of the differences that exist between the modern Arabic dialects, methodological recommendations on teaching Arabs Russian pronunciation are given.

В книге «Основы фонологии» Н. С. Трубецкой писал, что фонологическая система любого языка является ситом, через которое просеивается все сказанное [1]. С. И. Бернштейн в работе «Вопросы обучения произношению» говорил о «призме фонетической системы родного язы-

27 до 30 согласных и 6 гласных фонем. При этом по тембровым характеристикам в ЛАЯ различаются лишь 3 гласные фонемы. Шестичленная система гласных в арабском языке – результат их «раздваивания» на пары кратких/долгих фонем. Такая скудная система вокализма – редкость среди языков мира: лишь в 5,4% языков имеется всего 3 гласных, противопоставленных по тембру. Таким образом, соотношение гласных и согласных фонем в арабском языке составляет приблизительно 1:5.

Несколько иная фонологическая система представлена в современных диалектах арабского языка. С одной стороны, в них могут отсутствовать некоторые фонемы, имеющиеся в ЛАЯ. С другой стороны, в состав большинства диалектов входят «дополнительные» фонемы. Часть из них – это фонетические единицы, появившиеся благодаря лексическим заимствованиям.

Как бы то ни было, соотношение гласных и согласных фонем в русском и арабском языках свидетельствует о том, что они являются языками ярко выраженного консонантного типа. Кроме этого показателя на консонантный характер обоих языков указывает тот факт, что как в русском, так и в арабском языках именно согласные преимущественно оказывают влияние на соседние гласные, а не наоборот. В русском языке это влияние сказывается, например, в появлении и-образного призыва в начале гласного в положении после мягкого согласного. В ЛАЯ почти все согласные значительно понижают или повышают тембр соседнего гласного.

2. Состав согласных фонем в русском и арабском языках

Общий консонантный характер русского и арабского языков отнюдь не означает, что русские и арабские согласные характеризуются сходством. В русском и арабском консонантизме наблюдаются существенные различия.

Система русских согласных характеризуется четырьмя дифференциальными признаками: местом образования, способом образования, твердостью/мягкостью и глухостью/звонкостью. Арабские согласные противопоставлены по месту образования, способу образования, глухости/звонкости, долготе/краткости и наличию/отсутствию фарингализации. Последний признак определяет противопоставление простых согласных так называемым эмфатическим, или сильно твердым. Под фарингализацией понимается дополнительная артикуляция, выражающаяся в том, что корень языка оттягивается к гортани. Именно такая артикуляция характеризует в ЛАЯ переднеязычные согласные *t*, *d*, *s*, *z*. Число фарингализованных фонем неодинаково в различных диалектах, однако в подавляющем большинстве диалектов набор эмфатических согласных не ограничивается указанными четырьмя. Этот факт наряду с другими определяет разные акцентные черты в речи носителей разных диалектов.

Состав русских и арабских согласных фонем представлен в таблице, где русские фонемы обозначены обычным шрифтом, а арабские – полувижирным. Мягкие согласные обозначены диакри-

Сводная таблица русских и арабских согласных

		Губно-губные	Губно-зубные	Межзубные	Переднеязычные зубные	Переднеязычные передненебные	Среднеязычные средненебные	Заднеязычные средненебные	Заднеязычные задненебные	Увулярные	Глоточные	Гортанные
Сонорные	Шумные	Взрывные	п п' б б'		т т' д д'	t d		k' г'	k k'	q		?
		Фрикативные		ф f в в'	θ θ' Δ	с с' з з' с s з z'	ш ш': ж		x' ж	х	χ в	ħ ī
		Аффрикаты			ц	ч ч' dz						
		Носовые	м м'		н н' н							
Дрожащие						p r p'						
Фрикативные							j					
Аппроксиманты	Боковые				л л' ɿ ɭ							
	Срединные	w					j					

тическим знаком ['] ; эмфатические согласные подчеркнуты.

По степени сходства с русскими согласными в системе арабского консонантизма можно выделить несколько групп звуков.

Наибольшее сходство с русскими согласными обнаруживают арабские звуки [r], [l'] и [j]. Арабский звук [r] почти идентичен русскому твердому [р]: в ЛАЯ дрожащий произносится лишь немного энергичнее и напряженнее, чем в русском языке. Наиболее распространенным аллофоном арабской /l'/ является звонкий альвеолярный боковой, практически совпадающий артикуляционно и акустически с русским [л'], который, с точки зрения некоторых исследователей, в произношении большинства носителей СРЛЯ также является альвеолярным, а не зубным [4]. Арабский согласный [j] традиционно относят к аппроксимантам (гайдам), хотя он практически идентичен русскому щелевому сонорному [j].

Очень близки к русским согласным следующие основные реализации арабских согласных фонем: [b], [t], [d], [m], [n], [f], [s], [z], [k]. По поводу аллофонов фонемы /k/ мнения ученых расходятся. В учебнике арабского языка А. А. Ковалева и Г. Ш. Шарбатова говорится, что /k/ всегда реализуется заднеязычным средненебным, при произнесении которого средняя часть спинки языка примыкает вплотную к твердому небу [5]. С. Аль-Ани считает, что наиболее частотным аллофоном /k/ является заднеязычный задненебный, однако в соседстве с гласными переднего ряда /i/ \ /i:/ основным аллофоном /k/ является палатализованный [k'] [6]. Наблюдения над арабским акцентом свидетельствуют о том, что верна, скорее всего, вторая точка зрения. Так, в русских словах, оканчивающихся на [ик], арабы часто заменяют твердый [к] мягким [k']: *[котик'] (котик). Если заднеязычному предшествует гласный непереднего ряда, то отклонений в произношении не наблюдается: ошибки в произношении конечных заднеязычных в таких словах, как *знак*, *срок*, *сфорк*, не зафиксированы.

В процессе обучения арабов русскому произношению на указанные арабские согласные можно опереться как на сходные со звуками русского языка. Следует сделать лишь две оговорки. Во-первых, в отличие от русских арабские согласные, кроме [k], не являются веляризованными.

Во-вторых, на конце слова на месте русских смычных /б/, /т/ и /д/ в арабском акценте нередко произносятся имплозивные звуки, так как арабские согласные /b/, /t/, /d/ в позиции абсолютного конца слова реализуются имплозивными: особенно часто имплозивным согласным реализуется фонема /d/.

Частичное соответствие в системе русских согласных имеет арабский согласный [š]. В большинстве современных диалектов фонема /š/ реализуется глухим палатоальвеолярным звуком [7]. Отличие артикуляции русского [ш] от арабского [š] состоит в том, что при произнесении русского согласного второй фокус образуется поднятием задней части спинки языка к мягкому небу, а губы округлены и слегка вытянуты. Напротив, при артикуляции арабского [š] средняя часть спинки языка поднимается по направлению к твердому небу, а уголки губ оттягиваются назад. Этот звук близок к русскому [ш']. Следует иметь в виду, однако, что при работе над русским [ш'] в иноязычной аудитории указывают, что кончик языка должен быть опущен к верхним зубам. Такая рекомендация помогает добиться правильной артикуляции [8]. Арабский же звук произносится с кончиком языка у альвеол.

3. Обучение произношению согласных, отсутствующих в ЛАЯ

Не имеют соответствия в системе арабского консонантизма русские согласные /п/, /п'/, /в/, /в'/, /ц/, /ч/, /ж/, /х/, /х'/, /г/, /г'/.

Губно-губные. В ЛАЯ есть только одна билабиальная фонема – звонкая /b/. По этой причине русские звуки [б]-[п]\[б']-[п'] с трудом различаются арабами на слух. Русский звук [п], как правило, заменяется звонким [b]:ср. *[b]а[b]а (*пана*). На месте русского [п] арабские учащиеся слышат не только звук [б], но и звуки [т], [к], что отражается даже в их письменной речи: **кластмассовый*, **страточная*. Тем не менее арабскому языку знакомо противопоставление согласных по глухости/звукности. Кроме того, в речи образованных носителей арабского языка звук [р] встречается в кальках с иностранных слов. На все это можно опереться в процессе обучения.

Губно-зубные. В ЛАЯ отсутствует фонема /v/, но есть фонемы /f/, /b/ и /w/, поэтому можно предположить, по крайней мере, три варианта субSTITУции русского звука [в]: звуками [b], [w] и [f]. Анализ интерферированной русской речи арабов показывает, что в действительности практически всегда в данном случае произносится [b]: ср. *[b]озъму (*возьму*), *[b]аза (*аза*). Как и в случае с [п], постановка [в] не представляет особых трудностей в силу наличия глухого звука [f], а также звука [v] в подсистеме заимствований большинства диалектов арабского языка.

Аффрикаты /ц/, /ч/. В ЛАЯ отсутствуют глухие аффрикаты. В акценте на месте [ч'] обычно появляется звук, близкий к арабскому щелевому [š]: ср. *[š]етыре (*четыре*), *за[š]атки (*зачатки*). В некоторых случаях [ч'] может заменяться сочетанием звуков [т']+[š]: о[t'š]евидно (*очевидно*) – на письме нередко обозначается

*отчевидно. На месте [ц] арабы произносят [s] или [t]+[s] с удлиненным щелевым элементом: например, *[s]ельный (целый), *части[s] (частиц), *[t+s]ена (цена).

Фрикативная передненебная /ж/. В ЛАЯ и многих современных диалектах наиболее близким к русскому [ж] звуком является звонкая палатальная или палатоальвеолярная аффриката [dʒ], которая и заменяет его в акценте: *[dʒ]аба (жаба). В некоторых арабских диалектах (например, в большинстве районов Леванта) фонема /dʒ/ реализуется не аффрикатой, а щелевым звуком [ž]. Чертой акцента носителей таких диалектов является замена твердого русского [ж] мягким арабским [ž]: *[ž]инъ (жизнь). Наконец, есть группа диалектов (например, каирский диалект), где фонема /dʒ/ реализуется звуком [g], близким к русскому [г]. При обучении носителей таких диалектов следует сослаться на систему ЛАЯ, в которой имеется звонкая аффриката.

Заднеязычные щелевые /х/\//х’/. В ЛАЯ отсутствуют заднеязычные фонемы, подобные русским /х/ и /х’/. Ближе всего к русскому [х] стоит фонема /χ/, основной аллофон которой – глухой увулярный. Именно им заменяются русские звуки [х] и [х’], что составляет одну из наиболее устойчивых и ярких черт арабского акцента. Постановку [х] следует проводить с опорой на [к].

Заднеязычные смычные /г/\//г’/. В ЛАЯ отсутствуют звонкие заднеязычные взрывные фонемы. При постановке русских звуков [г] и [г’] следует объяснить, что они сходны со звуками [к] и [к’] и отличаются от них лишь звонкостью. Исключение в данном случае составляют носители иракского и египетских диалектов, у которых постановка русского [г] не будет вызывать трудностей, так как в этих диалектах имеется звук [g], практически совпадающий с русским [г].

4. Обучение произношению согласных, противопоставленных по твердости/мягкости

Как известно, категория твердости/мягкости является центральной категорией русской фонологической системы. В ЛАЯ, в отличие от русского языка, согласные не противопоставлены по признаку твердости/мягкости, поэтому указанная категория с большим трудом воспринимается учащимися. В то же время на противопоставление русских согласных по твердости/мягкости может накладываться противопоставление арабских согласных по наличию/отсутствию фарингализации.

Термин «эмфатический» трактовался ранее как «веляризованный». Тем не менее и акустический, и физиологический анализ эмфатических согласных показывает, что областью эмфазы является не мягкое небо, а скорее гортань. Подтверждением того, что эмфатические соглас-

ные отличаются от веляризованных, являются наблюдения над арабским акцентом в русской речи и экспериментальные исследования арабского акцента [9]. Чаще всего на месте твердых и мягких русских согласных арабы произносят звуки, соответствующие арабским неэмфатическим, которые русскими воспринимаются как мягкие. Тем не менее при намеренном усилии произнести твердый согласный они нередко произносят звуки, соответствующие арабским эмфатическим, которые на слух значительно отличаются от русских твердых – они ниже по тембру (это замечание не касается арабских звуков [l'] и [l], о которых отдельно будет сказано ниже): ср. *[t] (ты), *[s]н (сын), *[s]р (сыр). Появление эмфатических согласных в акценте зависит от наличия соответствующих фарингализованных в диалекте учащегося.

Особо следует коснуться произношения звука [χ']. Отличительной чертой арабского акцента является замена мягкого [χ'] арабским увулярным твердым [Ξ]. Наиболее трудной является позиция перед [и]: слова типа *духи*, *хитрый* произносятся как *[дүΞ], *[Ξ]трый.

Одним из сложных звуков является для арабов твердый [л], так как сходный арабский звук [l'] – мягкий. В арабском языке есть также фарингализованный [l], который на слух почти полностью совпадает с русским [л]. В ЛАЯ фонема /l/ встречается в слове /?allaah/ ‘Аллах’ и его дериватах, причем твердым [l] она реализуется лишь в тех случаях, когда слово /?allaah/ произносится изолированно или ему предшествует слово с гласными /a/\//a:/ или /i/\//i:/ в конечном слоге. Если же перед словом /?allaah/ стоит слово с гласным /i/\//i:/, то фонема /l/ реализуется звуком [l]: *wa[l]laah* ‘воистину’, *kalim[ull]a* ‘Пророк Мусей’ (букв. ‘передающий слова Аллаха’) vs. *li[l]laah* ‘Аллаху’. Из этого следует, что постановку твердого [л] необходимо начинать с позиции перед [а] после [у] или [а]: *Алла, мулла, баллада*. Только после этого можно переходить к произнесению этого звука в других позициях. В комментариях же целесообразно опереться на указанные особенности произношения слова *?allaah*.

5. Обучение произношению «удвоенных» согласных

В арабском языке существует фонологически значимое противопоставление геминированных согласных негеминированным. «Удвоенные» согласные фонемы всегда реализуются долгими звуками, в два раза превосходящими краткие по длительности.

В русском языке тоже имеются геминированные согласные. В отдельных случаях звуковые оболочки слов могут различаться противопоставлением долгих и кратких согласных: ср. *спин-*

ной – спиной. Тем не менее это противопоставление не играет в русском языке такой существенной роли, как в арабском. Кроме того, «удвоенные» согласные далеко не всегда реализуются в русском языке долгими звуками. Последнее часто имеет место, если они находятся в начале слова перед гласным ([с:]ора) или в середине слова между гласными (ка[с:]а). Перед согласными долгие звуки встречаются на стыке приставки и корня или предлога и знаменательного слова: например *во[з:]ование*, *по[д:]верью*. В остальных случаях долгота, как правило, утрачивается [10].

Отсутствие четкой системы противопоставления геминированных согласных негеминированым в русском языке «сбивает» учащихся, и они часто не произносят и не пишут «удвоенные» согласные там, где они произносятся или могут произноситься, например: *имено (именно), *отиск (оттиск). Иногда же арабы, наоборот, произносят долгие звуки и пишут «удвоенные» согласные там, где их нет: *A[пп]юта – *Аннюта (Анютा).

Кказанному следует добавить, что в русском языке для обозначения «удвоенного» согласного на письме всегда употребляются две буквы, в то время как в арабском языке в этом случае используется одна буква с диакритикой, которая называется «ташдид»: например, ڻ – /гг/. Ташдид в обязательном порядке употребляется в Коране, в словарях, в учебной литературе. В большинстве арабских текстов он обычно не пишется. Это является дополнительным фактором интерференции. Таким образом, в курсы русской фонетики для арабов следует включать не только упражнения на отработку произношения «удвоенных» согласных с учетом наиболее употребительных минимальных пар, но и письменные задания.

Несмотря на имеющиеся расхождения в области употребления «удвоенных» согласных, русский и арабский языки обнаруживают некоторые сходства, на которые можно опереться в ходе обучения арабов русскому языку. Во-первых, в русском языке возможны случаи, когда два слова различаются только долготой краткостью/согласного:ср. [с:]ора – [с]ора, [в:]одит – [в]одит, [в:]ерх – [в]ерх. Правда, в отличие от арабского языка, в русском языке такие пары весьма немногочисленны. Кроме того, как отмечает М. Л. Каленчук, даже в абсолютном начале слова перед гласным долгий согласный произносится не всегда. Подобные позиции являются фактором «орфоэпической прикрепленности»; воз-

можность появления в них долгого согласного предсказывается статистически, вероятностно [11].

Во-вторых, в русском языке на стыке предлога и знаменательного слова нередко наблюдаются явления ассимиляции: [ш:]умом (*с шумом*). В арабском языке есть похожее явление: там согласный определенного артикля *al* подвергается полной регressiveвой ассимиляции перед последующими зубными и передненебными: /al-šams/ [aš:ams] ‘солнце’.

Подводя итоги, следует еще раз отметить, что фонетический акцент в интерферированной речи арабов определяется не только общими различиями в системах консонантизма русского и арабского языков, но и особенностями диалектной фонетики родного языка учащихся. Предпринятый сопоставительный анализ позволил обозначить наряду с расхождениями некоторые сходства двух «контактирующих» систем, которые могут служить «опорой» в процессе обучения арабов русскому произношению.

Примечания

1. Трубецкой, Н. С. Основы фонологии [Текст] / Н. С. Трубецкой. М., 1960. С. 57.
2. Бернштейн, С. И. Вопросы обучения произношению применительно к преподаванию русского языка иностранцам [Текст] / С. И. Бернштейн. М., 1937. С. 13.
3. Реформатский, А. А. Обучение произношению и фонология [Текст] / А. А. Реформатский // Филологические науки. 1959. № 2. С. 145–156.
4. Князев, С. В. Современный русский литературный язык: фонетика, графика, орфография, орфоэпия [Текст]: учеб. пособие для вузов / С. В. Князев, С. К. Пожарская. М., 2005. С. 28.
5. Учебник арабского языка [Текст] / А. А. Ковалев, Г. Ш. Шарбатов. 4-е изд. М., 2004. С. 31.
6. Al-Ani, S. Arabic Phonology [Text] / S. Al-Ani. The Hague, 1970. P. 32.
7. Watson, Janet C. E. The Phonology and Morphology of Arabic [Text] / Janet C. E. Watson. N. Y., 2002. P. 15.
8. Панков, Ф. И. Русская фонетика и интонация: Практическое пособие для иностранных магистрантов-лингвистов [Текст] / Ф. И. Панков, Е. Л. Бархударова. М., 2004. С. 130.
9. Онуфриюк, Л. К. Использование данных палатографирования при постановке русских согласных студентам-арабам [Текст] / Л. К. Онуфриюк // Вопросы обучения русскому произношению / под ред. Н. И. Самуйловой. М., 1978. С. 66–69.
10. Касаткин, Л. Л. Фонетика современного русского литературного языка [Текст] / Л. Л. Касаткин. М., 2003. С. 138–139.
11. Каленчук, М. Л. Орфоэпическая система современного русского литературного языка [Текст]: дис. ... д-ра филол. наук / М. Л. Каленчук М., 1993. С. 331.

A. K. Гайсина

КУЛЬТУРНО-ЗНАКОВЫЙ АСПЕКТ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОСТРАНСТВА И ВРЕМЕНИ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Автором описывается методика анализа художественного пространства и времени в единстве литературоведческого и культурологического подходов. Реализация этого методического подхода раскрывается на примере произведений Е. Замятиня «Пещера», «Мы», В. Распутина «Прощание с Матерью», «Изба», а также лирики И. Бродского. В заключение приводятся результаты опытно-экспериментальной работы, подтверждающие эффективность методической концепции.

The author describes the method for the analysis of the fictional space and time by combining the linguistic and culturological approaches. The realization of this method is presented by studying the following prose: «The Cave», «We» by E. Zamyatin, «The Farewell to Matyora», «The Village House» by V. Rasputin and some of the I. Brodsky lyrics. In the summary the results of the experimental work are given showing the effectivity of the methodological concept.

Художественное пространство и художественное время, занявшие прочное место в категориальной системе современного литературоведения, постепенно входят в аппарат теоретико-литературных представлений учащихся. Зачастую пути обращения к этим категориям в школьной практике не позволяют решить проблему оторванности знаний по теории литературы и читательского опыта учащихся, а также преимущественного сосредоточения на содержательной основе литературного произведения. Предлагаемый аспект обращения к художественному пространству и времени на уроках литературы актуален в условиях поиска путей, позволяющих проникнуть за поверхностное содержание текста и обеспечивающих не запоминание, а понимание, не пересказ, а интерпретацию художественных произведений.

Особенностью данного исследования является реализация междисциплинарного подхода в процессе интерпретации пространственно-временных особенностей произведения, заключающегося в привлечении данных культурологического, этнического, исторического, психологического, философского характера. Это отражает интегративный характер художественного пространства и времени, являющихся фундаментальными категориями человеческого бытия и сознания, языка и культуры (А. Я. Гуревич, Ю. М. Лотман, Б. М. Гаспаров, Д. С. Лихачев).

Методика анализа литературных произведений в единстве литературоведческого и культу-

рологического аспектов основывается на том, что эти формально-содержательные категории имеют знаковую природу, отражающую их связь с мировоззренческой системой и мироощущением эпохи [1]. Фокусируя в своей семантике не только особенности индивидуально-авторской картины мира личности художника, но и широкий культурный контекст, художественное пространство и время придают многозначность литературному тексту. Неоднозначность, многоуровневость художественного текста определяет разнообразие его интерпретаций, уровень которых во многом обусловлен культурным кругозором читателя.

Рассмотрение художественного пространства и времени в контексте процесса формирования культурного кругозора нацеливает на обнаружение культурологической маркированности этих категорий. Это определяет в процессе интерпретации художественного пространства и времени обращение к информации из сферы мифологии, религии, фольклора и др. Возникающие культурные ассоциации, изменения смысловой контекст восприятия текста, способствуют не только углублению читательской интерпретации художественного пространства и времени, но и произведения в целом.

Общим ракурсом при изучении произведений, относящихся к разным хронологическим периодам русской литературы, аккумулирующим в себе различные культурные реалии, принадлежащих к разным литературным родам, может являться внимание к художественному пространству и времени в контексте картины мира, концепции человека, исканий авторов в области стиля и жанра. Рассмотрим воплощение этого методического подхода на уроках литературы в 11-м классе.

Обращение к художественному пространству и времени становится структурной основой содержания уроков, посвященных изучению произведений Е. Замятиня. Смысловой ракурс интерпретации рассказа «Пещера» был расширен за счет внимания к культурно-знаковому характеру пространственных образов. Анализируя двойственность художественного пространства, отражающую превращение *дома* в *пещеру* и передающую контрастность первобытности и цивилизации, учащиеся смогли увидеть не только особенности гротеско-модернистического стиля, но и осознать своеобразие взглядов автора на российскую действительность первых послереволюционных лет.

Ракурс рассмотрения особенностей художественного пространства и времени романа «Мы», хронотоп которого далек от конкретно-исторической наполненности, обусловлен жанровой природой произведения. В центре внимания учащихся времененная (Единое государство – мир прошлого) и пространственная (Единое Государство –

мир за Зеленой Стеной) оппозиции. Анализ художественного пространства предусматривал обращение к таким значимым в культуре пространственным оппозициям, как чужое – свое, организованное – неорганизованное, внешнее – внутреннее, замкнутое – открытое [2]. Это позволило не только расширить представление учащихся о возможной семантике пространственных и временных элементов образа мира, но и сформировать представление о такой особенности антиутопии, как полемичность, которая в этом произведении реализуется на уровне структуры пространственно-временной организации.

Особое значение культурологический комментарий приобретает в тех случаях, когда учащиеся знакомятся с художественными произведениями, мотивируемыми культурой, от которой современный одиннадцатиклассник очень далек. Например, проникновение за внешний слой сюжета произведений деревенской прозы, изображающих мир, образ которого определен глубинными ценностями русской крестьянской культуры, вызывает у учеников затруднения, поэтому художественное пространство и время произведений В. Распутина «Прощание с Матерей» и «Изба» рассматриваются, прежде всего, в контексте крестьянского образа мира. Это обусловило при интерпретации образов, занимающих важное место в пространственно-временной картине мира крестьянской культуры, обращение к славянской мифологии. Например, смысловой ракурс интерпретации повести «Прощание с Матерей» был расширен за счет внимания к культурно-знаковому характеру таких образов, как «река», «остров», «царский лиственъ». Обращение к такому варианту эсхатологического мифа, как погружение суши в воду, а также к сюжету легенды о граде Китеже и символике Мирового дерева, являющегося прообразом «царского лиственъ», позволило избежать однозначной интерпретации повести.

При знакомстве с произведениями деревенской прозы возникает необходимость анализа такой важной части русской этнической картины мира, как образ избы. В центре внимания учеников не только образы изб из повести «Прощание с Матерей», но и из рассказа «Изба», в котором этот образ получил максимальное художественное воплощение. Информация о символике славянского жилища поможет учащимся связать интерпретацию этого пространственного образа с погребальным мотивом, значимым для обоих произведений, и мотивом сна, играющим важную роль в рассказе «Изба».

Обращение к культурным ассоциациям, связанным с художественным пространством и временем, позволяет повысить активность читательских интерпретаций не только при анализе про-

занических произведений, но и лирических. При знакомстве с поэзией И. Бродского, представляющей одно из самых глубоких и загадочных явлений русской литературы, внимание к художественному пространству и времени является одним из путей проникновения в сложный смысловой мир его лирики.

Если анализ особенностей пространственно-временной организации таких произведений И. Бродского, как «Однажды этот южный городок...», «Стрельнинская элегия» позволяет увидеть, как трансформируется классический жанр элегии и воплощается мотив одиночества, являющийся одним из доминирующих в лирике поэта, то внимание к этим координатам художественного мира при знакомстве с «Большой элегией Джон Донн» и «Осенним криком ястреба» позволяет преодолеть сложность их восприятия и понимания.

Знакомству с текстом произведения «Осенний крик ястреба» предшествует интерпретация названия и обсуждение читательских ожиданий учеников. Это создает смысловую интригу и повышает активность читательского восприятия. Если роль культурно-литературных ассоциаций в процессе самостоятельной интерпретации образа ястреба сведена к минимуму, то обращение к символике полета птицы, в том числе и пространственной, позволяет расширить смысловое поле интерпретации. Например, отталкиваясь от информации о том, что образ птицы может символизировать душу умершего человека, а полет птицы соотноситься с переходом души из физического мира в духовный мир [3], некоторые учащиеся увидели в сюжете произведения уже не описание полета птицы, а воспарение души.

Сделать предположение о соотнесенности судьбы автора и образа погибшего ястреба учащимся помог мотив вытеснения пространством. Художественное воплощение ощущения собственного изгнанничества именно в образе ястреба является знаковым: в американской культуре образ этой птицы очень значим, тогда как в русской культуре этот образ не распространен. Поэтому потеря способности птицы преодолевать пространство некоторыми учащимися была интерпретирована как метафорическое изображение судьбы самого И. Бродского, для которого пространство России стало недоступным.

Актуализация культурных ассоциаций позволила преодолеть буквальность понимания сюжета стихотворения «Осенний крик ястреба». Многозначность символики центрального образа, направляя анализ хронотопических особенностей сюжета произведения, способствовала смысловому постижению произведения на новом уровне, итогом которого стали высказывания и работы учеников, где художественный текст интерпретировался.

С целью определения эффективности экспериментального обучения нами была проведена работа, позволяющая выявить изменения представлений учащихся о художественном пространстве и времени и особенностей их восприятия в процессе интерпретации литературных произведений. На этапах констатирующего и итогового эксперимента учащимся были предложены задания по анализу прозаических и лирических текстов. Выбор текстов обусловлен их сложной пространственно-временной структурой, от интерпретации которой зависит смысловое восприятие и понимание художественного своеобразия произведения в целом.

Поскольку анализ культурологической семантики пространственных и временных образов является важным компонентом формирования общих представлений о специфике понятий «художественное пространство» и «художественное время» и составной частью процесса активизации читательского восприятия учеников, динамика изменений читательского восприятия (наряду с параметрами, отражающими частотность обращения учащихся к художественному пространству и времени, представление о взаимосвязи пространственно-временных особенностей с образом героя, композиционными и жанровыми особенностями, а также по показателям, отражающим эмоциональное, аналитическое и синтезирующее читательское восприятие) была оценена по таким параметрам, как актуализация культурного контекста в процессе интерпретации художественного пространства и времени и актуализация культурного контекста в процессе целостной интерпретации литературного произведения.

Уровни по данным параметрам определялись в зависимости от степени активности ассоциаций, вызываемых культурным контекстом, и их функциональностью. *Низкий* уровень актуализации культурного контекста, как при интерпретации художественного пространства и времени, так и в процессе целостной интерпретации произведения, характеризовался полным игнорированием ближайшего (тематическая, хронологическая, стилистическая, эстетическая парадигма)

и расширенного культурного контекста, проявляющегося в способности лексических единиц концентрировать сюжеты, мотивы, образы, идеи, символы, принадлежащие к разным культурным пластам.

Средний уровень по этим параметрам характеризовался не только учетом ближайшего контекста и обнаружением культурно маркированных единиц, культурной семантики художественного пространства и времени, но и активностью ассоциаций, вызываемых культурными контекстами.

Высокий уровень актуализации культурного контекста определялся функциональностью культурных ассоциаций как в процессе интерпретации художественного пространства и времени, так и всего произведения. Вывод о функциональности культурных ассоциаций делался на основе того, насколько культурные ассоциации изменяли контекст восприятия художественного произведения и способствовали углублению читательской интерпретации.

Проведение опытно-экспериментальной работы в двух группах было обусловлено результатами анализа практического воплощения существующих методических рекомендаций по использованию в школьной практике категорий «художественное пространство» и «художественное время». Экспериментальные группы были представлены учащимися, которые на уроках литературы ранее не обращались к рассмотрению художественного пространства и времени, и одннадцатиклассниками, которые в практике анализа литературного произведения использовали эти категории.

Представим результаты констатирующего и итогового эксперимента (см. таблицу).

Анализ результатов констатирующего и контрольного замера подтвердил продуктивность методической концепции. Если различия по параметру, отражающему актуализацию культурного контекста при интерпретации художественного пространства и времени, являются отражением целенаправленной работы, то положительная динамика актуализации культурного контекста в процессе целостной интерпретации являет-

Актуализация культурного контекста в процессе интерпретации литературного произведения

Параметры	Уровни	Группа А ₁		Группа А ₂	
		конст.	итог.	конст.	итог.
Актуализация культурного контекста в процессе интерпретации художественного пространства и времени	низкий	91,2%	53,8%	85,8%	36,6%
	средний	7,6%	30,7%	13,2%	43,3%
	высокий	—	15,3%	—	20%
Актуализация культурного контекста в процессе интерпретации литературного произведения	низкий	53,8%	23,1%	73,3%	23,3%
	средний	38,4%	57,6%	26,6%	53,3%
	высокий	7,6%	19,2%	—	23,3%

ся следствием интегративного характера и многофункциональности этих категорий.

Таким образом, предложенная нами методика способствует формированию и углублению представлений учащихся о семантике художественного пространства и времени, и, создавая определенный ракурс читательского восприятия, расширяя смысловое поле, позволяет активизировать и направить процесс интерпретации литературных произведений учащимися.

Примечания

1. Гуревич, А. Я. Категории средневековой культуры [Текст] / А. Я. Гуревич. М., 1972.
2. Лотман, Ю. М. Семиотика пространства: (О метаязыке типологических описаний) [Текст] / Ю. М. Лотман // Лотман Ю. М. Избр. соч.: в 3 т. Т. 1: Статьи по семиотике и типологии культуры. Таллин, 1992. С. 386–406.
3. Иванов, Вяч. Вс. Птицы [Текст] / Вяч. Вс. Иванов, В. Н. Топоров // Мифы народов мира: Энциклопедия. М., 1980. Т. 1. С. 397.

Е. Ю. Погасий

ИНТЕРПРЕТАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ НА КОЛЛЕКТИВНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ЮМОРИСТИЧЕСКИХ РАССКАЗОВ А. П. ЧЕХОВА)

В данной статье автор на примере занятий по изучению юмористических рассказов А. П. Чехова в средней школе показывает, как при помощи различных видов интерпретационной деятельности (комментирование, цветовая интерпретация, литературное подражание образцу) формировать у учеников целостный взгляд на произведение, привыкнуть к вдумчивому чтению классических текстов. Предложенная форма коллективных занятий позволяет обеспечить максимальную включенность в процесс постижения произведения каждого учащегося, учитывая его индивидуальные особенности.

On the example of lessons of humor stories by Chekhov in middle school the author of this article shows how to form the holistic view on the work of literature and serious classical text reading with the help of different kinds of interpretation activity (comment, color interpretation, literary model imitation). This form of joint work involves every student to the literary work understanding process based on his personality.

Одна из задач литературного образования в школе – формировать представление о величайших произведениях литературы и их авторах, закладывать основы для последующего восприятия текста, ориентировать начинающего читателя в мире литературы. Все это невозможно без вовлечения в процесс изучения произведений

© Погасий Е. Ю., 2008

оценочного, эмоционального начала, особенно присущего подростку. Поэтому в последнее время все шире используется метод интерпретации при анализе произведений в школе. Работа чувств, воображения, образного мышления становится содержанием процесса погружения в текст и его оценки. Эстетическая реакция на текст в самом начале его изучения – залог вдумчивого чтения и прочного усвоения материала. По словам А. Выготского, «эффект эстетической реакции заложен в эмоциональном восприятии и переживаниях произведения искусства» [1].

По мнению Ф. Шлейермакера, «герменевтика – это искусство понимания не самих содержательно-предметных мыслительных образований в их всеобщности, а искусство понимания мыслящих индивидуальностей» [2].

В общеобразовательной школе ребенка учат понимать автора, его произведения, но кроме этого возникает необходимость научить его понимать живого собеседника, вести диалог. Таким образом, необходимо так построить занятие, чтобы ученик вступал в различные взаимодействия со сверстниками и учителем, изучая материал. К сожалению, в школе классно-урочного типа это практически невозможно.

В основу построения школы неклассно-урочного типа положены идеи В. К. Дьяченко и М. А. Мкртчяна о коллективном способе обучения, об обучении в разновозрастной группе. Сотрудничество на таких занятиях – ведущий тип отношений между учениками. Они становятся в группе своеобразными учителями своих товарищей, не только воспроизводят знания, но и встраивают их в собственную деятельность. Работает принцип: учится тот, кто учит.

Учитель активно участвует в обсуждении сложных вопросов, помогает качественно работать в паре, учит взаимодействию. Предметный материал дается учащимся с помощью различных дидактических средств – учебника, карточек, компьютера.

На основе этих идей разработана и реализуется школами Ассоциации Коллективного Способа Обучения (КСО) на практике модель школы разновозрастного обучения, у которой немало преимуществ. Во-первых, обеспечиваются индивидуальные темпы и способы усвоения знаний. Речь при этом идет не о снижении планки требований или сокращении объема содержания обучения для отдельных школьников. Учитываются возможности, способности, особенности каждого ребёнка, а также то, что ученик уже знает, какие у него затруднения, к изучению какого материала он готов приступить. В соответствии с этим для каждого ученика подбираются индивидуальные способы освоения учебного материала, планируется очерёдность изучения тем. Кол-

лективный характер учебного процесса определяется формулой «каждый – цель, каждый – средство». Иными словами, каждый ученик решает свои задачи в разных взаимодействиях, в разных временных объединениях (кооперациях) с остальными ребятами, которые помогают товарищам и сами в это время глубже постигают учебный материал. Ученик систематически выполняет три функции: учится, обучает и управляет учебным процессом. На таких занятиях широко используются разные виды и приёмы одновозрастного и разновозрастного взаимодействия учащихся. Это становится возможным за счёт построения обучения с использованием четырёх организационных форм обучения: индивидуальной, парной, групповой, коллективной (работа в парах сменного состава). Последняя форма является ведущей [3].

На примере изучения творчества А. П. Чехова в 5–7-х классах рассмотрим приемы и задачи читательской интерпретации в коллективных учебных занятиях. Ранние юмористические рассказы Антоши Чехонте – одни из самых ярких впечатлений, надолго остающиеся в памяти учеников. Их подкупает краткость, лаконичность и эмоциональная насыщенность произведений. Для учителя это богатейший материал по анализу текста. Важно сказать, что при изучении пьес и рассказов писателя в старших классах ученики отмечают поражающую их разницу: ранние рассказы читались легко, весело, а теперь перед ними скучные картины обывательской жизни. Это связано с поверхностным восприятием текста и непониманием самой природы юмора, который современными школьниками, привыкшими к обилию смеха и веселья в СМИ, воспринимается как смехотворство, не позволяя проникнуть в глубину проблемы. Таким образом, одна из главных задач при изучении юмористических рассказов классиков – показать воспитательное значение текстов. Интерпретация дает возможность сделать это ненавязчиво, легко и естественно.

В рассказе «Лошадиная фамилия» приказчик, вспоминая фамилию акцизного Овсова, перебирает ряд вариантов «лошадиной» фамилии. Этот прием и создает комический эффект. Разбор лексического значения слов, образующих варианты фамилии, поможет расширить словарный запас учеников. Это также один из видов интерпретации – метод комментирования текста, позволяющий проникнуть в его содержание. Если, по утверждению В. Г. Маранцмана, «цель школьного анализа – создание читательской интерпретации произведения и соотнесение ее с научным исследованием текста, корректирование субъективных представлений читателя объективным смыслом произведения, раскрытым литературо-ведением» [4], то комментирование создает пред-

посылки создания такой интерпретации, которая, оставаясь субъективной по степени ее психологического проживания, была бы устремлена к объективности оценок по результатам читательского анализа.

На примере работы с рассказом «Лошадиная фамилия» мы можем познакомить учеников с самим понятием интерпретации: фамилия одна, а варианты у всех разные. Можно предложить ученикам подобрать «цветочные», «фруктовые», «транспортные», «компьютерные» фамилии. Это задание поможет развитию творческого мышления, воспитанию внимательного отношения к элементам текста.

Детям от 10 до 15 лет присуща общественно значимая деятельность, включая трудовую, общественно-организационную, спортивную и художественную. У подростков появляется умение строить общение в различных коллективах, «умение оценивать возможности своего “я”, то есть практическое сознание» [5]. Поэтому очень важно, чтобы желание творить, пробовать себя основывалось на фундаменте необходимых знаний, а они, в свою очередь, были необходимы кому-то еще. Интерпретация, поиск своих соответствий иллюстрирует ученикам теоретические знания о юморе и средствах создания комического. Изучая предложенные теоретические тексты в парах, ученики на собственной практике сталкиваются с понятием соответствия, осваивают коммуникативные навыки адекватной передачи научного текста напарнику.

Методика взаимопередачи тем проста: одну из двух тем ученик осваивает самостоятельно, и в этом ему помогают вопросы, отвечая на которые, он может проверить свое понимание самостоятельно. В ходе работы он разбирает непонятные слова и выражения, записывает заголовки абзацев в тетрадь. Затем сдает, т. е. пересказывает содержание учителю или подготовленному ученику. Теперь он может обучить другого, рассказать и объяснить материал, тот в ответ передаст ему свои знания по другой теме. Таким образом, они совершают взаимообмен материалом, работают в разных сюдностях, что позволяет прочно усвоить полученные знания [6].

Пример такой карточки представлен ниже.

Юмор

1. Слово «юмор» происходит от английского *humour*, которое переводится как «нрав, настроение». Юмор – это добродушный смех, вызывающий светлое, веселое, радостное настроение.

1) Из какого языка пришло к нам слово «юмор»? Как оно переводится?

2) Какой именно смех мы называем юмором?

2. Юмор может создаваться приемом неожиданности: мы ждем одного, но неожиданно происходит что-то совершенно другое. Неожидан-

ными могут быть мысли и поступки героев, развитие сюжета. Так, в повести Н. В. Гоголя «Ночь перед Рождеством» чёрт хотел завладеть душой Вакулы, а сам оказался под его властью. Или в рассказе О`Генри «Вождь краснокожих» украшенный ребенок должен был быть жертвой, но жертвами оказались похитители.

1) В чем заключается прием неожиданности?

2) Что может быть неожиданным в художественном произведении?

3) Какие примеры неожиданности приводятся в абзаце? Что в них неожиданно – мысли, поступки или развитие сюжета?

3. Юмористическая ситуация может создаваться приёмом неожиданности: какая-то деталь не соответствует всему другому. Например, слово «мужественно» не очень-то соответствует облику героев, дравшихся с женщиной, и вызывает улыбку, когда мы читаем: «Ткач и кум мужественно отстояли мешок». Или, например, вопли Билла из рассказа О`Генри явно не соответствуют его мужественному облику: «Ужасно слышать, как на утренней заре в пещере визжит без умолку толстый, сильный, отчаянной храбрости мужчина».

1) Что чему не соответствует в приведенных в абзаце примерах?

2) Как строится приём несоответствия?

4. Добродушный смех может быть вызван приёмом гиперболы. Гипербола – это резкое преувеличение, которое выпячивает какую-то смешную сторону героя или ситуации. Так, при помощи гиперболы Н. В. Гоголь изображает Пацюка как какое-то невероятное существо, как ленивого великана: «Пацюк жил как настоящий запорожец: ничего не работал, спал три четверти дня, ел за шестерых косарей и выпивал за одним разом почти по целому ведру...». А в рассказе О`Генри гипербола показывает страх Билла и его желание поскорее избавиться от мальчишки: «...В десять минут я пересеку Центральные, Южные и Среднезападные штаты и свободно успею добежать до канадской границы».

В-1) Что такое гипербола?

В-2) Для чего нужна гипербола в юмористическом рассказе?

Учитель сможет проверить качество знаний через вопросы 2-й группы.

1. Что такое юмор?

2. О каких приёмах юмора вы узнали?

И после работы в группе над интерпретацией и проработкой теоретического материала в парах предлагаем работу по тексту (теперь уже «ожившему») в малых группах. Основной вопрос: Какие приемы использовал автор в данном рассказе?

Для работы в паре предлагаем следующие вопросы:

1) Как вы думаете, для чего автор перечисляет средства, которые использовал генерал, чтобы вылечить больной зуб? Почему домашние генерала стали предлагать разные средства для лечения зуба?

2) Что смешного есть во фразе «Тамошних саратовских на дому у себя пользует, а ежели которые из других городов, то по телефону»?

3) Почему генерал сначала назвал лечение зубов заговором «шарлатанством», а потом все же нетерпеливо ожидает, когда приказчик вспомнит лошадиную фамилию?

4) Почему все-таки так никто и не отгадал «лошадиную» фамилию Овсова?

5) Как вы думаете, почему подробно и много описываются страдания больного генерала и очень коротко, в двух словах, – уход боли?

6) Какой прием использован здесь? Для чего?

Но в завершение разговора необходимо обратить внимание учеников на финальную фразу генерала Булдеева. Как меняется поведение генерала на протяжении рассказа? Проследите перепады настроения от гнева и презрения к мольбе и вновь к презрению. Почему он «с презрением» произносит последнюю фразу? В чем причина его раздражения?

Теперь вопрос о несоответствии принимает совершенно иной оборот: это не просто комический прием, несоответствующим образом переданное содержание, а проблема взаимоотношений людей, которая становится главной при таком анализе. Так, игра помогла понять несколько уровней смысла текста, что проложит тропинку к пониманию Чехова в будущем.

При домашнем чтении рассказа «Хамелеон» просим учеников разделить его на эпизоды и зарисовать на отдельных квадратах 10*10 «окраску» главного героя Очумелова в разные моменты, а с обратной стороны записать причины этих изменений. Цель такой работы – вдумчивое чтение, сопряженное с творческой реализацией личного восприятия образа главного героя. Ученики исследуют природу явления и выражают через цвет свое отношение к герою.

По мнению В. В. Давыдова, «при изучении предметно-материальных источников тех или иных понятий ученики, прежде всего, должны обнаружить генетически исходную, всеобщую связь, определяющую содержание и структуру всего объекта данных понятий» [7]. Следовательно, первый признак интерпретации – это «переход от анализа к синтезу, к постижению смысловой целостности произведения» [8].

Уже на уроке определяем композицию рассказа и подтверждаем свои мысли о главном герое, исследуя в малых группах речь и художественные детали. В этом ребятам помогут вопросы и материалы проведенной домашней работы.

Составляя своего «хамелеона» из заранее заготовленных квадратов, они почувствуют и запомнят структуру рассказа. Немалую роль здесь играют тактильные ощущения и то, что работать необходимо в группах, т. е. аргументировать свою точку зрения, прислушиваться к мнению другого.

1. Почему сначала в рассказе было сонное царство, а потом вдруг собралась толпа? Каким цветом вы зарисовали два этих состояния города?

2. Обратите внимание на то, как движется полицейский надзиратель Очумелов («глядит в сторону», «делает полуоборот налево»). Как это показывает механичность, неестественность этого человека? Какие цветовые ассоциации возникли у вас при чтении этого описания? Какое впечатление вызывает у вас фамилия полицейского надзирателя Очумелова? Почему вопросы Очумелова вызывают смех у читателя? Что в них неправильного?

3. Почему мастер Хрюкин поднимает большой скандал из-за укуса собаки? Стоит ли этот случай такого шума? Какие слова показывают важность Очумелова, его желание показаться грозным начальником? Поменялся ли цвет «хамелеона»?

4. Как поменялось состояние надзирателя после того, как он узнал, что собака принадлежит генералу Жигалову? Как изменилась его речь? Какой цвет ассоциируется с ним в этой ситуации? Какая деталь одежды помогает нам понять состояние героя? Как меняется отношение надзирателя к собаке и к Хрюкину?

Обсудив вопросы и выполнив задание в группах, дети вывешивают на доску получившихся хамелеонов. Это поможет учителю проверить качество освоения материала учащимися, а ребятам – посмотреть работы других команд и, возможно, задать им вопросы.

Теперь вопросы и задания второй группы позволят начать разговор об отношении к поступкам Очумелова, так необходимый в воспитательных целях.

1. От чего зависит и как меняется отношение Очумелова к Хрюкину?

2. Почему рассказ назван «Хамелеон»? Какие черты высмеивает писатель в Очумелове, Хрюкине, людях из толпы?

Главное, что этот разговор мотивирован детскими работами, а не только выводами учителя, что увеличивает его ценность. Таким образом, юмористические рассказы А. П. Чехова перестают восприниматься только как легкое чтение, при этом интерпретационная деятельность помогает учащимся не потерять положительный эмоциональный настрой.

Такой подход к изучению произведений Чехова в средней школе подготавливает учеников

к восприятию более сложных произведений, формирует целостный взгляд на творчество писателя и вдумчивое чтение классических текстов.

Примечания

1. Выготский, Л. С. Психология искусства [Текст] / Л. С. Выготский // Психология искусства. М., 1987. С. 27.
2. Гайденко, П. П. Прорыв к трансцендентному [Текст] / П. П. Гайденко // Прорыв к трансцендентному: Новая онтология XX века. М., 1997. С. 393.
3. Лебединцев, В. Д. Модернизация сельской малокомплектной школы: не классно-урочная модель [Текст] / В. Д. Лебединцев // Народное образование. 2005. № 1. С. 103–116.
4. Маранцман, В. Г. Методика преподавания литературы [Текст] / В. Г. Маранцман // Методика преподавания литературы. Ч. 1. М., 1995. С. 152.
5. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения [Текст] / В. В. Давыдов // Теория развивающего обучения М., 1996. С. 146.
6. Мкртчян, М. А. Теория и технология коллективных учебных занятий [Текст] / М. А. Мкртчян, О. В. Запятая и др. // Теория и технология коллективных учебных занятий. Начальный курс / под ред. В. Б. Лебединцева. Красноярск, 2005. С. 90–92.
7. Хализев, В. Е. Теория литературы [Текст] : учеб. пособие / В. Е. Хализев. М., 2000. С. 287.
8. Гайденко, П. П. Указ. соч. С. 395.

Е. А. Тарлаковская

О ПРИНЦИПАХ ОБУЧЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ С ЦЕЛЬЮ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА СЛУШАТЕЛЕЙ

В предлагаемой статье рассматриваются следующие принципы обучения монологической речи с целью воздействия на слушателей: принцип развития автономии, принцип использования воздействия авторитета преподавателя, принцип использования всех средств воздействия (голосовых характеристик, невербальных средств), принцип использования иллюстрированных предлагаемых обстоятельств, принцип эмоциональной идентификации, принцип поэтапного использования упражнений.

The article examines the principles of monological speech with the influence purpose: principles of autonomy development, principles of teacher's authorities, principles of draft on funds lever (vocal, nonverbal funds), principles of circumstances illustration, principles of emotional identification, principles of phased exercise use.

В системе высшего профессионального образования России в настоящее время происходят глубокие перемены, тесно связанные с изменениями в экономической, социальной, политической, культурной сферах общества. Возрастает роль устного иноязычного общения, в обществе

возникает потребность в специалистах, действительно владеющих иностранным языком в целях решения коммуникативных задач. Достижение высокого уровня развития устной иноязычной речи обеспечивает готовность будущих специалистов к реальному использованию полученных знаний и умений в профессиональной деятельности и, кроме того, является важным ресурсом социального и профессионального роста.

Итак, устная иноязычная речь – это один из важнейших элементов профессионального мастерства современного специалиста. Как известно, существует два вида устно-речевой деятельности: диалог и монолог. В данной статье обратимся к монологической речи, которая представляет собой «устное высказывание одного человека в целях сообщения информации, воздействия или побуждения к действию, которое, как правило, обдумывается заранее» [1].

При порождении и произнесении монологического высказывания студенты, как правило, не учитывают воздейственный характер монологической речи, несмотря на то что одной из основных функций монологической речи является функция воздействия [2]. Монологическое высказывание всегда произносится перед определенной аудиторией. Следовательно, при обучении монологической речи студентов лингвистического вуза на практических занятиях необходимо уделять больше внимания функции воздействия. Если студент осознает, что главной целью его монологического высказывания является эффективное воздействие на слушателей, то и в дальнейшей профессиональной деятельности он не будет испытывать трудностей при произнесении монолога (будь то публичное выступление или презентация).

В лингводидактике ключом к организации эффективного процесса обучения в любом типе учебного заведения является описание его принципов. В Словаре иностранных слов слову «принцип» дается следующее определение: «Основное, исходное положение какой-л. теории, учения и т. д.» [3]. Отсюда принцип обучения – это первооснова, закономерность, которая определяет характер процесса обучения.

Рассмотрим основные принципы обучения монологической речи с целью воздействия на слушателей.

Первый принцип, используемый в обучении монологической речи с целью воздействия, – это *принцип развития автономии*. Суть этого принципа заключается в том, чтобы стимулировать студентов к реализации и раскрытию себя как личности. Данный принцип состоит в усилении значимости самообразования, воспитании чувства ответственности за то, что и как студент делает, увеличении роли самостоятельности студентов.

На младших курсах на занятиях по практике иностранного языка и культуре иноязычного общения наблюдается следующая тенденция: студенты активно работают только при непосредственном контроле преподавателя, а дома степень самостоятельности снижается, так как мало времени уделяется самосовершенствованию. Роль преподавателя заключается в том, чтобы донести до студентов, что их успех, в данном случае успех в монологической речи, напрямую зависит от них самих. Если студенты не будут относиться пассивно к собственному творчеству, а наоборот, будут принимать активное участие в совершенствовании собственного умения воздействовать на слушателей, следить за достижениями своих одногруппников, то эффективность обучения возрастет. Нельзя не согласиться со словами Элberta Хаббарда, который утверждал, что «цель обучения – научить обходиться без учителя».

Второй принцип – это *принцип использования воздействия авторитета преподавателя*. На практических занятиях по иностранному языку студенты воспринимают преподавателя как «носителя эталона иноязычной речи» [4]. Для студентов преподаватель – это образец для подражания. Таким образом подражание преподавателю развивается у студентов речевые монологические умения эффективного воздействия на слушателей? При произнесении монолога опытный преподаватель, как правило, умеет «изобразить» личную заинтересованность в предмете высказывания, правильно выстраивает свою речь композиционно, находит контакт со слушателями (в данном случае со студентами) – все это способствует повышению воздействия речи на слушателей. Студент при произнесении собственного монологического высказывания учится у преподавателя эффективно воздействовать на аудиторию.

Говоря о воздействии речи студента на слушателей, следует отметить важность рефлексии, определяемой как способность как бы со стороны увидеть, как воспринимается говорящий слушателями. Оптимизации речевого воздействия способствуют определенные качества, которыми должен обладать как преподаватель, так и студент, выступающий перед аудиторией: уверенность в себе, внешние данные, энтузиазм, творческие способности и др. Бессспорно, концентрация всех средств, воздействующих на эмоциональное восприятие слушателей, требует как от преподавателя, так и от студента высокого уровня профессионализма. В психологии выделяется ряд методов автовоздействия, которые могут применяться студентом при подготовке к произнесению монологического высказывания. К ним относятся самоубеждение, самоприказ, самопри-

нуждение, самообязательство, самопоощрение, самонаказание, самоупражнения, самовнушение.

При подготовке к монологическому высказыванию студент выступает и как режиссер, задача которого заключается в осуществлении подготовленного им выступления. При этом студент разрабатывает множество конкретных вариантов тех микроситуаций, которые заложены в тексте или в видеофильме. Затем располагает их в определенной последовательности и, наконец, включает их в смысловой коммуникативно значимый контекст своего «общения» с аудиторией. Эффективность воздействия речи зависит от многих факторов, в число которых входит идеяная направленность высказывания, его содержание, наличие новой для слушателя информации, выразительность внешней формы и степень побуждения аудитории к конкретному поступку, действию.

Третий принцип методики обучения монологической речи с целью воздействия – это *принцип использования всех средств воздействия (голосовых характеристик, невербальных средств)*. Здесь имеется в виду не только опора на слуховое и зрительное восприятие, но и, например, создание у слушателей эмоционального состояния, положительно влияющего на эффективность восприятия монолога. Уровень эмоционального состояния слушающих и эффективность воздействия во многом зависят от громкости, темпа, интонации и других акустических характеристик речи говорящего. К этому нужно также подключить воздействие невербальных средств коммуникации (жестов, мимики). Для студента должен быть важен не столько акт передачи информации, сколько ее оценка слушателем, то есть степень воздействия собственного речевого высказывания. Для усиления воздействия на слушателей при произнесении монологического высказывания студент должен стремиться использовать голосовые характеристики, невербальные средства общения (мимика, жесты).

Поскольку студент выступает с монологом всегда перед определенной аудиторией, то его деятельность имеет несомненное сходство с профессией актера. Следовательно, как при подготовке к занятиям, так и при работе над воздейственной стороной монологической речи необходимо привлекать не только традиционные методы работы над монологической речью, но и принципы театрального действия и его законы.

Так, В. А. Кан-Калик считает главной целью актера воздействие актера на зрителей и «вызов определенного переживания». По содержанию театральная деятельность является «коммуникативным творческим процессом». Не только содержание речи воздействует на аудиторию, но и «психофизическая природа актера» [5].

В. А. Кан-Калик также отмечает ряд характеристик театральной деятельности:

- 1) театральная деятельность реализуется в обстановке публичного выступления;
- 2) театральная деятельность в силу своей специфики делает объект своего воздействия одновременно и субъектом творчества, сотворцом;
- 3) в основе актерского творчества лежит творчество в отведенное для этого определенное время, что требует от творца (студента, выступающего перед аудиторией) оперативности в управлении своими психическими состояниями и сиюминутности вызова творческого самочувствия;
- 4) в театральном творчестве мы имеем дело не с окончательно завершенным процессом;
- 5) результаты данного вида деятельности динамичны, развиваются, изменяются, т. е. представляют собой не только итог, но и процесс, не стоящий на месте [6].

Говоря о театральной деятельности, необходимо отметить вклад К. С. Станиславского в развитие театра. Система К. С. Станиславского исследует «природу творческого коммуникативного воздействия одного человека на другого или группу людей» [7].

Систему К. С. Станиславского можно выразить в одной простой формуле «я действую в предлагаемых обстоятельствах». Принцип активности и действия, предлагаемый К. С. Станиславским, можно развернуть в несколько ключевых положений:

- действие – язык театрального искусства;
- действие всегда целенаправленно и результативно;
- действие – единый психофизический процесс, следовательно, действие – путь к чувству;
- действие может совершаться только здесь, сейчас и впервые;
- овладение логикой действий героя – путь к перевоплощению;
- личностный характер действия – также путь к перевоплощению;
- творчество артиста возможно только в предлагаемых обстоятельствах и только в сфере воображения;
- внимание, воображение, свобода и действие – важнейшие и взаимообусловленные элементы «системы» [8].

Следующий принцип, используемый в обучении монологической речи с целью воздействия на слушателей, – *принцип использования иллюстрированных предлагаемых обстоятельств*. Говоря о механизме приготовления к выступлению, отметим следующее: когда студенты готовятся произнести монолог, у них должна возникать установка на перевоплощение (в театральном искусстве – «если бы»), то есть студенты ставят себя в предполагаемые обстоя-

тельства (в системе К. С. Станиславского они называются *предлагаемыми*). Студенты должны представлять себя в качестве ораторов, которым внемлют слушатели. Предлагаемые обстоятельства в системе К. С. Станиславского – это «...фабула пьесы, ее факты, события, эпоха, время и место действия, условия жизни, наше актерское и режиссерское понимание пьесы...» [9]. К. С. Станиславский считает, что нам кроме «предлагаемых обстоятельств» нужна непрерывная вереница видений, связанных с этими предлагаемыми обстоятельствами, то есть «непрерывная линия не простых, а иллюстрированных предлагаемых обстоятельств». В создании все более и более определенной картины своего монологического высказывания студентам могут помочь вопросы, которые они задают себе: когда, где, почему, для чего, как [10]. Ни одно начинание студентов не должно производиться механически, без внутреннего обоснования, то есть участия работы воображения. Наоборот, «все сделанное вами на сцене с холодной душой (холодным способом) будет губить вас, так как привьет привычку действовать автоматически, без воображения – механически» [11]. Если этот принцип используется правильно, у выступающего ассоциативно воскрешаются в памяти какие-то картины, идеи, определенные переживания. Если этого не происходит, выступающий начинает действовать, как правило, «вообще» (в терминологии К. С. Станиславского). К. С. Станиславский советует бороться с этим «вообще», так как оно поверхностно, легкомысленно и хаотично. Он предлагает вводить больше плановости и серьезного отношения к тому, что делается на сцене, вводить в роль логику, последовательность и законченность [12].

Следующим принципом обучения монологической речи с целью воздействия является *принцип эмоциональной идентификации* или, иными словами, принцип вхождения в образ. На этапе возникновения коммуникативного замысла эмоциональная идентификация говорящего с аудиторией выступает в самом общем виде. Выступающий как бы видит слушателей, «примеряет» через идентификацию себя со слушателями возможное восприятие материала, доступность формы, варианты общения и т. п.

На втором этапе – этапе разработки замысла – эмоциональная идентификация действует уже более активно.

На третьем этапе – этапе воплощения и осуществления замысла в процессе непосредственного общения с аудиторией – эмоциональная идентификация выступает как общий принцип

поддержания выступающим обратной связи в общении, дающий возможность ощущать определенные результаты воздействия.

На четвертом этапе эмоциональная идентификация помогает говорящему представить и ощутить возможные результаты деятельности и общения, понять их направленность, степень глубины воздействия и, следовательно, на основе этих данных точнее спланировать новое воздействие в обучении [13].

К. С. Станиславский считал одним из главных качеств актера умение заражать других людей своими «переживаниями»; он называл это свойство «сценическим обаянием».

Последний принцип методики обучения монологической речи с целью воздействия – это *принцип поэтического использования упражнений*, способствующий пошаговому обучению монологической речи с целью воздействия на слушателей с учетом использования разных видов опор и средств обучения (например, видео, аутентичные тексты).

Таким образом, учет функции воздействия имеет большое значение в обучении монологической речи, способствуя более успешному овладению студентами данным видом устно-речевой деятельности. Использование предлагаемых принципов позволит оптимизировать процесс обучения монологической речи.

Примечания

1. Эффективная коммуникация: история, теория, практика [Текст]: словарь-справочник / отв. ред. М. И. Панов. М.: ООО «Агентство “КРПА Олимп”», 2005. С. 533.
2. Скалкин, В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи [Текст] / В. Л. Скалкин. М.: Рус. яз., 1981. 248 с.
3. Современный словарь иностранных слов [Текст]. М.: Рус. яз., 1993. С. 490.
4. Методика интенсивного обучения иностранным языкам [Текст] / под ред. Г. А. Китайгородской. М.: Изд-во МГУ, 1988. С. 54.
5. Кан-Калик, В. А. Как овладеть элементами театральной педагогики [Текст] / В. А. Кан-Калик // Учителю о педагогической технике. М.: Педагогика, 1987. С. 88.
6. Там же. С. 90.
7. Там же. С. 91.
8. Станиславский, К. С. Собр. соч. [Текст]: в 9 т. Т. 2. Работа актера над собой. Ч. 1. Работа над собой в творческом процессе переживания. Дневник ученика / К. С. Станиславский. М.: Искусство, 1989. 511 с.
9. Там же. С. 104.
10. Там же. С. 129.
11. Там же. С. 143.
12. Там же. С. 109.
13. Кан-Калик, В. А. Указ. соч. С. 94–95.

С. С. Андрейчук

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СЕМЕЙНОЙ ЭКОНОМИКИ В ПРОЦЕССЕ ТЕХНОЛОГО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

В статье говорится об актуальности разработки методики использования информационных технологий в технологической подготовке школьников, в частности, об использовании компьютерных программных средств по семейной экономике в технолого-экономической подготовке учащихся 7-9-х классов.

The article is about the actuality of the working out of the methods of using information technologies in the technological training of school-children, particularly about using computer program means in family economics in technological economic training of the pupils of the 7-9-th classes.

Образовательная область «Технология» как компонент базисного учебного плана обладает педагогическим потенциалом для экономического образования и воспитания учащихся. Технологическое образование способствует формированию основных компонентов базовой культуры личности, в том числе элементов экономической культуры. Включение экономических знаний в систему школьной технологической подготовки позволяет выделить в ней технолого-экономическое направление. Научные труды исследователей в области трудовой и профессиональной подготовки (С. Я. Батышев, Н. И. Бабкин, А. Н. Богатырёв, Ю. К. Васильев, В. А. Кальней, И. И. Колисниченко, А. И. Кочетов, К. Н. Катханов, И. В. Петрикова, В. А. Поляков, С. Н. Чистякова, Н. Н. Шамрай) позволяют говорить о единстве экономической и технологической подготовки, их взаимном влиянии друг на друга. Следовательно, экономические знания выступают частью технологической подготовки и влияют на её результат. Экономическая составляющая на уроках технологии проявляется при проведении экономических расчётов изготавливаемых школьниками изделий, выполнении проектов, а также при изучении основ домашней экономики. В соответствии с новым Государственным стандартом общего образования элементы домашней экономики изучаются в обязательном разделе «Технологии ведения дома» [1]. На это отводится 4 (2) часа. Содержание домашней экономики при этом сводится к рассмотрению темы «Бюджет семьи. Рациональное планирование расходов».

Изучение основ семейной экономики имеет большое значение для социализации школьников. Со-

циально-педагогические предпосылки необходимости обучения рациональному ведению домашнего хозяйства рассматриваются в работах Е. И. Дукаевой, Т. С. Терюковой, Л. Р. Третьяковой, В. Д. Симоненко, И. А. Сасовой [2, 3]. В работах этих авторов доказано, что семейная экономика является социально значимой составляющей технолого-экономической подготовки школьников.

Результаты проведённого нами в 2005 г. анкетного опроса учителей технологии г. Кирова и области на предмет отношения к использованию средств информационных технологий в процессе технолого-экономической подготовки и владения методикой показывают, что знания и опыт по использованию информационных технологий при обучении домашней экономике нуждаются в совершенствовании. Посредством анкетирования более сотни учителей нами была выявлена потребность в изучении методики использования информационных технологий, в частности компьютерных программных средств по семейной экономике в технолого-экономической подготовке учащихся 7-9-х классов. По мнению 46% из числа опрошенных, учителя технологии не готовы использовать средства информационных технологий при изучении домашней экономики. Основная причина этого – недостаточное методическое обеспечение. Среди причин были названы и другие: низкая мотивация учителя, недостаток соответствующего программного обеспечения, малое количество часов, отводимое на рассмотрение вопросов домашней экономики. Другая часть респондентов (30%) отмечают низкую готовность учителей технологии использовать средства информационных технологий при изучении домашней экономики. Положительную оценку готовности учителей технологии использовать компьютеры и программное обеспечение при изучении домашней экономики дали 24% опрошенных. Из них только 7% сказали о достаточно высокой степени готовности учителя технологии использовать средства информационных технологий при изучении домашней экономики. Одновременно проведённые в процессе исследования анкетные опросы учащихся 7-9-х классов позволили установить, что прикладные программы по семейной экономике школьникам не известны. К использованию информационных технологий на уроках по семейной экономике положительно относятся все учащиеся.

Анализ школьной практики преподавания «Технологии» показывает, что многие современные компьютерные средства обучения в технолого-экономической подготовке используются редко. Одной из проблем является недостаточно разработанная методика использования информационных технологий, в частности компьютерных программных средств по семейной экономи-

ке в технолого-экономической подготовке учащихся 7–9-х классов.

До сих пор возможности применения компьютерных программных средств по семейной экономике не являлись предметом специального исследования. Так, анализ научных работ по информатизации школьного образования позволяет констатировать, что небольшое число их связано с проблемой методики использования информационных технологий при изучении различных разделов школьной программы по технологии. Это работы А. В. Коптелова, Г. Н. Некрасовой, Н. Г. Тарасовой, Л. Г. Четвериковой, Н. П. Шипицына. Например, Г. Н. Некрасова в рамках профессиональной направленности подготовки учителей технологии рассматривает применение педагогических программных средств в технологическом модуле «Культура дома, технология обработки ткани и пищевых продуктов» [4]. Н. Г. Тарасова исследует вопросы технологической подготовки младших школьников с применением компьютеров. В работах Л. Г. Четвериковой рассмотрены вопросы методики использования недидактических игровых программных средств на уроках технологии при изучении раздела «Домашняя экономика и предпринимательство». Ю. С. Иванов решает вопросы индивидуализации обучения школьников в процессе использования электронного учебника при изучении раздела «Технология обработки конструкционных материалов и элементы машиноведения».

С 2003 по 2007 г. на кафедре технологии и методики технологии Вятского государственного гуманитарного университета нами проводилось специальное исследование по разработке методики использования программных средств по семейной экономике в технолого-экономической подготовке учащихся 7–9-х классов.

Актуальность данного исследования обусловлена рядом причин:

- требованиями Государственного стандарта среднего (полного) общего образования и учебных программ по Технологии;

- потребностями школьной практики в учебно-методических материалах (планах-конспектах уроков с использованием специально отобранных программных средств, методических рекомендациях по их применению);

- интересом учащихся к использованию на уроках компьютера и программных средств (ПС) по семейной экономике;

- высокой социальной значимостью домашней экономики в вопросах экономического воспитания и социализации детей и подростков, неудовлетворённым интересом школьников;

- быстрыми темпами развития информационных технологий, так как в технологически насыщенном, информационном мире через 3–4 года происходит смена информационных технологий, а это в свою очередь заставляет педагогов вести поиск новых подходов, совершенствовать существующие методики, а в ряде случаев впервые переходить к компьютерному обучению.

В настоящей статье мы представляем модель процесса обучения учащихся 7–9-х классов «Основам семейной экономики» с использованием компьютерных программных средств. Первоначально мы выполнили анализ компьютерных программных средств, потенциально пригодных для изучения семейной экономики. Это позволило нам упорядочить их и представить в виде таблицы.

На основе структурного анализа установлено, что наибольшим дидактическим потенциалом из программ группы «Домашняя бухгалтерия» обладает программа «Ace Money 3.3.2». Среди программ группы «Кредитный калькулятор» в лучшую сторону следует отметить программу «Кредитный калькулятор 1.5.1». Из программ группы «Счётчик» выбрана программа «Электросчётчик 1.01». Из игровых программ заслуживает внимания компьютерная игра «The Sims». Из информационных программных средств наиболее уместны для использования на уроках программы «Консультант плюс: Средняя школа» и «Школьный курс экономики». Наше мнение под-

Компьютерные программные средства по семейной экономике

Типы ПС	Группы и перечень ПС
Информационные ПС	«Консультант Плюс»; «Электронные учебники»; «Электронные энциклопедии»; «Кодекс»; «Гарант»
Игровые ПС	«Симс»; «Карусельный магнат» и др.
Моделирующие ПС	Домашние бухгалтерии: «Домашняя бухгалтерия», «Ace Money», «My Money», «Домашние финансы(PRO)», «Учет доходов и расходов». Кредитные калькуляторы: «Кредитный калькулятор 2.0», «Кредитный калькулятор для потребительских кредитов». Счетчики: «Energy Calculator v2.1», «Электросчётчик 1.01». «Расчёт потребления горячей воды»
Универсальные ПС	Профессиональные: «1С Бухгалтерия», «1С Предприятие». Статистические ПС и Базы данных: «Excel MS» и др.

твёрдится данными опросов специалистов сферы экономики и образования (92 бухгалтера бюджетных организаций, 42 учителя технологии). Отобранные программные средства не исчерпывают этот список, поскольку рынок программных продуктов постоянно обновляется. Многое зависит от способности учителя творчески применять на занятиях информационные технологии.

В основу разработанной нами методики использования компьютерных программных средств по семейной экономике в технолого-экономической подготовке учащихся основной школы положены следующие научно-методические идеи: практико-ориентированная направленность обучения, интеграция технолого-экономической и информационной подготовки, комплексное использование различных по назначению средств информационных технологий, чередование деятельности за компьютерами и на дополнительных рабочих местах.

Методика основана на включении различных средств информационных технологий в структуру традиционного урока технологии, комплексном использовании и максимальной реализации дидактического потенциала каждого из них. Компьютерные программные средства по семейной экономике применяются, прежде всего, на таких этапах урока, как практическая работа, самостоятельная работа. Этапы подготовки и проведения урока с применением программных средств по семейной экономике оформлены нами в виде модели (рис. 1). Данная модель составлена на осно-

ве структурной схемы процесса обучения с использованием игрового программного средства, предложенной Л. Г. Четвериковой [5]. В предлагаемой нами модели внесены новые компоненты «традиционные средства обучения», «средства информационных технологий: программное средство по семейной экономике», изменён порядок связей между компонентами. Все предлагаемые Л. Г. Четвериковой компоненты оставлены, но компонент «игровое программное средство» заменен нами на компонент «Средства информационных технологий: компьютерное программное средство по семейной экономике». Установление связей начинается, как предложено Л. Г. Четвериковой, со связи между компонентами «учитель» – «учебный материал», «учитель» – «игровое программное средство», что характеризует подготовку учителя к уроку. В связи с появлением новых компонентов «традиционные средства обучения», «средства информационных технологий: программное средство по семейной экономике» более развёрнуто представлено дидактическое взаимодействие учителя и ученика, в то время как в исходной схеме это важное звено процесса обучения было выделено нечётко.

Связи 1, 2, 3 показывают предварительную подготовку учителя к уроку с применением ПС.

Связь 1 – связь между учителем и учебным материалом определяется тем, что педагог подбирает учебный материал, необходимый для проведения данного занятия.

Связи 2–3 – взаимодействие учителя с ПС происходит еще до начала занятия, при изуче-

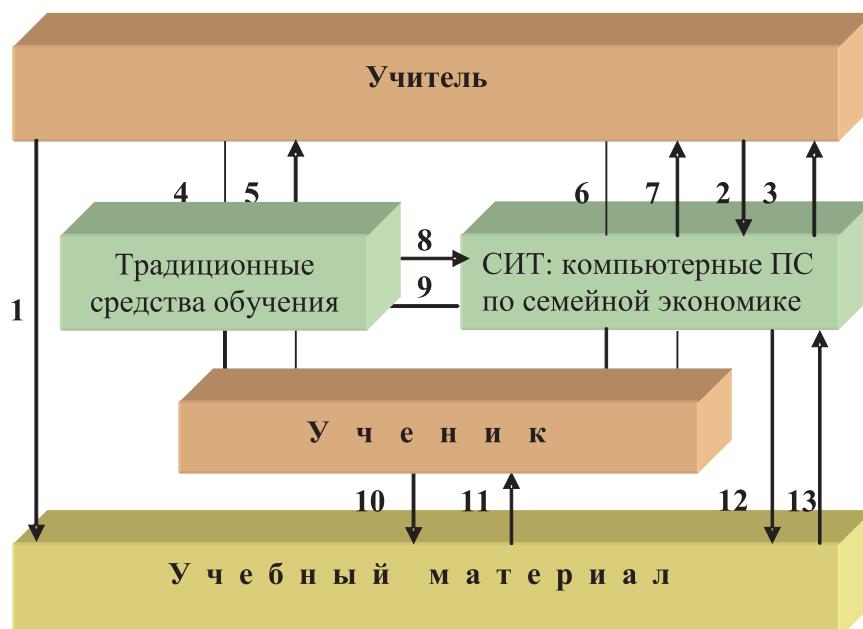


Рис. 1. Модель процесса обучения учащихся 7–9-х классов «Основам семейной экономики» с использованием компьютерных программных средств

нии интерфейса ПС, выполнении методического анализа программного средства (связь 2), при определении целей использования ПС, при разработке заданий по ПС (связь 3).

Связи 4–5, 6–7, 8–9 – дидактическое взаимодействие учителя и учащегося, обусловленное использованием «традиционных средств обучения» и «средств информационных технологий», носит активный характер.

Связь 4 – объяснительно-иллюстративное изложение теоретических знаний с организацией поисковой деятельности учащихся.

Связь 5 – частично-поисковая деятельность с одновременным репродуктивным усвоением части учебной информации. Реализуется на этапе теоретической части занятия.

Связи 6–7 – реализуются на том этапе урока, на котором применяется программное средство по семейной экономике: практическая работа, самостоятельная работа.

Связь 6 – постановка перед учащимися практических заданий, ориентированных одновременно на репродуктивную и поисковую деятельность учащихся с программным средством.

Связь 7 – репродуктивно-поисковая деятельность по самостоятельному выполнению практических заданий учителя в классе с использованием программного средства. Обеспечивает решение одной из актуальных педагогических задач – обеспечения индивидуализации учебной деятельности. Эта связь является самой сложной в схеме, так как обучаемый, принимая решение, с одной стороны, оказывает управляющее воздействие, а с другой – он сам является объектом управления.

Связь 8–9 характеризует чередование традиционных средств обучения и средств информационных технологий в процессе практической работы с программными средствами.

Связи 10–11 – указывают на то, что основной теоретический материал урока изучается без ПС при непосредственном участии учителя.

Влияние содержания программного средства на определение содержания и форм учебных материалов обеспечивается **связью 12–13**. Например, разрабатываемые по теме урока карточки-задания должны обязательно быть связаны с изучаемым материалом и содержанием ПС.

Таким образом, предлагаемая модель показывает динамику процесса обучения основам семейной экономики в контексте предлагаемой методики использования программных средств. Выделенное в модели дидактическое взаимодействие учителя и ученика при помощи традиционных средств и средств информационных технологий направлено на максимальную реализацию дидактического потенциала отобранных программных средств по семейной экономике.

Данная модель применена при реализации разработанного нами факультативного курса «Основы семейной экономики». Проведение курса предполагает разработку планов конспектов занятий и соответствующего методического обеспечения. Особое внимание уделяется составлению учебных заданий по использованию программных средств и компьютерной техники. Использование заданий к каждому программному средству является важным элементом системы управления компьютерной деятельностью учащихся. В процессе изучения факультативного курса «Основы семейной экономики» применяются 6 программных средств, для которых разработано 65 заданий, 14 карточек-заданий, методические рекомендации для учащихся по использованию трёх компьютерных программных средств по семейной экономике. Количество заданий, разрабатываемых к каждому уроку, зависит от сложности решаемых с помощью программного средства задач и уровня подготовки учащихся. При этом программное средство применяется на нескольких занятиях, что важно в дидактическом плане. Задания выполняются на бумаге в виде карточек. Приведём пример текстового задания.

ЗАДАНИЕ № 1. Представьте себя в роли домашнего бухгалтера. Вам предстоит учесть доходы и расходы вашей семьи, состоящей из 3 человек: мама – ФИО, папа – ФИО и вы. (Укажите в программе реальные имена членов вашей семьи.)

Для этого вы будете использовать программу «домашняя бухгалтерия», которая называется «Ace Money».

Для начала создайте два счёта: «Заработка» и «Кошелёк».

Выполнение этого задания связано с использованием программы «Ace Money». В заданиях в соответствии с темой урока органично взаимосвязаны операциональная часть и предметная. Время на выполнение заданий ограничено. Для успешного выполнения задания и освоения нового материала учащиеся используют разработанные нами методические рекомендации по применению компьютерной программы «Ace Money». Фрагмент методических рекомендаций по изучению темы «Бюджет семьи. Доходная и расходная части семейного бюджета» приводится ниже.

Для создания счёта выберите меню «Счета» и щёлкните на подменю «Добавить счёт» (см. рис. 2).

Диалог создания нового счёта предельно прост, он показан на рис. 3. Заполните все поля диалога так, как это сделано на рисунке, и нажмите OK.

Эффективность методики применения компьютерных программных средств по семейной эко-

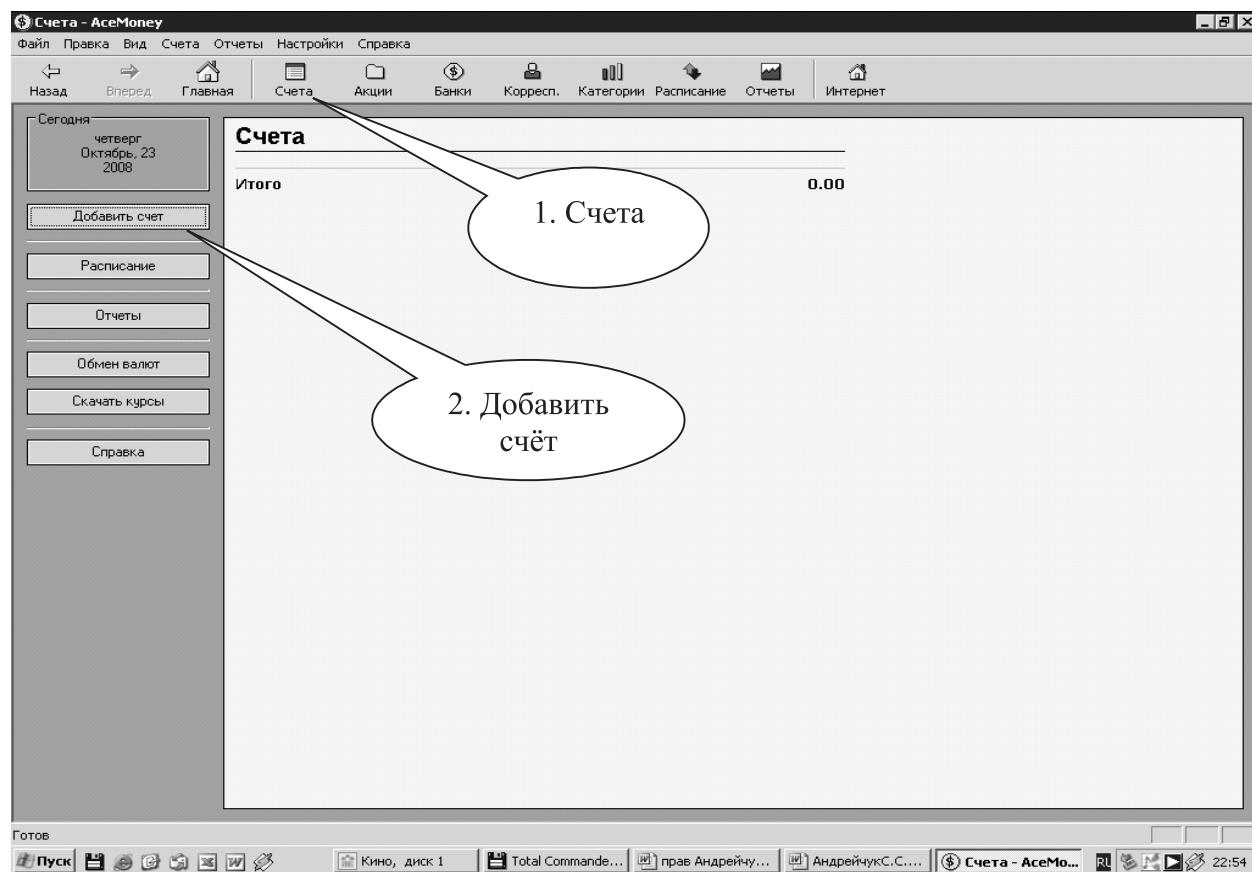


Рис. 2. Алгоритм создания счёта

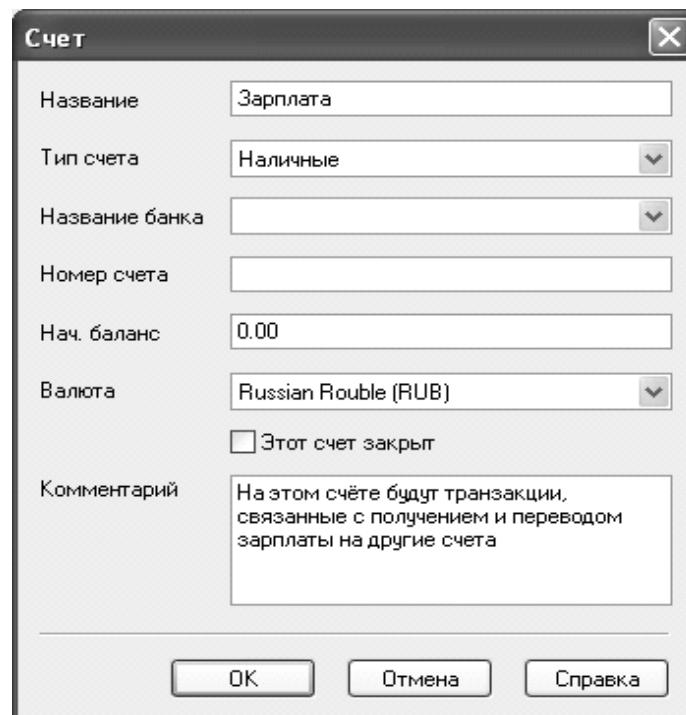


Рис. 3. Диалог создания счёта

номике в технолого-экономической подготовке учащихся основной школы проверена автором на основе экспериментальных занятий с учащимися школы № 28, г. Киров; учащимися Центра детского творчества с изучением прикладной экономики, г. Киров; воспитанниками Старокорсунского детского дома, г. Краснодар. По результатам работы на трёх экспериментальных площадках 22% учащихся достигли достаточного среднего уровня усвоения знаний по семейной экономике и 72% испытуемых – высокого. Значительная часть учащихся достигла достаточно-го среднего (33%) и высокого уровня (55%) освоения умений по семейной экономике.

Кроме того, разработанная методика использования компьютерных программных средств по семейной экономике в технолого-экономической подготовке учащихся основной школы в необходимой степени апробирована учителями школы № 37 г. Зуевки Кировской области; школы № 28 г. Кирова. По результатам работы в двух школах значительная часть учащихся достигла сред него (62%) и высокого (28%) уровня усвоения знаний по семейной экономике. Средний уровень освоения умений по семейной экономике выявлен у 40% испытуемых, у 60% школьников – высокий. Почти схожие результаты авторского эксперимента и апробации методики учителями свидетельствуют об эффективности применяемой методики обучения учащихся.

В результате проведённого исследования выявлены особенности организации и проведения занятий с использованием предлагаемой методики:

- компьютер и программные средства позволяют реализовать дидактический принцип наглядности, что расширяет возможности традиционного обучения и способствует более осмысленному и прочному усвоению системы знаний учащимися;

- компьютер и программные средства выступают фактором формирования устойчивой мотивации к обучению;

- с помощью компьютерных программных средств по семейной экономике не только моделируется экономическая деятельность семьи, но и создаются условия для активного вовлечения учащихся в реальную деятельность по планированию бюджета, ведению учёта доходов и расходов, рациональному управлению домашним хозяйством, правильному совершению покупок, экономии ресурсов семьи;

- в процессе обучения с использованием специально отобранных компьютерных программных средств по семейной экономике более успешно формируются такие значимые качества личности учащихся, как экономность, рациональность, бережливость, трудолюбие, аккуратность.

Проведённое нами исследование в условиях стремительного развития современных информационных технологий, появления новых программных средств по семейной экономике, подключения российских школ к Интернету, растущего интереса учителей к указанной проблеме сохраняет актуальность. Данное направление работ может быть продолжено.

Примечания

1. Стандарт среднего (полного) общего образования по Технологии [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.teacher-edu.ru
2. Дуканова, Е. И. Содержание, формы и методы обучения учащихся основам семейной экономики [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Е. И. Дуканова. Брянск, 1999. 197 с.
3. Сасова, И. А. Социально-экономическое образование и воспитание учащихся [Текст] / И. А. Сасова // Народное образование. 2001. № 10. С. 165–170.
4. Некрасова, Г. Н. Подготовка учителя технологии к использованию средств информационных технологий в профессиональной деятельности [Текст] / Г. Н. Некрасова. М.: Изд-во «Школа будущего», 2004. 255 с.
5. Четверикова, Л. Г. Игровые программные средства в информационно-технологической и методической подготовке учителя технологии [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Л. Г. Четверикова. Киров, 2003. 190 с.

K. V. Александров

ПАРАМЕТРЫ ОПИСАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ЭЛЕКТРОННОМ СЛОВАРЕ ОБУЧАЮЩЕГО МУЛЬТИМЕДИЙНОГО КОМПЛЕКСА (II КУРС СПЕЦИАЛЬНОГО ВУЗА)

В данной статье рассматриваются параметры описания лексических единиц, лежащих в основе статей электронного учебного словаря. Словарь входит в структуру информационного блока компьютерной программы, разрабатываемой для развития лексической компетенции студентов специальных вузов.

The article informs about the computer program that is meant for moulding lexical competence. The article deals with the parameters for description of lexical units in the digital dictionary that is developed as a part of the tutor program for students of linguistic universities.

Стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и их активное применение в разных сферах деятельности позволило рассматривать компьютер как средство обучения, которое «раскрывает резервы учебного процесса и личности учащихся, расширяет дидак-

тические возможности учителя, облегчает его труд, позволяя переложить на машину наиболее сложную и трудоемкую часть работы» [1].

Обучение иноязычной лексике в специальном вузе является трудной, но крайне важной задачей, так как лексические знания необходимы для развития навыков и речевых умений, а также для формирования языковой картины мира другого народа. В решении данной задачи применение компьютерных средств обучения могло бы дать существенные результаты.

Анализ существующих программных продуктов для обучения иноязычной лексике показал, что их применение в учебном процессе невозможно по причине их несоответствия методическим требованиям. Для решения задачи внедрения ИКТ в учебный процесс было проведено исследование, результатом которого стал вывод о том, что программный комплекс для обучения лексической стороне речи должен включать не только тренировочный и контролирующий блоки, но и информационный блок.

Важнейшим компонентом информационного блока является учебный словарь, основанный на интегральном подходе к описанию лексики. Он подразумевает, что словарная статья «должна содержать (в идеале) исчерпывающую информацию о лексеме, т. е. сообщать весь объем знаний о ней, которые входят в состав языковой компетенции говорящих» [2].

Важной проблемой в процессе создания учебного словаря для языкового вуза стало определение параметров описания лексических единиц в словарных статьях. Под параметром Ю. Н. Карапулов понимает «некоторый квант информации о языковой структуре, который в экстремальном случае может представлять для пользователя самостоятельный интерес, но, как правило, выступает в сочетании с другими квантами (параметрами) и находит специфическое выражение в словарях; иными словами – это особое словарное представление структурных черт языка» [3].

Исходя из приведенного выше определения Ю. Н. Карапурова и методических требований к составлению словарных статей, мы выделяем в нашем учебном словаре следующие параметры:

1. Дефиниция значения слова на иностранном и родном языках

Данный параметр подразумевает толкование всех значений лексической единицы на родном и иностранном языке. Такой подход обусловлен типовыми различиями лексико-грамматических структур в разных языках, которые могут вызывать трудности в понимании толкования только на родном языке (по Ч. Дж. Филлмору) [4].

Рассматривая классификацию как основу понимания лексики, Ш. Балли, отмечая важность

полноты дефиниций, писал: «Рациональная классификация должна основываться на реальных связях между понятиями. <...> В этом деле лучше всего исходить из определения; мы будем рассматривать его как естественную среду, в которой должно фигурировать определяемое слово или выражение. <...> Определение уже заключает в себе идею классификации и, наоборот, при наличии готовой классификации определение является незаменимым средством для того, чтобы установить (или исправить) принцип расположения материала» [5].

2. Грамматическая информация

Демонстрация грамматических форм ЛЕ является следствием интегрального и системного подходов к лексикографии. Она способствует корректному применению ЛЕ особенно в случаях, когда образование грамматических форм не соответствует правилам. Как подчеркивает А. А. Залевская, «лексический компонент играет в речевой организации человека не меньшую роль, чем ее грамматический компонент» [6]. Их тесное взаимодействие обеспечивает формирование смысла высказывания.

3. Этимологическая справка о слове

Этимологическая информация о слове не только способствует лучшему пониманию значения ЛЕ, но и расширяет лингвистический кругозор. Такой параметр полностью соответствует требованию о возможности включения этимологических справок. Такие справки позволяют раскрывать внутреннюю форму слова, превращают немотивированное слово в мотивированное. Тем самым они ощутимо помогают семантизации и усвоению слова.

По мнению С. А. Ламзина, «формирование языкового сознания, соотносимого с отдельным языком, и вообще языкового сознания в целом, связано с осознанием содержания (сигнификативного компонента, признака номинации) слов родного и иностранного языков. Иными словами, должны развиваться осознанные семантические поля родного и иностранного языков с учетом этимологии слов» [7].

4. Сочетательные способности слова

Параметр сочетаемости является одним из важнейших для учебного словаря. Эта информация помогает студенту отойти от дословного перевода с родного языка, создать в своем сознании адекватный образ ЛЕ и понять, в каких контекстах ее можно употребить. Сочетаемость находит свое отражение в методическом требовании о необходимости включения в учебный словарь фрагментов сочетаемости лексических единиц, предназначенных для продуктивного усвоения.

С. А. Ламзин подчеркивает, что «лексические единицы, имеющиеся в памяти индивида и обра-

зующие вербальные сети, хранятся там со всеми своими связями, как парадигматическими, так и синтагматическими. В этой связи лексическую систему знаков (в том числе и в плане обучения) необходимо рассматривать на уровне сочетаемости и сочетаний слов в отдельных фразах (устойчивых речевых оборотах) и в предложениях (например, в пословицах)» [8].

По принципу принадлежности стержневого слова к той или иной части речи различаются следующие типы словосочетаний, приводимых в словарных статьях учебного словаря: 1) вербальные; 2) субстантивные; 3) адъективные; 4) адвебиальные; 5) прономинальные; 6) словосочетания с числительным в качестве стержневого слова [9].

Словосочетания могут являться основой обучения лексической стороне иноязычной речи, так как «представляют собой семантическое и структурное единство, характерным свойством которого является наличие определенной смысловой целостности, семантической завершенности» [10]. Словосочетание выполняет не только номинативную функцию, как слово, но и обладает определенной коммуникативной функцией, что является существенной опорой для обучающихся при построении высказывания.

5. Словообразовательная ценность слова

На примерах ЛЕ, образованных от заголовочного слова, студент знакомится не только с большим количеством производных ЛЕ, но и усваивает модели словообразования, которые могут быть использованы в образовании других ЛЕ. Данный параметр является следствием требования о комплексном описании ЛЕ.

Так, А. А. Уфимцева отмечает, что «непроизводная лексика усваивается, запоминается и используется “поштучно”. Производной лексикой можно овладеть “помодельно”. Каждое производное слово, будучи представителем особой серии слов, легко становится образцом для подражания (при словообразовании по аналогии). Оно является простым объектом для его отождествления и понимания» [11].

Следует особо отметить, что «мотивированность производного слова позволяет соединять новый опыт со старым, определять неизвестное через известное, вводить в устоявшуюся картину мира новые штрихи и детали» [12]. Т. И. Вендин указывает, что «словообразование дает ключ к пониманию внутренней формы слова и открывает возможности для концептуальной интерпретации действительности» [13].

6. Способность слова иметь синонимические ряды

Основной целью создания программного комплекса по обучению лексики студентов II курса является закрепление знаний ЛЕ и формирование навыков и умений их правильного примене-

ния. В связи с этим важна информация о синонимах и их стилевых особенностях. Для формирования лингвистической компетенции интересна доминанта синонимических рядов – «наиболее употребительный и стилистически нейтральный синоним, который имеет наиболее общее в данном ряду значение, полный набор грамматических форм, наибольший набор синтаксических конструкций и самую широкую сочетаемость» [14]. Эти свойства создают pragматическую специфику доминант, которая проявляется в способности обслуживать ситуации действительности, где другие синонимы ряда не употребляются.

7. Историко-культурологическая информация

Данный лингвистический параметр подразумевает под собой дополнительную информацию о ЛЕ, если она имеет историко-культурное значение. Этот параметр обусловливается целью обучения иностранным языкам – формированием вторичной языковой личности. Так, по мнению И. И. Халеевой, «понимание иноязычного сообщения восходит к адекватному анализу того, что содержится в воспринимаемом тексте не только эксплицитно, но и в имплицитной форме» [15].

Таким образом, учебный словарь является для обучающихся важным источником лексических знаний, включающих в себя:

1) фонетические знания, необходимые для развития произносительных навыков на основе слухомоторных образов лексических единиц;

2) знания в области графики и орфографии для написания слов и их распознавания в тексте на основе словесных зрительно-графических образов;

3) знания в области грамматики, связанные с образованием словоформ;

4) знания семантики изучаемых лексических единиц, необходимые для образования осмысленных словосочетаний;

5) знания, связанные с правилами сочетаемости данных слов в иностранном языке, которые часто не совпадают с их сочетаемостью в родном, что представляет собой главную трудность словоупотребления [16].

Концепцию словаря французского языка с подобными параметрами предлагает В. Г. Гак. Вслед за ним мы рассматриваем наш учебный словарь «одновременно и как обычный переводной словарь, и как пособие для закрепления и углубления знаний о языке, и как пособие для развития навыков речи» [17]. Таким образом, учебный словарь, подробно информирующий о свойствах ЛЕ, является неотъемлемым компонентом мультимедийного комплекса для обучения иноязычной лексике.

Примечания

1. Михайлова, О. Э. Использование компьютерных программ для обучения учащихся старших классов средней школы лексическому аспекту иноязычной речи [Текст] / О. Э. Михайлова, С. Ш. Канатова // Иностранные языки в школе. 1994. № 1. С. 53.
2. Апресян, Ю. Д. Формальная модель языка и представление лексикографических знаний [Текст] / Ю. Д. Апресян // Вопросы языкознания. 1990. № 6. С. 130.
3. Карапулов, Ю. Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус [Текст] / Ю. Н. Карапулов. М.: Наука, 1981. С. 51.
4. Филлмор, Ч. Дж. Об организации семантической информации в словаре [Текст] / Ч. Дж. Филлмор // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 14. М.: Прогресс, 1983. С. 23–60.
5. Балли, Ш. Французская стилистика [Текст] / Ш. Балли. М.: Прогресс, 1961. С. 155.
6. Залевская, А. А. Слово в лексиконе человека. Психолингвистическое исследование [Текст] / А. А. Залевская. Воронеж: ВГУ, 1990. С. 73.
7. Ламзин, С. А. Языковое мышление и языковое сознание в иноязычном словоупотреблении и словоупотреблении [Текст] / С. А. Ламзин // Психологические основы словоупотребления и словоупотребления на уроках иностранного языка. Н. Новгород: НГЛУ, 2004. С. 154.
8. Там же.
9. Филичева, Н. И. О словосочетаниях в современном немецком языке [Текст] / Н. И. Филичева. М.: Высш. шк., 1969. С. 71.
10. Там же. С. 18.
11. Уфимцева, А. А. Лексическое значение: принцип семиологического описания лексики [Текст] / А. А. Уфимцева. М.: Наука, 1986. С. 149.
12. Там же. С. 155.
13. Вендина, Т. И. Языковое сознание и методы его исследования [Текст] / Т. И. Вендина // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 1999. № 4. С. 15.
14. Апресян, Ю. Д. Два принципа и два понятия системной лексикографии [Текст] / Ю. Д. Апресян // Язык. Личность. Текст: сб. ст. к 70-летию Т. М. Николаевой. М.: Языки славянских культур, 2005. С. 272.
15. Халеева, И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) [Текст] / И. И. Халеева. М.: Высш. шк., 1989. С. 159.
16. Бухбиндер, В. А. Основы преподавания иностранных языков [Текст] / В. А. Бухбиндер. Киев: Высш. шк., 1986. С. 164–165.
17. Гак, В. Г. О концепции учебного словаря [Текст] / В. Г. Гак // Иностранные языки в школе. 1991. № 4. С. 21.

Т. И. Базарова

**ТЕКСТ КАК ЕДИНИЦА ИНОЯЗЫЧНОГО
ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ
С ПРАВОМ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Общеизвестно, что филологическое образование базируется на работе с текстами. Для студентов-филологов текст является информативной единицей и носителем неверbalной информации. Процесс филологического образования связан с интерпретацией контекста речевых произведений. Эта деятельность в условиях иноязычного обучения обогащает будущих специалистов не только лингвистическими, но и межкультурными знаниями.

It is well-known, that the philological education is based on work with the texts. For the students – philologists, the text is informative unit and carrier of the not verbal information. The process of philological education is connected to interpretation of a context of speech products. This activity in conditions of teaching foreign languages enriches with the future experts not only linguistic, but also intercultural knowledge.

Изучение естественного языка неотделимо от его знаковой природы. И только с помощью целого ряда иноязычных текстов (семиотическая модель мира) возможно постижение и иностранного языка, и чужой культуры [1].

Можно утверждать, что студенты-филологи, имея хорошую лингвистическую подготовку, лучше всего адаптированы к текстовой работе на занятиях по иностранному языку: в иноязычной учебной деятельности они могут реализовать филологические и межпредметные знания смежных русскоязычных дисциплин, учитывать типологические особенности родного и неродного языков. Поэтому использование на занятиях со студентами-филологами разнообразных текстов представляется наиболее благоприятным и целесообразным.

В процессе иноязычной речевой деятельности текст рассматривается не только как лингвистический объект или художественное произведение, но и как единица обучения. Текст – важнейший объект обучения и источник информации на занятиях по иностранному языку [2].

Текст в качестве единицы обучения может рассматриваться и как «конкретное упражнение, если он снабжен заданиями, указывающими на методическую задачу и способ её решения, и создающими у обучающихся определённую психологическую установку» [3].

Деятельность по интерпретации текстов можно также рассматривать как последовательное выполнение ряда упражнений, целью которых является понимание прочитанного материала, его

воспроизведение и создание на его основе собственных высказываний [4].

Современные научные исследования показывают, что текст – это не только носитель информации, объект лингвистического исследования, но и образец функционирования языка, важная коммуникативно-познавательная единица иноязычного образовательного процесса.

Текст является образцом функционирования языка, и в этом смысле, по определению А. Н. Хомицкой, он представляет собой «систему речевого продукта носителей иностранного языка и одну из основных учебно-методических единиц обучения студентов. Содержательные и структурные особенности текста могут служить основой для создания собственных речевых произведений обучающихся» [5].

Естественное расположение информации в тексте позволяет рассматривать его как коммуникативно-познавательную единицу комплексной организации и презентации учебного материала, необходимого для производства самостоятельных высказываний относительно определённого предмета речи.

Представленная в тексте картина «возможного мира» полностью подчиняется закономерностям авторского сознания, в том числе и языкового. Проблема, возникающая в связи с этим, заключается в том, что усвоение готового материала, каким является текст, «парализует» собственную смысловую программу обучаемого, потому что с текстовым материалом усваиваются и «текстовые мысли», что тормозит процесс формирования умения у студентов создавать собственные высказывания в процессе коммуникации [6].

Решение этой проблемы требует привлечения новых знаний о природе текста, его порождении, восприятии в связи с личностными качествами реципиентов при взаимодействии с текстовой информацией. Другими словами, интерпретация этого сложного речевого произведения переносится на психолингвистический и когнитивный уровень.

Исследования последних десятилетий в области психолингвистики, коммуникации, теории информации обнаруживают тесную связь процесса коммуникации и текстовой деятельности с подсознанием (А. А. Леонтьев, Т. В. Ахутина, Н. Хомский, Дж. Миллер, Дж. Кэрролл, А. Л. Лурия, Н. И. Жинкин, Л. С. Выготский, Т. М. Дридзе, И. А. Зимняя, А. Н. Шамов, А. А. Брудный, Л. С. Цветкова, Л. А. Чистович, Р. М. Фрумкина, Л. Р. Зиндер, А. С. Штерн, С. А. Блохина и др.).

Понятие «текст» расширяется за счёт когнитивного и информативного аспектов: в нём рассматриваются функциональные связи между текстом и языковым действием, текстом и мотивом,

текстом и намерением коммуникантов, обсуждается проблема смыслового порождения и восприятия текста через языковую и неязыковую информацию.

Текст как единица обучения рассматривается на уровне порождения и восприятия, в связи с языковыми и неязыковыми знаниями фигурантов коммуникации [7].

Порождение и восприятие текста имеют чрезвычайно сложную многоуровневую структуру. Эта сложность объясняется тем, что «изучение мыслительной деятельности предполагает изучение разнообразных процессов и явлений, непосредственное наблюдение которых невозможно» [8].

Порождение текста проходит в сознании реципиента стадию замысла, в ходе которой решаются эмоциональные и мыслительные задачи, и стадию его реализации в рамках верbalной и невербальной систем языка. При этом исходная информация, заложенная в тексте, подвергается восприятию и пониманию [9].

Восприятие текста связано с принятием позиции автора, её осмысливанием и сопоставлением с собственными знаниями и жизненным опытом реципиента.

Оно базируется на механизме эквивалентных замен, т. е. перевода с «языка слов» на «язык образов» или «язык мысли». Это сложный когнитивный процесс, связанный с анализом как вербальных, так и невербальных средств текста, поиском слов, соответствующих сложившемуся в сознании образу, и в опоре на языковые и общие знания реципиента [10].

Некоторые исследователи считают, что процесс понимания текста проходит три фазы: идентификация («буквальная фотография текста»), ассилияция (усвоение наиболее важной части смысла текста) и аккомодация (приспособление извлечённых из текста знаний к новой ситуации) [11].

Согласно теории Кеннета Гудмана, понимание текста происходит за счёт активизации индивидуальной схематы читателя и его прошлого опыта. При их интеграции образуется новая, более развитая схемата [12].

Г. Вестхоф называет уже существующие у студента знания, личные качества, круг его интересов «личностно-мотивируемым импульсом», который на стадии идентификации текста работает именно как импульс, двигая человека на поиск информации, которая для него является важной или интересной [13].

Значит, опыт и объём прежних знаний реципиента могут влиять при интерпретации текстов на «степень свободы» (термин М. М. Бахтина) [14].

Рассматривая текст как единицу обучения с позиции когнитивизма, можно прийти, по мне-

нию Ю. М. Казанцевой, к следующему его определению: «Текст – это комплексное языковое действие, осуществляющееся во взаимодействии (интеракции) между коммуникантами с целью решения проблем в материальной, духовной и эмоциональной сферах» [15].

Вслед за Ю. М. Казанцевой, А. Н. Хомицкая утверждает, что текст – это «фактор становления личностных качеств индивида, его включение во взаимодействие с другими индивидами, т. е. партнёрами по общению» [16].

Из вышесказанного следует, что текст, обладая всеми ему присущими характеристиками и качествами, как нельзя более органично и естественно включается в обучение иностранному языку и представляется в качестве основной единицы иноязычного образовательного процесса студентов-филологов с дополнительной специальностью «Иностранный язык».

Примечания

1. Chaleeva, I. Der Gemeinsame europaeische Referenzrahmen und seine Auswirkung auf den schulischen Fremdsprachunterricht in den Russischen Foederation [Text] / I. Chaleeva // Germanisches Jahrbuch der GUS «Das Wort». 2006. S. 21–39.

2. Мильруд, Р. П. Теоретические и практические проблемы обучения пониманию коммуникативного смысла иноязычного текста [Текст] / Р. П. Мильруд, А. А. Гончаров // Иностранные языки в школе. 2003. № 1. С. 11–18.

3. Бим, И. А. Интеграция и дифференциация в школьном обучении иностранным языкам и подготовка учителя иностранных языков [Текст] / И. А. Бим // Интеграционные процессы в образовании и роль иностранных языков в подготовке учителя. М., 2001. С. 3–10.

4. Жукова, И. В. Работа с текстом на уроке немецкого языка в старших классах [Текст] / И. М. Жукова // Иностранные языки в школе. 1998. № 1. С. 24–28.

5. Хомицкая, А. Н. Текст, текстовая деятельность и речевое поведение [Текст] / А. Н. Хомицкая // Современные аспекты лингводидактики и методики преподавания иностранных языков: учебное пособие. Н. Новгород, 2006. С. 90–107.

6. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в СШ [Текст] / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. М.: Просвещение, 1991. 287 с.

7. Шамов, А. Н. Психолого-дидактические основы организации познавательной деятельности учащихся в процессе овладения лексической стороной иноязычной речи [Текст] / А. Н. Шамов. Н. Новгород, 2003. 239 с.

8. Стул, Т. Г. Методика обучения пониманию художественного текста на основе модели взаимодействия позиций автора и читателя (на материале английского языка) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. Г. Стул. Тамбов, 2002. 34 с.

9. Хомицкая, А. Н. Указ. соч.

10. Шамов, А. Н. Указ. соч.

11. Мильруд, Р. П. Указ. соч.; Шамов, А. Н. Указ. соч.

12. Винокурцева, И. Г. Приёмы организации интерактивного чтения в философии «Язык как целое» [Текст] / И. Г. Винокурцева // Иностранные языки в школе. 2005. № 2. С. 69–74.

13. Westhof, G. Fertigkeit Lesen: Fernstudieneinheit [Text] / G. Westhof. Muenchen, 1997. 203 s.

14. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества [Текст]: сб. избр. тр. / М. М. Бахтин. М.: Искусство, 1986. 383 с.

15. Kasanzeva, J. Von Textgrammatik zur Diskursgrammatik [Text] / J. Kasanzeva // Germanisches Jahrbuch der GUS «Das Wort». 2005. S. 199–213.

16. Стул, Т. Г. Указ. соч.

М. В. Лебедева

КОММУНИКАТИВНАЯ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК НЕОТЪЕМЛЕНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДЧИКА

Перевод является средством межъязыковой и межкультурной коммуникации. Основную роль в этом процессе играет специалист-переводчик, который должен иметь хорошую специальную и переводческую подготовку. Современный процесс подготовки переводчиков должен ориентироваться на реальные условия коммуникации и способствовать формированию у студентов навыков межкультурной коммуникации, что впоследствии приведёт к конечной цели – достижению достаточной коммуникативной компетенции.

Translation is a mean of interlanguage and intercultural communication. The main role in this process is devoted to the specialist-translator with special training. Modern process of translation training should be orientated on the real conditions of communication and should stimulate the formation of intercultural communication habits, so in future it will bring the final aim – the achievement of sufficient communicative competence.

Превращение английского языка в международное средство общения существенно повысило требования и осложнило учебный процесс подготовки переводчиков. Роль переводчика как посредника между разноязычными и разнокультурными социальными общностями возросла. Сейчас, когда обучение иностранному языку, в особенности английскому, имеет явно выраженную практическую направленность, основополагающей целью учебного процесса стало обучение современному языку по аутентичным моделям с формированием коммуникативной компетенции. Мастерство общения – это развитие личности в целом, это умение вести диалог, чувствовать собеседника, умение владеть собой, привлекать и удерживать внимание. Все эти качества необходимы современному переводчику, поэтому очень важно воспитать переводчика как высоконравственную интеллектуально развитую языковую личность, которой предстоит пройти

процесс адаптации к социальным межкультурным реалиям и которая сможет реализовать себя в языковых ситуациях, осложнённых социально-культурными особенностями.

Переводчик как участник сложного вида речевого общения одновременно должен уметь выполнять несколько коммуникативных функций. Во-первых, он выступает в качестве рецептора оригинала, т. е. участвует в акте речевого общения на иностранном языке. Во-вторых, он выступает в качестве создателя текста на языке перевода. В-третьих, переводчик создаёт не просто текст на языке перевода, а текст перевода, т. е. текст, который в функциональном, смысловом и структурном отношении выступает в качестве полноправной замены оригинала. А это значит, что переводчик объединяет речевые акты на иностранном языке и языке перевода, участником которых он является. Как и при общении с помощью одного языка, в процессе перевода межязыковая коммуникация осуществляется путём объединения в акте общения двух форм сообщения, которые рассматриваются коммуникантами как коммуникативно равноценные.

Как всякая деятельность, перевод требует для своей реализации определённых знаний, умений и навыков, которые должны быть созданы в процессе обучения будущих переводчиков. Реализация переводческой компетенции происходит при участии всей языковой личности переводчика. Она предполагает наличие у него всесторонних когнитивных и лингвистических познаний, широкой общекультурной эрудиции и необходимых психологических качеств. Как отмечает И. И. Халеева, «эффективная подготовка специалистов по иностранному языку должна базироваться на методической платформе, способной творчески усваивать последние достижения бурно развивающихся смежных наук – когнитивной и коммуникативной лингвистики, этнопсихолингвистики, семисоциопсихологии» (Халеева И. И. Интеркультура – третье измерение межкультурного взаимодействия? // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации. М.: МГЛУ, 1999. С. 5–15).

Переводческая деятельность означает не только взаимодействие двух языков, но и контакт между двумя культурами, в задачи переводчика входит сохранение национально-культурной специфики оригинала. Именно поэтому для переводчика важна межкультурная компетенция, под которой понимается целостная система представлений о национальных обычаях, традициях, реалиях страны изучаемого языка, позволяющая ассоциировать с лексической и грамматической единицами этого языка ту же информацию, что и носители, и добиваться полноценной коммуникации.

Для вступления в межкультурную коммуникацию требуется серьёзная подготовка, которая

включает в себя работу над всеми аспектами языка, в том числе и над грамматикой, причём особое внимание должно уделяться коммуникативной грамматике.

Коммуникативная грамматика, как известно, изучает не грамматическую структуру языка в синхронном или диахронном планах, а разрабатывает закономерности применения существующих узаконенных грамматических конструкций языка в целях коммуникации. Такой подход к изучению грамматического строя языка ставит вопрос о дальнейших путях совершенствования преподавания грамматики.

Для успешной работы будущих переводчиков, прежде всего, на начальном этапе необходимо сформировать стабильные речевые грамматические навыки, а впоследствии, обращаясь к повторению и тренировке того или иного грамматического явления, выработать определённые технологии перевода.

Наибольшие трудности в переводе грамматических структур вызывает лингвокультурологический фактор, который часто бывает не понят представителями иной лингвокультурологической общности.

Известно, что доминантами англоязычного коммуникативного поведения являются имплицитность, косвенность, преувеличение позитивной оценки, смягчение или преуменьшение негативной оценки. Для русскоязычного коммуникативного поведения характерны прямолинейность, преуменьшение позитивной оценки, категоричность в высказывании негативной оценки.

Подробное рассмотрение связи синтаксических конструкций с особенностями национальной ментальности помогает нам определить методическую значимость культурного компонента значения грамматических явлений для обучения переводу. В частности, на основании сравнительно-сопоставительного анализа форм сослагательного наклонения в английском и русском языках можно сделать вывод, что языковая избирательность в выборе формы построения с этим значением позволяет судить о различных культурных ценностях носителей языков.

Так, в русском языке сфера условной модальности представлена всего лишь одной аналитической формой: сочетанием частицы *бы* и формой глагола на *-л*. У этой единственной формы отсутствует возможность изменения времени, и она может относиться к любому временному плану. Этот факт имеет важные следствия: поскольку степень реальности при условной модальности часто зависит от временной характеристики, то неразличение последней ещё более усиливает в русском языке редукцию условной и ирреальной модальности. Вся система сослагательного наклонения английского языка свёрнута в рус-

ском языке в единственную форму, без выделения различных степеней ирреальности, условности и желательности. При такой обширности зоны, покрываемой единственной формой, значение этой формы оказывается весьма неустойчивым и распылённым. Она может выражать то собственно условие, то желательность, то ирреальное условие. Но эти разные случаи не являются стационарными грамматическими альтернативами, поскольку различия между ними не закреплены с достаточной чёткостью и формально зависят от множества приводящих причин – от интонации до синтаксической позиции и контекста, так что часто различные возможные осмысливания формы выступают в смешанном виде.

Оттенок возможности или желательности может быть достигнут модификацией (подвижностью) частицы «бы». При выражении ирреального значения «бы» подвижно: обычно частица стоит непосредственно после глагола или перед ним:

Он бы приехал обязательно. Он приехал бы обязательно. Он бы обязательно приехал.

Порядок слов в русском языке не является строгим, и в связи с этим измененный порядок слов может выражать различные оттенки желательности (неосуществимости) действия.

При выражении реальной возможности или желания «бы» становится подвижной. В большинстве случаев она сливаются с союзом «что», в результате чего возникает союз «чтобы», после которого обязательна, в силу его происхождения, форма на *-л*.

Мы послали ему денег, чтобы он приехал.

Мы хотим, чтобы он приехал.

Но частица «бы» может только прымывать к союзному слову, не сливаясь с ним. Это имеет место в уступительных предложениях: *Когда бы он ни приехал, мы всегда ему рады.*

Что бы он ни говорил...

Как бы он ни старался...

Таким образом, для того чтобы перевести данные конструкции, переводчику нужно перевести их в другую систему координат, для чего ему необходимо овладеть культурными концептами как базовыми понятиями самосознания народа.

Напротив, в английском языке формы сослагательного наклонения используется не только для выражения желательности, условности или ирреальности, но и для выражения вежливости и уважительного отношения к собеседнику в диалогической речи.

Would you sit down?

Could you start, please?

I'd love to.

I'd rather you didn't.

Если данные примеры перевести на русский язык, используя сослагательное наклонение, то они будут звучать довольно странно и нелепо.

Отсюда следует вывод, что обучение правильному использованию и переводу исследуемых явлений следует начинать с осознания значимости культурологического фактора в переводе, который выражается в определении меры информационной упорядоченности переводимого элемента в рамках исходного текста на основании представлений о социально-культурной традиции. Сами же конструкции сослагательного наклонения следует рассматривать как лингвокультурологические грамматические явления, для применения и перевода которых переводчику следует нейтрализовать не только языковой, но и культурный барьер.

Таким образом, при подготовке переводчиков целесообразно не только изучение лексико-грамматического материала в рамках определённых тем, но актуальной является проблема места коммуникативного и межкультурного компонента в процессе обучения. Такое обучение предполагает необходимость получения паралингвистических знаний о стране изучаемого языка – различие в обращениях, в языковых формулах приветствия, общей норме коммуникации и стилей речевой деятельности. Коммуникативный и межкультурный компоненты выступают во взаимосвязи как регулирующие факторы при изучении иностранного языка, являются предпосылкой его адекватного использования как средства коммуникации.

M. C. Татафонова

ЭЛЕКТРОННОЕ УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ГЕОМЕТРИЧЕСКОМУ МОДЕЛИРОВАНИЮ

Рассмотрена актуальность применения курса «Геометрическое моделирование» в процессе подготовки дизайнера. Представлены методические основы использования электронного учебного пособия как средства совершенствования в курсе «геометрическое моделирование». Приведены данные экспериментальной обработки обучения курсу геометрического моделирования с помощью электронного учебного пособия. В частности, указаны педагогические особенности применения электронного учебного пособия в данном курсе.

We consider the relevance of the application rate «Geometric Modeling» in the preparation of a designer. There are methodological foundations of the electronic textbook, as a means of improving, keep geometric modeling. Data processing pilot training course geometric model by means of an electronic textbook. In particular specified educational features of e-textbook in this course.

В мировом образовательном пространстве общепризнанна роль компьютеров в обучении, поскольку компьютерные технологии дают значительный дидактический эффект.

Компьютеризация образования создает предпосылки для широкого внедрения в педагогическую практику психолого-педагогических разработок, позволяющих интенсифицировать учебный процесс, реализовать идеи развивающего обучения, в том числе в рамках новых образовательных моделей. Развитие методов и организационных форм обучения обусловлено возможностями компьютерных технологий как принципиально нового средства обучения. Компьютерные технологии представляют собой универсальное средство познавательно-исследовательской деятельности, открывают каждому обучаемому доступ к практическим неограниченному объему информации и ее аналитической обработке. Компьютерные технологии позволяют развивать интеллектуальные способности обучаемого, воздействуя на его память, эмоции, мотивы, интересы, создают условия для перестройки структуры его познавательной деятельности [1].

Из всего многообразия психолого-педагогических исследований, посвященных использованию компьютерных технологий в процессе обучения, можно выделить наиболее интересующие нас труды Д. Д. Аветисяна, С. А. Жданова, В. А. Извозчикова, С. Д. Каракозова, Т. А. Лавиной, М. Н. Марченко, Е. И. Машбица, И. В. Роберт, Н. Ф. Талызиной, О. К. Филатова, А. Е. Шухман и др. Область прогнозирования последствий использования компьютерных технологий в обучении, а также опыт применения этих средств исследовались Б. С. Гершунским, И. А. Антиповым, Л. И. Анциферовым, А. А. Богуславским, А. С. Кондратьевым, В. М. Монаховым, В. В. Степаковой и др. Вопросы создания и применения электронных учебных пособий в процессе обучения рассматривали Ю. В. Абелева, А. В. Апарин, И. В. Белицын, В. В. Кручинин, Е. А. Локтошина, М. Р. Меламуд, О. Б. Тыщенко.

Применительно к вопросам обучения графическим дисциплинам средствами компьютерных технологий можно выделить исследования В. И. Булавко, А. В. Горши, Н. Д. Жилиной, Н. А. Лепской, А. С. Омельченко, Е. В. Попова. Изучением теоретических и практических аспектов геометрического моделирования, его роли и значении в художественно-графическом образовании занимались Н. Н. Анисимова, А. Д. Ботвинников, Боголюбов, В. Н. Виноградов, И. С. Вышнепольский, В. А. Гервер, Л. В. Занков, С. Е. Игнатьев. Довольно подробно изучались нами труды Ю. Ф. Катханова, А. С. Морин, А. П. Маленовской, Н. Н. Ростовцева, Е. В. Шорокова. Относительно обучения геометрическому

моделированию рассматривались работы Г. В. Буланже, И. А. Гущина, В. А. Гончарова, Л. В. Павловой, А. Н. Феофанова и др.

Геометрическое моделирование – это дисциплина, изучающая способы изображения графических объектов и геометрических моделей на плоскости и в трехмерном пространстве, формы предметов окружающего действительного мира и отношений между ними, установление соответствующих закономерностей и применение их к решению практических задач. Моделирование в том или ином виде присутствует почти во всех видах творческой деятельности. Геометрическое моделирование является одной из наиболее важных областей человеческой деятельности, поскольку оно часто используется при проектировании. Например, при проектировании архитектурных строений, нового дизайна изделий бытового назначения, а также в проектировании малых архитектурных форм и других предметов.

Владение методами геометрического моделирования становится в настоящее время важной составляющей в квалификации дизайнера. Автоматизированные системы геометрического моделирования имеют в своем составе различные алгоритмы для геометрического описания сложных поверхностей объектов. Квалифицированное применение этих алгоритмов невозможно без знания теоретических основ и методов геометрического моделирования. В настоящее время существует множество систем геометрического моделирования, различающихся как по функциональности, так и по области применения. AutoCAD – основной на российском и мировом рынках пакет САПР, позволяющий выполнять чертежи узлов, деталей, архитектурно-строительных объектов, строить пространственные модели, выполнять их фотorealистичную визуализацию. Также можно отметить 3D MAX и ArchiCAD, которые позволяют произвести высококачественный рендеринг сцен трёхмерного моделирования с использованием реальных объектов, оборудования и материалов, но не являются средством для точного моделирования. Все эти системы обладают сходными чертами, все они служат для работы с трех- и двумерными объектами. Во всех системах геометрического моделирования есть какая-то общая часть, которая служит основой для моделирования.

Основой точного геометрического моделирования является прикладная геометрия. В настоящее время все большее значение в практической деятельности человека, а также в учебном процессе высшей школы приобретают вопросы моделирования на ЭВМ. Среди всех видов моделирования (физическое, математическое, информационное (или компьютерное) и др.) одним из самых привлекательных для использования в

учебном процессе представляется геометрическое (графическое). Геометрические модели получаются путем отображения реального объекта или процесса на бумаге, видеопленке, экране дисплея и т. д.

Таким образом, необходимость включения курса «Геометрическое моделирование» в процесс обучения дизайнера очевидна.

Данный курс может быть включен как раздел дисциплины «Начертательная геометрия и технический рисунок», а также широко использоваться в качестве самостоятельного раздела в следующих дисциплинах: «Типология форм архитектурной среды», «Проектирование», «История орнамента», «Компьютерная графика» и т. д. Знания, полученные в результате изучения курса, студенты могут реализовывать при проектировании жилых и общественных интерьеров, отдельных предметов быта (мебели, осветительного оборудования, элементов декора), различных геометрических форм: узорчатых решеток, розеток, рельефной резьбы, лепки, чеканки и т. д.

Целью обучения дисциплине «Геометрическое моделирование» является изучение плоскостных и трехмерных объектов, что позволяет развивать пространственное и абстрактное мышление. При изучении способов и методов отображения этих моделей у студентоврабатываются конструкторские навыки, графическая культура изображения. Задачи на построения развивают инициативу и изобретательность.

Так как данная дисциплина пока в учебных планах не имеет статуса самостоятельной дисциплины и чаще всего в разных вузах является спецкурсом, то количество аудиторных занятий составляет всего 18 часов. При изучении геометрического моделирования у студентов возникают затруднения в усвоении большого объема информации за короткий отрезок времени, поэтому включение компьютерных технологий в процесс обучения дает возможность повысить его эффективность.

Компьютерные технологии позволяют совершенствовать процесс обучения курсу геометрического моделирования. Под компьютерными технологиями понимается такая разновидность информационных технологий, в которой определяющим средством создания, обработки, хранения и передачи информации является компьютер. По мнению Е. И. Машбица, технологии компьютерного обучения – некоторая совокупность обучающих программ различных типов: от простейших программ, обеспечивающих контроль знаний, до обучающих систем, базирующихся на искусственном интеллекте.

Применение компьютерных технологий в обучении курсу геометрического моделирования позволяет рассматривать компьютер как средство

обучения. Руководствуясь исследованиями А. П. Ершова об эффективности использования компьютера в образовании, можно сформулировать достоинства применения компьютерных технологий в процессе обучения геометрическому моделированию:

– компьютер позволяет создать индивидуализированный процесс обучения за счет применения электронных учебных пособий, тестирующих программ и т. д. В курсе геометрического моделирования это является важным аспектом, поскольку студент может изучить интересующий его раздел самостоятельно или повторить ранее изученный материал;

– компьютер способен к построению визуальных и других сложных образов. В процессе обучения курсу геометрического моделирования это необходимо, так как обучающийся может самостоятельно выстраивать геометрические модели в графических двухмерных и трехмерных редакторах;

– компьютер обеспечивает контролируемость учебного процесса в сочетании с гибкостью и разнообразием пользовательского интерфейса. В обучении геометрическому моделированию контроль может осуществляться за счет тестирования и выполнения практических работ;

– внутренняя формализуемость работы компьютера способствует большей осознанности учебного процесса, повышает его интеллект и логический уровень. В обучении геометрическому моделированию формируется положительная мотивация, поскольку в дальнейшей профессиональной деятельности выпускники будут нередко пользоваться знаниями и применять умения, сформированные в процессе освоения данной дисциплины.

Анализ результатов отечественных и зарубежных исследований показывает, что компьютер активно воздействует на творческие возможности человека, развивает интеллектуальные способности, создает условия для полной реализации возможностей каждого студента, что необходимо учитывать в обучении курсу геометрического моделирования особенно будущих специалистов с акцентом на творческую деятельность.

По мнению В. В. Кручинина, компьютерные средства обучения можно разделить на обучающие программы, тестирующие программы, тренажерные программы, моделирующие программы, интегрированные программы. В группу обучающих программ входят автоматизированные учебные курсы, электронные учебники, электронные справочники и энциклопедии [2].

В обучении геометрическому моделированию важную роль играют электронные учебные пособия. Под электронным учебным пособием понимается комплекс информационных, графичес-

ких, методических и программных средств автоматизированного обучения конкретной дисциплине. Благодаря использованию современных компьютерных технологий они способны решать задачи, свойственные как традиционным учебным пособиям, так и задачам, выполняемым преподавателем. То есть **электронное учебное пособие** должно содержать не только фактический материал по изучаемому курсу, но и методические указания, регулирующие познавательную деятельность учащихся и действия преподавателя.

По мнению А. В. Апарина, необходимо, чтобы применяемые на занятиях электронные учебные пособия были технологически и операционально доступны, тогда не придется каждый раз объяснять алгоритм работы с тем или иным программным обеспечением, а затраты времени на достижение определенной дидактической цели занятия будут минимальны. Кроме того, использование компьютера должно демонстрировать его эффективность в сравнении с другими средствами познания, формируя у студентов потребность в его применении. Синтез текста с имитацией диалога, обогащение мультимедийными эффектами (графика, анимация, звуковое сопровождение) позволяют повысить эффективность образовательного процесса.

При разработке электронного учебного пособия по геометрическому моделированию мы опирались на исследования М. Р. Меламуд, в котором рассматриваются методические основы построения электронных учебников. По мнению М. Р. Меламуд, процесс обучения с использованием электронного учебного пособия можно представить в виде совокупности подпроцессов:

определение начального рейтинга, обучающей-контролирующей части, тестирования и использования дополнительных средств обучения.

В авторском электронном учебном пособии по геометрическому моделированию весь материал разбивается нами на модули: обучающая часть, контролирующая часть, дополнительные средства обучения (см. рис. 1).

Обучающая часть содержит учебный материал по курсу геометрического моделирования. В качестве учебного материала используются учебные тексты с основными понятиями курса, анимационные фрагменты геометрических построений, слайд-ролики по практическому применению данных построений.

Контролирующая часть содержит практические задания по всем разделам курса, тесты по базовым понятиям. При возникновении затруднений при выполнении практических заданий обучающийся может обратиться к обучающей части. По итогам контроля обучаемый получает оценку, а также рекомендации по дальнейшему обучению.

Дополнительные средства обучения представлены словарем основных терминов, к которым студент может обратиться в любой момент обучения.

По мнению Д. Д. Аветисяна, электронное учебное пособие должно обеспечивать студенту помочь при изучении теоретического и практического материала. Важнейшее значение здесь имеет наглядность учебного материала. Это достигается за счет использования различных иллюстраций, а также эффектов, связанных с появлением объекта или его описанием на экране компьютера. Общая архитектура и интерфейс

Таблица 1
Дидактические функции компьютера в процессе обучения геометрическому моделированию

Роль компьютера	Дидактические функции компьютера
Техническое средство обучения	Предъявление учебного материала, средство наглядности, расширение возможностей учебной коммуникации
Средство программируемого обучения	Предъявление учебного материала, текущий и итоговый контроль качества усвоения, тренировка и закрепление знаний
Средство индивидуализации и дифференциации обучения	Создание условий каждому обучающемуся для тренировки в овладении теми или иными способами действий, формирования самоконтроля учащихся, обеспечение выбора индивидуальной стратегии обучения
Средство моделирования	Геометрические построения с помощью программ компьютерного моделирования
Средство формирования образов	Развитие способностей оценить качество информации, понимать и воспринимать визуальные объекты
Средство развития когнитивных способностей	Формирование операционного стиля мышления, обобщенных понятий, основ алгоритмического моделирования, совершенствование творческих способностей, формирование коммуникативных способностей (сбор, анализ и синтез информации), развитие общих когнитивных умений, формирование рефлексии собственной деятельности

электронного учебного пособия должны иметь удобную для пользователя среду, в которой он сможет легко ориентироваться, сосредоточив свое внимание на учебном материале, вопросах, тестах и порядке работы, а не на управлении программой учебного пособия [3].

Общими для процесса обучения являются рекомендации по конструированию и предъявлению содержания дисциплины «Геометрическое моделирование», включающие объективный анализ изучаемого материала и его упорядочение; предоставление возможности самостоятельного усвоения знаний; обеспечение индивидуального темпа обучения.

В курсе «Геометрическое моделирование» электронное учебное пособие и учебные слайд-ролики делают возможным самостоятельное обучение некоторым разделам курса, а также дают возможность индивидуальной работы обучающихся.

Электронное учебное пособие начинается с базовых понятий курса, далее рассматриваются способы построений геометрических моделей, с последовательным отображением действий на экране компьютера. На данном этапе, после усвоения соответствующего теоретического раздела, студентами в ходе практических занятий выполняются построения различной сложности, такие, как деление отрезков и окружностей на равные части, построение сопряжений, построение лекальных и циркульных кривых.

В электронных учебных пособиях по геометрическому моделированию излагается теоретический материал о геометрических моделях и наглядный демонстрационный материал о способах их графического построения, а также используются конкретные примеры применения данных моделей в жизни человека. Теоретичес-

кий материал содержит следующие вопросы: прежде всего, это понятия «геометрическое построение» и «геометрическая модель»; виды геометрических моделей; геометрические построения, выполняемые на чертежах; а также плоскостное моделирование и способы построения моделей на плоскости; трехмерное моделирование и способы построения; отображение моделей в пространстве. Все разделы теоретической части курса сопровождаются наглядным материалом.

Следующий раздел курса включает комплексные геометрические построения, выполняемые на чертежах. В качестве демонстрационного материала используются чертежи деталей с различными видами геометрических построений, а также сборочные чертежи различной сложности. В ходе практического занятия по данному разделу студенты выполняют индивидуальный чертеж заданной детали, с указанными размерами, подробно выполняя все геометрические построения, используемые на чертеже.

На следующем этапе изучается плоскостное геометрическое моделирование, в качестве средств обучения демонстрируются графические программы, способные осуществить различные геометрические построения, такие, как Corel Draw, AutoCAD и т. д. В качестве практического задания студенты выполняют индивидуальную творческую работу с применением полученных ранее знаний: построение ленточного и центрического геометрических орнаментов, построение буквницы, построение декоративного элемента с указанием всех применяемых геометрических построений.

На последнем этапе обучения курсу «Геометрическое моделирование» изучается трехмерное твердотельное моделирование с демонстрацией компьютерных графических пакетов, таких, как

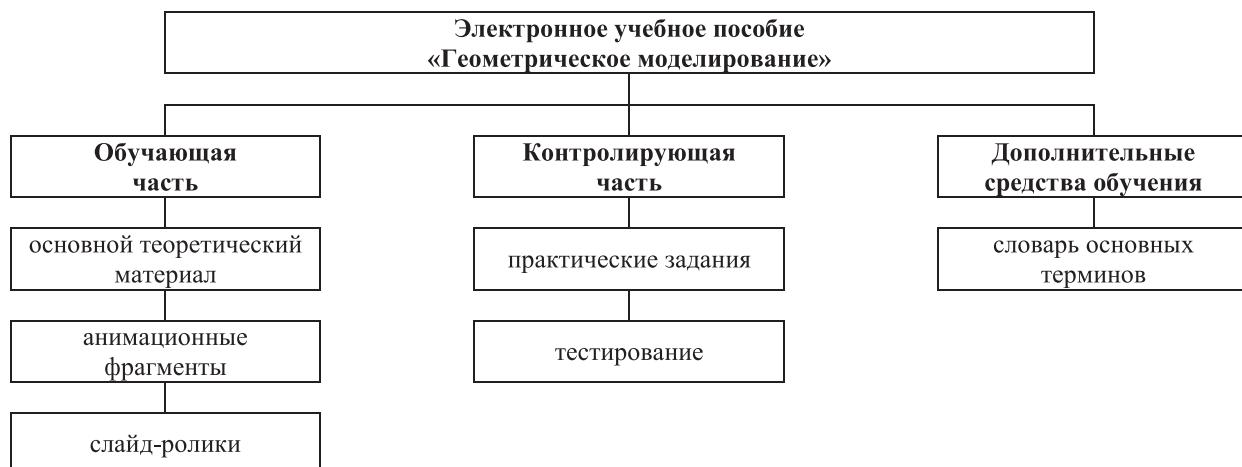


Рис. 1. Структура электронного учебного пособия «Геометрическое моделирование»

3D Studio MAX, ArchiCAD, Solid Works и т. д. На практическом занятии студенты выполняют индивидуальное творческое задание: построение предметов быта, построение архитектурных элементов, построение деталей интерьера с использованием изученных геометрических построений, с описанием способов построения и отображение трехмерной модели. В качестве итоговой работы студент представляет индивидуальную творческую работу, используя все полученные в ходе обучения данному курсу знания и навыки. Итоговая работа выполняется на планшете со следующими требованиями: чертеж разрабатываемого объекта, его трехмерное представление, указание всех геометрических построений, выполненных в тонких линиях, цветовое решение, указание необходимых размеров.

Разработанное нами электронное учебное пособие и методика его применения апробировались на факультете технологии и дизайна Вятского государственного гуманитарного университета, факультете дизайна Кировского филиала Московского гуманитарно-экономического института и на художественно-графическом факультете Московского педагогического государственного университета. Всего в эксперименте приняли участие 75 студентов (табл. 2).

В контрольных группах обучение осуществлялось в соответствии с учебниками по черчению и геометрическим построениям. Компьютерные технологии применялись как средство демонстрации наглядного материала по основным

темам курса. В экспериментальных группах исследование проводилось с применением электронного учебного пособия по геометрическому моделированию, содержащего как теоретический, так и наглядный демонстрационный материал.

Результат выполнения графических заданий оценивался по трем критериям: графика, правильность, творчество. Критерий *графика* предусматривает точность выполнения задания, аккуратность, соблюдение стандартов при исполнении чертежей. Критерий *правильность* позволял оценивать, насколько верно выполнено геометрическое построение, все ли необходимые построения выполнены на чертеже. Критерий *творчество* оценивает оригинальность выбранного геометрического объекта, нестандартное оформление проекта, подачу чертежа, варианты цветового решения.

Анализ полученных результатов исследования позволил судить об эффективности использования электронного учебного пособия, о влиянии процесса геометрического моделирования на изменение уровня мотивации обучения и в целом на развитие личности студентов, активизацию их учебно-познавательной деятельности. Сравнительные данные результата контрольных и экспериментальных групп при выполнении графических работ показывают, что результаты экспериментальных групп выше. Это позволяет говорить о том, что предлагаемая методика позволяет совершенствовать процесс обучения студентов геометрическому моделированию.

Таблица 2
Результаты анализа выполнения студентами графических заданий по основным темам курса (в %)

Темы графических работ	Критерии оценки	Результаты в баллах							
		Контрольная группа				Экспериментальная группа			
		«2»	«3»	«4»	«5»	«2»	«3»	«4»	«5»
1. Деление отрезков, углов на заданное количество частей, построение многоугольников	Графика	2	34	48	16	—	18	56	26
	Правильность	1	36	40	23	1	16	53	30
	Творчество	1	34	44	21	1	16	59	24
2. Деление окружностей на произвольное количество частей	Графика	—	38	42	20	—	20	52	28
	Правильность	2	44	38	16	1	26	50	23
	Творчество	1	34	40	25	—	23	48	29
3. Построение сопряжений в индивидуальной творческой работе	Графика	—	30	48	22	—	18	58	24
	Правильность	1	38	36	25	—	22	48	30
	Творчество	1	23	52	24	1	17	54	28
4. Построение циркульных кривых	Графика	—	28	50	22	—	19	49	32
	Правильность	2	32	48	18	—	24	56	20
	Творчество	1	40	44	15	—	25	50	25
5. Построение лекальных кривых	Графика	—	37	40	23	—	27	42	31
	Правильность	1	44	37	18	1	30	55	24
	Творчество	1	38	39	22	—	21	52	27

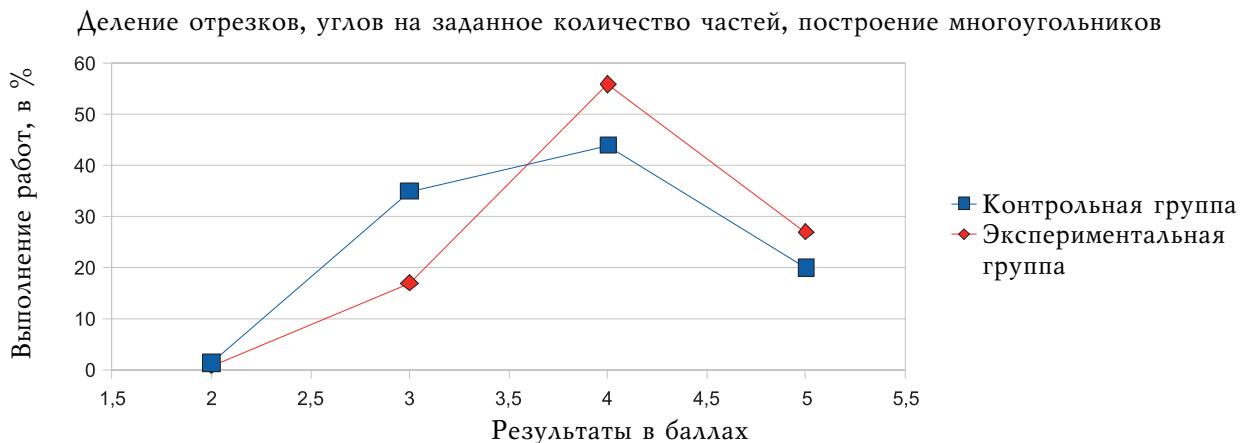


Рис. 2. Результаты выполнения графической работы по теме «Деление отрезков, углов на заданное количество частей, построение многоугольников»

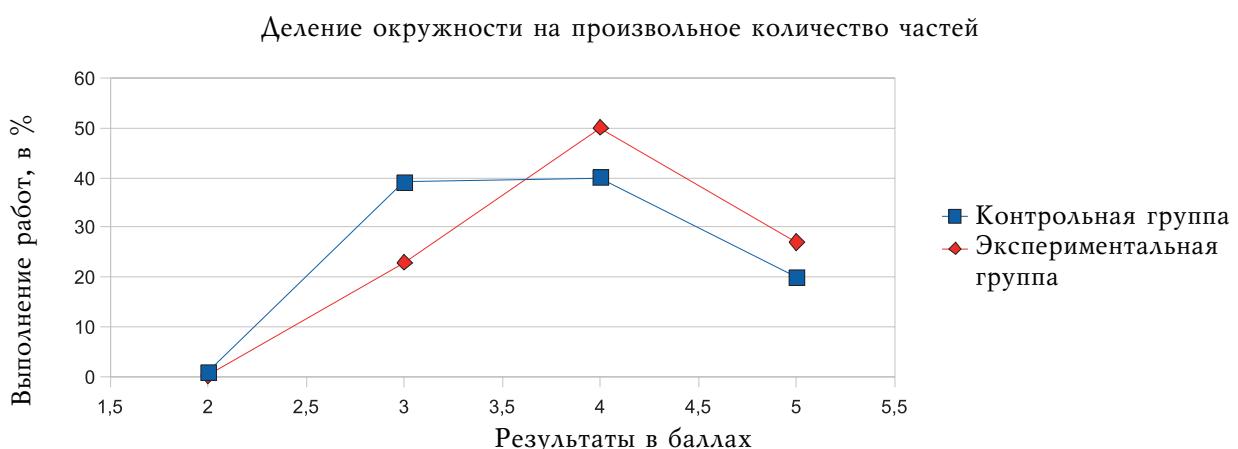


Рис. 3. Результаты выполнения графической работы по теме «Деление окружности на произвольное количество частей»

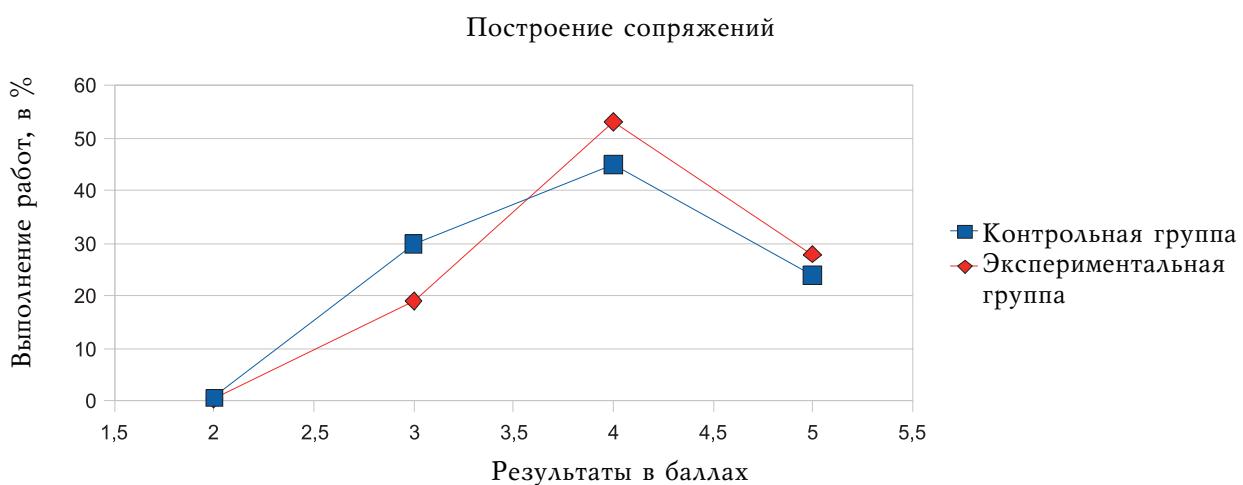


Рис. 4. Результаты выполнения графической работы по теме «Построение сопряжений»

Проверка эффективности экспериментальной методики обучения студентов геометрическому моделированию предусматривала различные виды контрольных мероприятий.

Текущий контроль проводился в процессе выполнения студентами заданий-проектов и был направлен на выявление сформированности графических умений. Он осуществлялся преподавателем посредством систематической проверки каждого этапа учебного проекта.

Периодический контроль осуществлялся после изучения крупных разделов программы. Он представлял собой проверку проектов в целом, контроль знаний и умений студентов по основным темам курса.

Итоговый контроль заключался в проверке усвоения теоретических знаний и графических

умений. Он осуществлялся в процессе проведения семестрового дифференцированного зачета.

В основном форма контроля учебной деятельности студентов была рейтинговая (в качестве интегральной оценки) в баллах всех видов деятельности студентов. Рейтинг-контроль увеличивал самостоятельность студентов, позволял организовать ритмичную учебную работу, содействовал реализации индивидуально-ориентированной технологии обучения, побуждая студентов к проявлению личностной позиции по отношению к своим учебным действиям и индивидуального стиля работы. Набранные баллы за правильные ответы и выполненные работы суммировались в конце семестра.

В результате опросов большинство (78%) студентов отметили возможность применения рей-

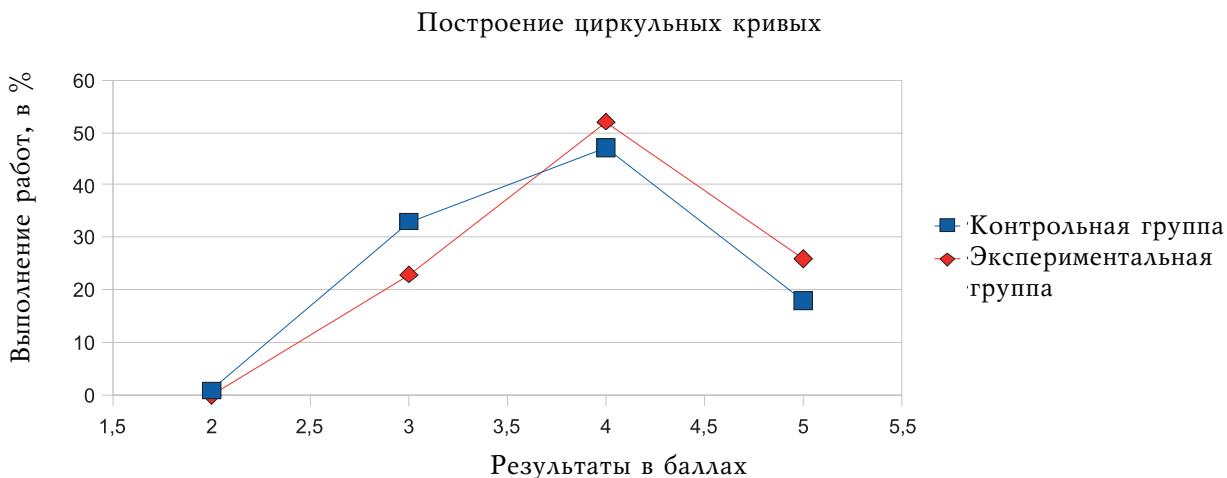


Рис. 5. Результаты выполнения графической работы по теме «Построение циркульных кривых»

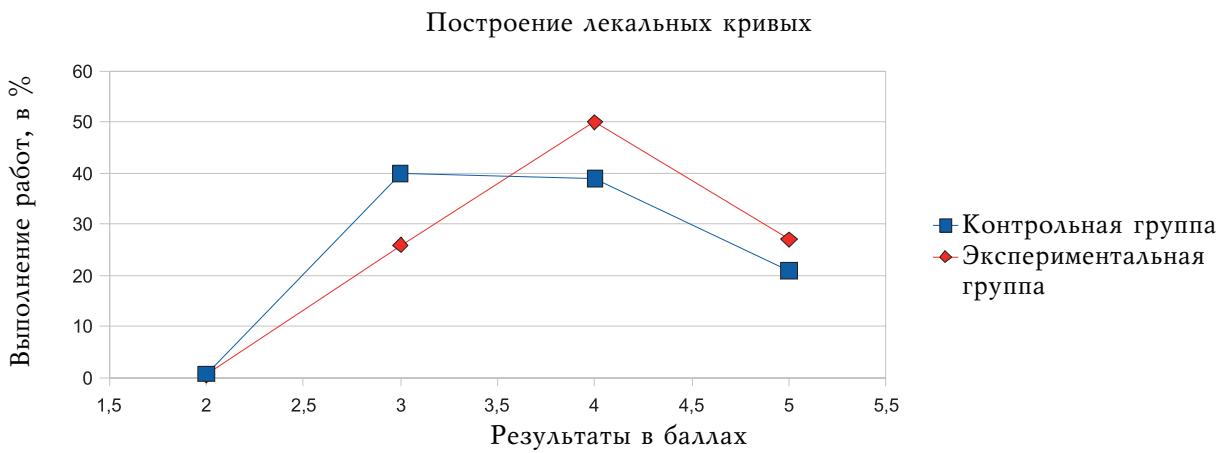


Рис. 6. Результаты выполнения графической работы по теме «Построение лекальных кривых»

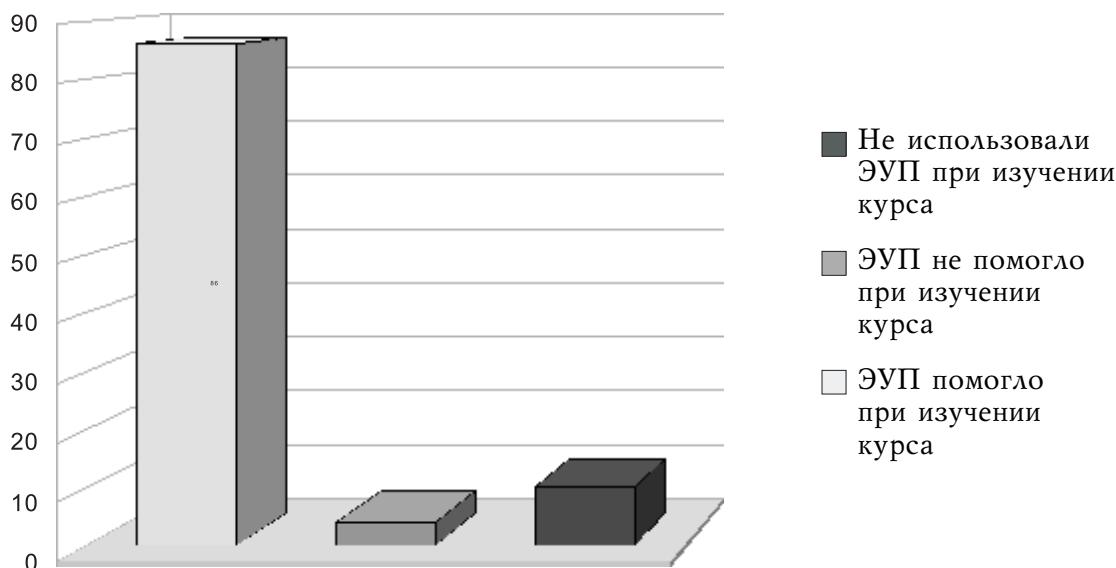


Рис. 7. Данные опроса студентов по использованию электронного учебного пособия в курсе «Геометрическое моделирование»

тинговой системы оценки, поскольку она позволяет оценить результаты обучения на каждом этапе, стимулирует учебную деятельность и исключает возможность выставления случайной оценки. Остальные (22%) студентов считают, что нет необходимости применять рейтинговую систему оценок, потому что она является непривычной и вызывает сложности в отслеживании результатов обучения на каждом этапе.

Планируя наше исследование по разработке методики изучения нового курса «Геометрическое моделирование», мы предполагали, что обучение с помощью электронных пособий позволит интенсифицировать процесс обучения, при этом ставились две взаимосвязанные задачи: повышение качества обучения при одновременном снижении временных задач на него. Подразумевалось, что студент может изучать теоретический материал не только в ходе лекционного занятия, но и индивидуально, в любое удобное для него время. В результате нет необходимости преподавателю на лекции повторять ранее изученный материал, так как студент сам, с помощью электронного учебного пособия, может вернуться в интересующий его раздел и еще раз просмотреть геометрическое построение и наглядный материал на экране своего компьютера.

Результаты анкетирования студентов показали, что 86% обучающимся электронное учебное пособие помогло при изучении курса «Геометрическое моделирование». 10% обучающихся не использовали электронное учебное пособие. Ос-

тальные 4% обучающихся отметили, что электронное учебное пособие при освоении курса геометрического моделирования им не помогло.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что использование электронного учебного пособия в курсе геометрического моделирования позволяет решать следующие педагогические задачи:

- усиливать мотивацию изучения курса как учебного предмета, что повышает уровень графической подготовки студентов;
- ориентировать на развитие пространственного воображения путем динамического деформирования образов;
- наглядно иллюстрировать изучаемые теоретический и практический материалы, представить связь между аналитическими выражениями и их геометрическими образами;
- активизировать самостоятельную деятельность студентов.

Примечания

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е. С. Полат и др.; под ред. Е. С. Полат. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Академия, 2008. 272 с.

2. Коджаспирова, Г. М. Технические средства обучения и методика их использования [Текст] / Г. М. Коджаспирова, К. Петров. 4-е изд., стер. М.: Академия, 2007. 352 с.

3. Будунов, Г. М. Компьютерные технологии в образовательной среде: «за» и «против» [Текст] / Г. М. Будунов. М: АРКТИ, 2005. 192 с.

C. H. Тимофеева

«КИТ» КАК СРЕДСТВО САМОКОНТРОЛЯ И СПОСОБ КОМПЛЕКТОВАНИЯ УЧЕБНЫХ ГРУПП ДЛЯ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ В ВУЗЕ

«Коэффициент индивидуальной трудности» – это метод контроля и самоконтроля по выявлению трудностей, испытываемых студентами при освоении программного материала по физической культуре. Метод «КИТ» поможет корректировать нагрузку у студентов на основе данных самоконтроля. Педагогический контроль и самоконтроль является одним из основных источников информации как о состоянии объекта воздействия, так и о параметрах и эффективности этих воздействий.

“Factor of individual difficulty” is a control and self-control method of difficulty revelation, appeared before students during learning the programmed physical culture material. “Factor of individual difficulty” method can help to correct the students’ load based on a self-control facts. Pedagogical control and self-control is one of the main informational sources about object of influence, characteristics and effectiveness of influence.

Сегодня уже никто не сомневается в более широком применении самоконтроля в учебно-тренировочном процессе. Самоконтроль существенно дополняет сведения, полученные при врачебном обследовании и педагогическом контроле. Он имеет не только воспитательное значение, но и приучает более сознательно относиться к занятиям, соблюдать правила личной и общественной гигиены, режима учебы, труда, быта и отдыха.

Характерным содержанием первой стороны самоконтроля являются наблюдения за пульсом, дыханием, потоотделением во время выполнения упражнений, весом тела, самочувствием, работоспособностью, аппетитом, сном, у женщин – за менструальным циклом. Эта сторона самоконтроля особенно тесно связана с врачебным контролем [1].

Главным содержанием второй стороны самоконтроля являются наблюдения за собственными действиями в процессе выполнения физических упражнений, а в связи с этим – проверка полноценности восприятий и представлений, предпринимаемых на их основе самостоятельных решений; выявление недочетов (или достижений) в координации и других показателях качества движений, определение степени их соответствия требованиям, предъявляемым педагогом. При этом учитываются также состояние организма и психики, изменения в поведении и др. Данная сторона самоконтроля во многом сходна с внешним контролем педагога за учебным процессом и существенно дополняет его. Она имеет большое воспитательное и образовательное значение

для занимающихся. Осмысливая и оценивая воспринимаемое, уточняя свои мысли путем вопросов к педагогу и соответствующих разъяснений с его стороны, занимающиеся глубже проникают в суть выполняемого, сознательно, активно и инициативно реализуют задания преподавателя, овладевают высокой культурой учебной деятельности и приобретают более полноценные знания, умения и навыки. Особенно ценным является то, что они осознают необходимость контролировать себя, приучаются проверять и критически оценивать действия и поступки, самостоятельно находить способы их улучшения и проявлять волю к осуществлению своих решений.

Самоконтролю необходимо обучать, воспитывая правильное к нему отношение и развивая значимые для контрольных функций способности и качества (наблюдательность, тонкое «мышечное чувство», самостоятельность и критичность мышления, нетерпимость к недостаткам, стремление к самоусовершенствованию и др.).

Наиболее важная задача контроля [2] – повысить качество управления процесса обучения, а для этого требуется использование данных контроля для корректирующего воздействия на показатели обученности как по средним, так и по индивидуальным показателям. Но в процессе обучения необходимо сочетать методы контроля и самоконтроля. Такое сочетание важно по нескольким причинам, одна из которых заключается в объединении внешней и внутренней обратной связи. Распространенный вариант внешней связи (от тренера к спортсмену) нельзя считать достаточным, поскольку ограничивается функционирование информации, снижается активность обучаемого, связь остается разомкнутой, ограничивается возможность управления в педагогическом процессе.

Самоконтроль является не только формой проявления активности занимающихся, но и методом совершенствования. Целесообразная регуляция деятельности была бы неосуществимой без самоконтроля [3].

По мнению Л. П. Матвеева [4], физическому воспитанию внутренне присущи две формы контроля: *педагогический и самоконтроль физкультурника*. В процессе выполнения физических упражнений самоконтроль включает самооценку занимающимися своей готовности к действию, самопроверку ориентировочной основы действий, текущее контролирование параметров своих движений, осознанное прочувствование их ключевых моментов, самооценку степени испытываемых нагрузок и др.

В интервалах между занятиями самоконтроль ориентирован на самооценку восстановительных процессов, анализ общего самочувствия и настроения.

Необходимо учитывать, что в условиях педагогического контроля самоконтроль является одним из основных источников информации как о состоянии объекта воздействия, так и о параметрах и эффективности этих воздействий.

Самоконтроль в физическом воспитании и спорте наиболее часто применяется в двух случаях: во-первых, как самоконтроль за состоянием (работоспособности, нагрузки, тренированности, утомления, физического развития, психического напряжения); во-вторых, как самоконтроль тех или иных параметров движений [5].

В доступных, изученных нами литературных источниках редко встречаются исследования различных сторон подготовленности с помощью метода самоконтроля, но его значимость подчеркивают и рекомендуют ведущие специалисты в области физической культуры.

Целью работы является повышение уровня физического развития, физической подготовленности и здоровья студентов за счет введения индивидуально-дифференцированных форм занятий на основе данных самоконтроля у студентов основного отделения.

В соответствии с поставленной целью в процессе исследования решались следующие задачи:

1. Раскрыть содержание понятий индивидуально-дифференциированного подхода на учебных занятиях по физическому воспитанию.

2. Дать анализ современных средств, методов и форм организации занятий по физическому воспитанию со студентами вузов основного отделения.

3. Определить информативные и эффективные виды педагогического контроля и самоконтроля за физической, технической и психологической подготовленностью студентов, как условие для совершенствования учебного процесса по физическому воспитанию.

4. Разработать содержание индивидуально-дифференцированных форм занятий с учетом индивидуальных трудностей в физической, технической и психологической подготовленности студентов основного отделения на основе самоконтроля.

Для решения поставленных задач в исследовании применялись следующие методы:

1. Анализ литературных источников и методических материалов.

2. Опрос в виде анкетирования студентов и преподавателей по методике «Коэффициент индивидуальной трудности» (КИТ).

3. Контрольно-педагогические испытания физического развития.

4. Контрольно-педагогические испытания физической подготовленности.

5. Педагогический эксперимент.

6. Математико-статистические методы.

Проблема трудностей, возникающих у студентов при выполнении различных упражнений, тесно связана с проблемой улучшения процесса учебных занятий. Выявив трудности как меру субъективных затруднений со стороны различных сторон подготовленности студентов, можно на более высоком уровне управлять процессом учебных занятий, индивидуализировать как объем, так и направленность нагрузок.

Прежде всего, необходимо уточнить, что мы понимаем под «трудностями». Под термином «трудность» подразумеваются субъективные затруднения и, как следствие, ошибки, возникающие у студентов в различных сторонах подготовленности в ходе выполнения отдельных элементов, упражнений и программы в целом.

Одной из задач нашего исследования было подобрать и экспериментально обосновать такой метод контроля, который можно было бы использовать преподавателю в форме контроля, а студенту – в форме самоконтроля. Метод, использование которого позволило бы быстро и «безнагрузочно» получить сведения о реальном ходе освоения программного материала, дать экспресс-оценку его готовности и вносить корректизы в объемы учебных нагрузок. Определить трудности освоения программы и выяснить отношение к ней самого студента, то есть установить обратную связь. Для этой цели была взята методика «Коэффициент индивидуальной трудности» (КИТ). Методика КИТ была разработана, экспериментально обоснована в процессе работы с гимнастами [6]. Данную методику адаптировали к занятиям по физическому воспитанию и экспериментально проверили.

Коэффициент индивидуальной трудности (сокращенно «КИТ») – это показатель объективных трудностей, возникающий у занимающегося при разучивании и выполнении им упражнений, выраженный в субъективных оценках:

- субъективная оценка физической трудности (ФТ);
- субъективная оценка технической трудности (ТТ);
- субъективная оценка психологической трудности (ПТ);
- субъективная оценка «отношения» студентов к выполняемым упражнениям – субъективные трудности (СТ).

При определении трудностей нужно исходить из представления о затруднениях, испытываемых занимающимся при разучивании и выполнении физических упражнений на учебных занятиях.

Адаптируя методику «КИТ», мы ввели пятибалльную систему (принятую в вузах) оценки трудностей. Основанием для перехода с 10 баллов на 5 баллов послужило сопоставление результатов оценки трудностей студента в выпол-

нении физических упражнений выявлении трудностей при оценивании этого упражнения преподавателем. При 10-балльной системе были совпадения, трудности, указываемые студентами, на 85%, т. е. часто, совпадали с трудностями, которые фиксировали преподаватели. При 5-балльной шкале оценок студенты и преподаватели показывали почти одинаковый результат (95%). Трудности, которые указывал преподаватель при 5-балльной и 10-балльной системе, совпадали.

Данная методика была проверена на информативность и надежность в физической подготовке студентов. Были разработаны оценочные и поправочные шкалы определения оценки уровня подготовленности и переоценки индивидуальных объемов нагрузок в зависимости от величины трудностей, испытываемых студентами при их выполнении.

В эксперименте приняли участие 120 студентов ВятГГУ основного отделения набора 2005–2006 и 2006–2007 учебных годов (из них 60 юношей и 60 девушек). Задачей формирующего эксперимента явилось получение научно обоснованных данных об эффективности применения методики оценки контроля и самоконтроля «КИТ», для студентов основного отделения по сравнению с учебной программой общеподготовительной направленности.

В данных исследованиях исходили из того, что величина трудностей имеет обратную связь с уровнем подготовленности студентов. Значение трудностей зависит от ответа на требования к различным сторонам подготовленности: чем выше уровень подготовленности, тем быстрее и лучше ответ и, как следствие, ниже величина трудностей.

С целью выявления трудностей и особенностей отношения студентов к программе и заняти-

ям физической культурой было проведено анкетирование испытуемых. Опрос проводился с помощью специально разработанной анкеты.

Студенты определяли трудности, испытываемые ими, при изучении учебной программы, в которую входило освоение обязательных видов спорта: гимнастика, легкая атлетика, лыжный спорт, плавание, баскетбол, волейбол. Занимающимся предлагалось расставить по местам следующие трудности: физические, технические, психологические – и оценить субъективное отношение к изучаемым видам спорта и к физической культуре в целом. В результате проведенного опроса со студентами основного отделения с применением данной методики в различных учебных группах обучающихся в ВятГГУ г. Кирова и МФЮА (филиал) была выявлена следующая структура индивидуальных трудностей (см. таблицу).

Из таблицы видно, что студенты основного отделения в целом испытывают наибольшие трудности в физической подготовке. По их мнению, недостаточная физическая подготовленность не позволяет свободно (легко) осваивать учебную программу.

Таким образом, у юношей-первокурсников, занимающихся физической культурой, на первом месте физические трудности, на втором – субъективное отношение (нравится – не нравится), на третьем месте – технические трудности и на четвертом месте – психологические трудности.

У девушек выявлено следующее отношение к трудностям на занятиях по физической культуре в целом. Так, первое место они отдают физическим трудностям, второе – техническим трудностям, третье – субъективному отношению и на четвертом месте – психологические трудности.

Структура «Коэффициента индивидуальной трудности» у юношей ($n = 60$) и девушек ($n = 60$)
I курса основного отделения (на начало учебного года)

Виды физической культуры	Студенты	Ранговое место трудностей			
		1-е место	2-е место	3-е место	4-е место
Гимнастика	юноши	ФТ	СТ	ТТ	ПТ
	девушки	ФТ	ТТ	СТ	ПТ
Легкая атлетика	юноши	ФТ	СТ	ПТ	ТТ
	девушки	ФТ	СТ	ТТ	ПТ
Лыжный спорт	юноши	СТ	ФТ	ТТ	ПТ
	девушки	ФТ	ТТ	СТ	ПТ
Плавание	юноши	ТТ	ФТ	ПТ	СТ
	девушки	ТТ	ФТ	ПТ	СТ
Баскетбол	юноши	ФТ	СТ	ТТ	ПТ
	девушки	СТ	ТТ	ФТ	ПТ
Волейбол	юноши	ТТ	СТ	ПТ	ФТ
	девушки	ТТ	ФТ	СТ	ПТ
Физическая культура в целом	юноши	ФТ	СТ	ТТ	ПТ
	девушки	ФТ	ТТ	СТ	ПТ

С. В. Чернышов

Как юноши, так и девушки при изучении программного материала по физической культуре испытывают физические трудности. Это говорит о том, что студентам не хватает физической подготовленности и от этого страдает правильное изучение техники в каждом виде спорта, вследствие чего они испытывают психологический страх и теряют интерес к занятиям по физической культуре.

На основании полученных данных были выявлены индивидуальные трудности, испытываемые каждым студентом при освоении программного материала. При дальнейшем формировании учебных отделений студенты были перераспределены с учетом выявленных групп по трудностям.

С целью проверки эффективности выбранной методики, а также качества решения поставленных задач был проведен педагогический эксперимент на двух группах студентов.

Обе группы (экспериментальная и контрольная) равной подготовленности в течение 9 месяцев выполняли единую учебную программу, предусмотренную по дисциплине «Физическая культура». В отличие от контрольной группы, содержание занятий по физическому воспитанию в экспериментальной группе в течение всего педагогического эксперимента подбиралось на основе учета индивидуально-дифференцированных трудностей, по данным самоконтроля студентов.

Эффективность применения методики «Коэффициент индивидуальной трудности» при планировании содержания экспериментальной программы занятий по физическому воспитанию была подтверждена результатами выполнения контрольных нормативов студентами основного отделения.

Примечания

1. Ильинич, В. И. Физическая культура студента [Текст]: учебник / В. И. Ильинич. М.: Гардарики, 2007. 448 с.
2. Столярова, Е. П. Применение контроля и самоконтроля студентов при формировании умений и навыков на уроках физической культуры [Текст] / Е. П. Столярова // Сб. научных трудов молодых ученых и студентов РГАФК. М.: Физкультура, образование и наука, 2002. С. 65–67.
3. Егоренко, А. А. Самоконтроль в управлении тренировочным процессом [Текст]: лекция / А. А. Егоренко. М.: ГДОИФК им. П. Ф. Лесгафта, 1985. 21 с.
4. Матвеева, Л. П. Теория и методика физической культуры (общие основы теории и методики физического воспитания; теоретико-методические аспекты спорта и профессионально-прикладных форм физической культуры) [Текст]: учебник / Л. П. Матвеева. М.: Физкультура и спорт, 1991. 543 с.
5. Зациорский, В. М. Педагогический контроль в тренировочном процессе [Текст]: учеб. пособие / В. М. Зациорский. М., 1978. 49 с.
6. Лебедев, Н. И. Коэффициент индивидуальной трудности – метод самоконтроля гимнастов [Текст] / Н. И. Лебедев // Журнал «Вестник» (для служебного пользования). М., 1981. № 4. С. 24–31.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНО-РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ НА ОСНОВЕ ФРАЗЕОЛОГИИ

В статье указывается на необходимость учета ситуативного контекста в обучении выразительности речи на основе фразеологии, поскольку ситуации определяют содержание коммуникативного акта, выбор языковых и речевых средств выразительности речи. В статье рассмотрены виды ситуаций, способы их создания, приведены примеры заданий, направленные на совершенствование умений использовать фразеологические единицы как средства выразительности речи в отобранных в содержание обуления ситуациях.

In the article the author points out the necessity of taking into account the situational context in the teaching of speech impressiveness by means of phraseology because situations define the content of the communicative act, the choice of lingual and speech means of impressiveness. The author considers the kinds of situations, the ways of their forming, gives the examples of the tasks which can be offered to students to improve skills in using phraselological units as means of impressiveness in the selected situations.

Выразительность речи проявляется в ситуациях реального общения, в которых находят отражение культурные особенности, национальные привычки, традиции и обыкновения, присущие тому или иному лингвосоциуму. Ситуации определяют содержание коммуникативного акта, его структуру, выбор языковых и речевых средств выразительности речи (в том числе и фразеологических единиц).

В методике обучения иностранным языкам под коммуникативной (речевой) ситуацией понимается «совокупность речевых и неречевых условий, задаваемых нами учащимся, необходимых и достаточных для того, чтобы учащийся правильно осуществлял речевое действие в соответствии с намеченной нами коммуникативной задачей» [1].

Знание студентами фразеологического фонда иностранного языка не предопределяет автоматически правильное применение фразеологических единиц в той или иной ситуации общения, в связи с этим одна из задач обучения, без решения которой невозможно достичь выразительности речи, – научить студентов оперировать фразеологическими единицами, учитывая социальную конструкцию ситуации иноязычного общения. При этом следует принимать во внимание такие факторы, как коммуникативное намерение, цель общения, правила поведения, социальный статус партнеров по общению и т. д.

Студентам следует усвоить, что выразительность речи значительно снижается в результате различной оценки одной и той же ситуации лицами, относящимися к разным лингвокультурным общностям. Одной из причин нарушения межкультурного общения, снижения выразительности речи и, как следствие, коммуникативных неудач является использование студентами культурных схем и моделей, носящих национальную специфику и порождающих интерферирующее влияние в процессе общения с представителями иноязычной культуры.

У. М. Риверс отмечает, что «по мере того как мы вступаем в контакт с другой культурой, мы начинаем понимать взгляды и нормы поведения носителей этой культуры и отдавать себе отчет в том, что поступки и способы выражения мыслей являются проявлениями черт, характерных для данного общества. Эти отношения, даже в виде вербальных формул, нельзя усвоить как попало, их нужно осваивать в ситуациях, характерных для данной культуры» [2].

Основываясь на психолингвистических исследованиях А. А. Залевской, Э. В. Кузнецовой и др., мы пришли к выводу, что внутренний психологический анализ ситуации со стороны собеседников, предваряющий акт коммуникации, способствует активизации определенных узловых элементов лексикона, через которые осуществляется установление внутренних связей с глубинными ярусами слов. Точность и широта активизируемых в результате оценки ситуации связей между элементами различных ярусов лексикона определяет успешность акта коммуникации.

Поскольку фразеологизмы наряду с другими словами являются элементами лексикона, в процессе обучения выразительности речи на основе фразеологии важно сформировать у студентов устойчивые ассоциативные связи между этими фразеологизмами и возможными ситуациями, при которых «узловые» фразеологические единицы и активизируемые через них другие элементы «лексической системы» могут быть реализованы в речи.

Современная социолингвистика выделяет два основных типа речевых ситуаций – стандартные (стабильные) и вариабельные (переменные).

Стандартные речевые ситуации четко определены, имеют фиксированный объем речевых формул и правил, характеризуются «языковой и речевой стандартностью, легко доступны осмыслению и пониманию со стороны обучаемых....» [3]. В стандартных ситуациях общения речевое поведение предписывается с определенной жесткостью, и ситуационно-обусловленные узуальные формы, исходя из этого, имеют вид речевых стереотипов, существующих в сознании говорящих готовыми конструкциями с ситуативной лексической наполненностью.

На старших курсах языкового вуза студенты владеют достаточным объемом знаний и умений, которые позволяют им свободно ориентироваться в таких ситуациях и, в частности, выбирать фразеологические единицы адекватно условиям стандартных ситуаций.

В вариабельных речевых ситуациях адресант всегда сталкивается с выбором форм выражения из ряда возможных. Неправильный выбор формы речи «в вариабельной ситуации может разрушить взаимопонимание между собеседниками и вызвать культурный шок» [4].

Следовательно, необходимо строить обучение над выразительностью речи средствами фразеологии таким образом, чтобы обучаемые не только могли воспроизводить предписанные стандартной ситуацией фразеологизмы, но и выбирать их в зависимости от условий конкретной ситуации, которая может быть нестандартной, требующей принятия сложных решений.

Исследования В. Л. Скалкина показали, что устное общение обычно осуществляется в одной из восьми сфер, каждая из которых характеризуется однотипностью речевого побуждения участника общения, отношений между говорящими и обстановкой общения.

Основными сферами, в рамках которых предположительно будет разворачиваться общение обучаемых выразительности речи на английском языке в будущем, являются: 1) семейно-бытовая; 2) социально-культурная; 3) общественно-политическая; 4) профессиональная.

Каждая сфера включает целый ряд коммуникативных ситуаций.

Как было отмечено выше, одна из главных задач обучения выразительности речи – научить студентов ориентироваться в нестандартных ситуациях общения. Нестандартная ситуация всегда требует выполнения каких-либо действий творческого характера. Следовательно, в содержание обучения выразительности речи должны войти преимущественно ситуации, которые в наибольшей степени позволяют студентам раскрыть свой творческий потенциал.

В процессе обучения выразительности речи следует использовать речевые ситуации, в которых студентам предлагается комплекс воображаемых или условно-реальных обстоятельств, содержащих некоторую проблему или конфликт, который необходимо разрешить. Это развивает когнитивную сферу сознания студентов, позволяет моделировать в сознании различные варианты решения с разными результатами.

Ситуация накладывает отпечаток на выбор языковых средств, стиль общения и т. д. Следовательно, в содержание обучения выразительности речи должны войти ситуации, наиболее четко позволяющие студентам понять, насколько ва-

жен правильный выбор языковых средств (в частности, фразеологических единиц) в стилистическом отношении для достижения выразительности речи.

Таким образом, на наш взгляд, главными критериями в отборе ситуаций в содержание обучения выразительности речи выступают:

- включенность в одну из указанных сфер общения;
- нестандартность, предполагающая возможность реализации студентами своих творческих возможностей;
- проблемность, т. е. наличие какого-либо конфликта, который необходимо студентам разрешить;
- направленность на выбор языковых средств различной стилистической тональности.

Основываясь на указанных критериях в рамках каждой из четырех сфер общения, мы отобрали три коммуникативные ситуации, позволяющие сформировать умения у студентов ориентироваться в вариабельных ситуациях, выбирать фразеологические единицы в соответствии с теми обстоятельствами, в которых разворачивается общение.

В процессе обучения каждая из отобранных ситуаций сопровождается определенным набором фразеологических единиц, которые потенциально могут быть использованы студентами в качестве средств выразительности речи в предложенной ситуации. Например, ситуация *участие в политических дебатах* сопровождается такими фразеологическими единицами, как White paper, invisible government, hold the field, mend one's fences, take the root, leave one's hold of smth., come off the fence, hands off и др.; ситуация *на спортивном матче* – win a game in a breeze, give the enemies a hell, over the edge, on top of, remove mountains и др.

Важным условием реализации поставленных задач является способ создания представленных выше ситуаций. Среди способов создания учебно-речевых ситуаций М. Л. Вайсбурд называет: 1) словесное описание; 2) использование наглядности (изобразительной: рисунок на доске, иллюстрация в книге, настенная картина, диапозитив, кинофильм: аудитивной: прослушивание магнитофонной ленты); 3) инсценирование готовых текстов, проигрывание речевых игр; 4) использование реальных обстоятельств [5].

На наш взгляд, все перечисленные способы создания ситуации могут использоваться одновременно особенно на итоговых занятиях по той или иной теме. Так, например, ситуация *предвыборная кампания* может создаваться в рамках ролевой игры, базирующейся на реальных обстоятельствах, предварительно показанных преподавателем в виде сюжета из политических новостей; ситуация *на выставке картин* может быть развернута преподавателем непосредственно в картинной галерее при демонстрации картин того или иного художника (выставка картин может быть организована преподавателем при помощи самих студентов в учебной аудитории). Важным моментом в выборе способа создания ситуации является возможность с помощью этого способа максимально приблизить учебную ситуацию к естественной. Студенты должны прочувствовать всю сложность и проблемность ситуации, в которой они оказались.

На наш взгляд, отобранные в содержание обучения выразительности речи ситуации дают возможность студентам наиболее полно проявить свои творческие способности, прочувствовать всю сложность поиска путей и способов речевого воздействия на эмоциональную и когнитивную сферы сознания собеседника с целью удержать его внимание на предмете сообщения и убедить совершить какое-либо действие либо воздержаться от его совершения. Задания в рамках таких ситуаций могут звучать следующим образом:

- *Imagine that you are a speech maker. Prepare your recruiting speech based on the slogan "DO YOUR BIT! TAKE YOUR PLACES IN THE ARMY" and address it to the audience of the students. Use the set expressions from the unit.*

- *Work in pairs. Imagine that one of you is a literary critic and another one is G.G. Byron himself. Discuss the hero of a new poem by Byron – Don Juan. Use the set expressions from the unit.*

- *Look at the photos of E. Hemingway and his wives. How would you describe these people? What do you think of the relations of E. Hemingway with these women? What do you think about marriage? Has anything changed from that time? What is marriage nowadays? Discuss your opinion. Use the set expressions from the unit.*

Таким образом, учет разнообразного контекста в нестандартных ситуациях является зало-

Семейно-бытовая	Социально-культурная	Общественно-политическая	Профессиональная
Проведение семейного отдыха/праздника	На спортивном матче	Участие в политических дебатах	Выступление с рефератом или докладом на конференции
Обсуждение личных проблем	На классическом концерте	Проведение митинга	Участие в дискуссии
Ссора в семье	На выставке картин	Предвыборная кампания	Участие в проекте

гом успешности обучения выразительности речи на основе фразеологии. Как показывают результаты эксперимента, формирование устойчивых ассоциативных связей между фразеологическими единицами и конкретными ситуациями общения облегчает процесс общения, повышает эффективность речевого воздействия со стороны адресанта.

Примечания

1. Леонтьев, А. А. К определению речевой ситуации [Текст] / А. А. Леонтьев // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия. М., 1991. С. 74.

2. Риверс, У. М. Десять принципов изучения и обучения иностранным языкам на основе взаимодействия обучаемого и преподавателя [Текст] / У. М. Риверс // Глядя в будущее: Первый советско-американский симпозиум по теоретическим проблемам преподавания и изучения иностранных языков 17–21 окт. 1989 г. М.: МГЛУ: Рема, 1992. С. 114.

3. Верещагин, Е. М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного [Текст] / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. 4-е изд. М.: Рус. яз., 1990. С. 37.

4. Там же. С. 143.

5. Вайсбурд, М. Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке [Текст] / М. Л. Вайсбурд. Обнинск, 2001. С. 53.

A. A. Капустин

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ССУЗОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРЕДМЕТУ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

В статье на основе анализа литературных источников, а также метода анкетирования исследованы и описаны основные мотивы и потребности студенческой молодежи в области физического воспитания и в частности предмета «физическая культура». Раскрывается сущность игрового метода в физическом воспитании как одного из существенных активных методов обучения.

Main students' reasons and needs in the fields of physical education and Physical Culture are analyzed on the base of literary source analysis and questionnaire technique. The main point of gaming technique in physical education opens as one of the main educational method.

Известно, что в человеке не заложена потребность выполнения чьих-либо указаний – у него заложена прямо противоположная потребность в сопротивлении принуждению [1]. Поэтому командно-строевыми методами, доминирующими на занятиях в школах, средних специальных и высших учебных заведениях, воспитывать в челове-

ке потребность в физическом совершенствовании практически невозможно. Эффект от применения этих методов бывает скорее обратный. В результате большинство занимающихся уклоняются от самостоятельных занятий физическими упражнениями. Замедляется их физическое развитие и ухудшается здоровье. В связи с этим возникает интерес к исследованию потребностно-мотивационной сферы физического воспитания и определению путей формирования у занимающихся таких потребностей, которые наиболее благоприятны для их здоровья и физического совершенствования.

Студенты намного осознаннее, чем подростки-школьники, занимаются физическими упражнениями. Мотивы, которые побуждают делать их это, отличаются разнообразием, часто переходят один в другой. У одного и того же занимающегося бывает сразу несколько мотивов, но некоторые мотивы являются ведущими.

Потребности и мотивации – важнейшие побуждающие к деятельности психофизиологические факторы. Действия людей вытекают из их потребностей и интересов [2].

Интерес к деятельности и действия, порождаемые реальными потребностями, являются непосредственными причинами событий, стоящими за побуждениями – мотивами, помыслами участвующих в действиях индивидуумов [3].

Мотивация буквально означает «то, что вызывает движение». Субъективно это переживание ситуации предстоящей или текущей деятельности, объективно – изменение обмена веществ, возбудимости нервных центров, биохимические изменения на макро- и микроуровне [4].

Ретроспективный анализ многочисленных литературных источников показал, что потребности и мотивации к деятельности в сфере физической культуры студентов могут быть сгруппированы следующим образом:

а) биологические, жизненно важные (потребность в двигательной активности, в общении, в эмоциональных невербальных контактах);

б) материальные потребности и мотивации и их удовлетворение в процессе занятий профилированными видами спорта;

в) социальные потребности и мотивы деятельности, связанные с самоутверждением в социуме, в ближайшем окружении, в кругу социально близких людей;

г) духовные потребности (самопознание, самоутверждение, личностное самосовершенствование).

В поисках путей повышения эффективности учебной деятельности, усиления её мотивации мы также обращаемся к анализу понятия «эмоциональный фактор в образовательном процессе».

Под эмоциональным фактором образовательного процесса следует понимать эмоции, кото-

рые оказывают существенное мотивирующее влияние на удовлетворение познавательных потребностей студентов и способствуют формированию их устойчивой познавательной мотивации.

Ориентация на активное обучение стала одним из значимых компонентов стратегии перестройки профессионального образования в ПТУ, техникумах, вузах, учебных заведениях системы повышения квалификации и переподготовки кадров [5].

С помощью средств, методов и форм активного обучения можно достаточно эффективно решать целый ряд задач, трудно достижимых в традиционном обучении. Они способствуют:

- формированию не только познавательных, но и профессиональных мотивов и интересов;
- воспитанию системного мышления специалиста, включающего целостное понимание не только природы и общества, но и себя, своего места в мире;
- созданию целостного представления о профессиональной деятельности и ее основных фрагментах;
- обучению коллективной мыслительной и практической работы, формированию социальных умений и навыков взаимодействия и общения, индивидуального и совместного принятия решений, воспитанию ответственного отношения к делу, общественным ценностям;
- овладению методами моделирования и проектирования.

Одним из существенных активных методов обучения и подготовки кадров является игровой метод во всех его вариантах, который в настоящее время широко используется во многих странах, в том числе и в нашей стране [6].

Игра как социально-психологическая категория представляет собой мотивированную деятельность. Психологическим понятием, наиболее удобным для объяснения выбора мотива игровой деятельности, является «установка», иначе именуемая «отношением». Она определяет механизм поведения в игре, предвосхищает это поведение, часто выступает как цель поведения.

Наряду с этим игра, являясь особого типа моделью действительности, интерпретирует те или иные ее стороны, переводя их на язык правил. С этим связано обучающее и тренирующее значение игры. В данном случае мотив обучения и есть та мысленная предпосылка (установка), которая руководит действиями, реакциями, определяет поведение в игре. Она в определенной мере запрограммирована участниками, имеет определенный алгоритм. Примером могут служить игры, применяемые в спортивной практике. Для овладения техникой в спортивных играх, например, применяется система целенаправленных подводящих подвижных игр по принципу «от простого

го к сложному», в процессе которых участники успешно овладевают арсеналом технических и тактических навыков. Определенному алгоритму подчинены подвижные игры, имеющие целью воздействовать на двигательные способности человека, ставящие целью содействовать развитию таких физических качеств, как быстрота, сила, выносливость, ловкость. Намерения педагога, проводящего игры, осмысливаются участниками, что является мотивацией их действий.

Важным преимуществом разработанных и внедряемых сейчас в учебный процесс по физическому воспитанию игровых форм обучения перед традиционными формами трансляции знаний является то, что в играх их участники имеют возможность проследить и «прожить» конкретное содержание различных профессиональных ситуаций.

Игровое обучение активизирует усвоение нового профессионально значимого материала как в виде индивидуального действия, так и в виде коллективных взаимодействий. Наличие в играх рефлексивного, поискового и мыслительного компонентов позволяет говорить о возможности формирования в условиях игрового обучения исследовательского и творческого отношения студентов к их будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, актуальным является потребность в активизации и приобщении обучающихся к самостоятельному поиску решения возникающих задач, понимании структуры того или иного действия, разрешение противоречий между имеющимися знаниями и способностью разрешения ситуаций, возникающих в процессе практической деятельности. Все это предполагает более широкое использование игровых методов обучения на занятиях физической культурой со студентами средних специальных учебных заведений.

С целью выявления физкультурно-образовательной активности, отношения студентов к занятиям физической культурой и к игровой деятельности при их проведении было проведено анкетирование. Опрос проводился с помощью специально разработанной анкеты. Анкетированию подверглись 200 студентов (100 юношей и 100 девушек) первых курсов различных средних специальных учебных заведений и разных специальностей. С помощью анкетных данных выяснилось общее состояние здоровья, настроение и самочувствие студентов по их субъективной оценке.

В результате полученных данных можно констатировать, что 82,5% студентов считают свое состояние здоровья хорошим, 15,5% – удовлетворительным, а 3% студентов отметили свое состояние здоровья как плохое. На вопрос о само-

чувствии отметили его как «хорошее» 84% опрошенных, «удовлетворительным» свое самочувствие посчитали 14% студентов, а «плохим» – 2%. При этом обычное настроение, по данным анкетирования, практически у всех студентов «хорошее». Так ответили порядка 94,5% опрошенных учащихся.

Значительная часть вопросов анкеты была посвящена выявлению отношения учащихся к уроку физической культуры как основной форме организации физического воспитания в колледже, а также к определенным разделам программы по физическому воспитанию.

Анализ данных опроса показал, что регулярно посещают уроки физического воспитания 84,5% студентов, от случая к случаю, то есть нерегулярно, – 16,5%. При этом, отвечая на вопрос о роли физической культуры в сохранении и укреплении здоровья, студенты обнаруживают понимание и важность ее в 68% случаев, остальные 32% респондентов считают это влияние опосредованным либо даже отрицательным.

Вполне естественно, что многие студенты не любят или не посещают уроки физической культуры по причине того, что они им просто не доставляют удовольствия, особенно в том случае, если нет понимания важности занятия физическими упражнениями для нормальной жизнедеятельности человека. Из данных анкетирования видно, что 43% студентов не устраивает однообразие занятий, 12% сослались на отсутствие интересных упражнений, 3% опрошенных не устраивает плохая организация урока и невнимательное отношение преподавателя, а 8,5% занимающихся считают, что на уроках недостаточна физическая нагрузка. В то же время 33,5% респондентов затрудняются ответить на этот вопрос.

На вопрос: «Что вам нравится на уроках физической культуры?» 34,5% студентов отметили такой критерий, как эмоциональность урока и интересные упражнения, 38% занимающихся получают удовольствие от того, что улучшают свою физическую подготовленность, 12% респондентов нравится насыщенная физическая нагрузка, а 8% – разнообразие учебного материала. Остальные 7,5% студентов посещают уроки физической культуры для того, чтобы снять усталость после учебных лекционных занятий.

Из результатов анкетирования видно, что из разделов учебной программы по физическому воспитанию 53% студентов первых курсов наибольшее предпочтение отдают спортивным играм. При этом на вопрос о наиболее привлекательных видах спорта большинство студентов отмечают какую-либо спортивную игру (футбол, баскетбол, волейбол, реже теннис или хоккей). Занятия по легкой атлетике нравятся 26% опро-

шенных, остальные 21% предпочитают гимнастику и лыжную подготовку. При этом если спортивные игры предпочитают примерно одинаковое количество девушек и юношей средних специальных учебных заведений, то гимнастике предпочтение отдают девушки, а лыжной подготовке – юноши. Легкая атлетика как раздел учебной программы интересна примерно одинаково му количеству студентов, вне зависимости от половой принадлежности.

Как оказалось, студентам средних специальных учебных заведений далеко не безразлично содержание занятий по физической культуре. Так, для 23% опрошенных студентов наиболее привлекательными являются занятия общей физической подготовкой. Такие занятия, как правило, проходят в тренажерном зале и пользуются наибольшей популярностью у юношей. Занятиям по физической культуре на основе какого-либо спорта предпочтение отдают 34,5% учащихся средних специальных учебных заведений, при этом, исходя из предыдущего вопроса об интересах к тому или иному разделу программы, выяснено, что студенты отдают предпочтение игровым видам спорта по своему содержанию. Большинство опрошенных, а именно 39,5%, хотят, чтобы уроки физической культуры строились на основе игровой организации деятельности (спортивные, подвижные игры, эстафеты и т. д.).

Проанализировав ответы на вопросы, касающиеся представления молодежи об игровой деятельности в контексте физического воспитания, выяснили, что студенты, как правило, ассоциируют этот вид деятельности с общеизвестными спортивными играми (68% ответов). При этом 47,5% респондентов, кроме спортивных игр, к игровой деятельности на уроках физической культуры относят подвижные игры. Эстафеты, игровые и соревновательные конкурсы к разряду игровой деятельности причисляют всего лишь 29,5% студентов, прошедших анкетирование.

Таким образом, результаты исследований показали, что 94% студентов положительно относятся к игровой деятельности, причем 62% из них считают целесообразным применять этот вид деятельности во всех возрастных группах учащихся на занятиях по физической культуре. Такое отношение испытуемых к игровой организации учебно-образовательного процесса на занятиях физической культурой в средних специальных учебных заведениях связано, прежде всего, с пониманием эффективности влияния подвижных и спортивных игр на процесс физического воспитания студенческой молодежи. Так, положительное влияние игровой деятельности на сохранение и укрепление здоровья отмечают 53% студентов. Для 42,5% опрошенных игра на занятиях

по физической культуре способствует повышению интереса, хотя 9% посчитали, что преподаватели используют на занятиях данный вид деятельности для развлечения студентов и отвлечения от дидактических целей урока. Кроме того, 17,5% респондентов дополнительно отметили роль игры в воспитании культуры личности современной молодежи.

Анализ результатов анкетирования позволяет сделать заключение о том, что как преподаватели, так и студенты в большинстве случаев положительно относятся к использованию средств и методов игровой деятельности на занятиях по физическому воспитанию. Повышение интереса к физической культуре студенты видят в дополнении содержания занятий активными видами деятельности, такими, как разнообразные спортивные и подвижные игры, соревновательные и состязательные игровые элементы.

Примечания

1. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирования личности [Текст] / В. Г. Асеев. М., 1976; Здравомыслов, А. Г. Потребности. Интересы. Ценности [Текст] / А. Г. Здравомыслов. М.: Политиздат, 1986. 221 с.; Яновская, М. Г. Эмоционально-ценностные технологии нравственного воспитания [Текст] / М. Г. Яновская. Киров: Изд-во ВГПУ, 1998. 93 с.
2. Асеев, В. Г. Указ. соч.; Здравомыслов, А. Г. Указ. соч.; Соколов, А. В. Коммуникационные потребности [Текст]: учеб. пособие для бакалавров образования / А. В. Соколов. Краснодар, 1996. 161 с.
3. Философский словарь [Текст]. М.: Сов. энцикл., 1983. С. 213.
4. Баевский, Р. М. К проблеме оценки степени напряжения регуляторных систем организма [Текст] / Р. М. Баевский // Адаптация и проблемы общей патологии. Новосибирск, 1974. С. 88–111; Павлов, И. П. Избранные статьи и речи по вопросам психиатрии и невропатологии [Текст]. Вып. 1 / И. П. Павлов. М.: Медгиз, 1951. 107 с.; Фомин, Н. А. Психорегулирующая тренировка в системе атлетической подготовки и становлении ценностных ориентаций студентов [Текст] / Н. А. Фомин, Ю. А. Рябов // Теория и практика физ. культуры. 1998. № 9. С. 15–20.
5. Неверкович, С. Д. Указ. соч.; Железняк, Ю. Д. Изменения в профессиональном образовании педагога по физической культуре, довузовская подготовка и приемные экзамены [Текст] / Ю. Д. Железняк // Довузовская подготовка в системе непрерывного физкультурного образования: тез. докл. II науч.-практ. конф. (1–3 марта 2001 г.). М.: РГАФК, 2001. С. 29–30.
6. Неверкович, С. Д. Указ. соч.

Т. К. Поддубная, Т. В. Петрунова

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО И КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ УСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ ВУЗА

Процесс усвоения иностранного языка рассматривается как единство когнитивного и эмоционального компонентов. Интеграция, взаимообусловленность этих компонентов определяются как системный параметр процесса обучения. Исследуются системные закономерности в проявлении когнитивного и эмоционального компонента процесса усвоения иностранного языка. В качестве операционной модели исследования выступает семантическое пространство.

The process of language acquisition is viewed as a unity of cognitive and emotional components. Integrity and interdependence of these components are defined as a systemic parameter of the process of study. We analyze systematic features of operation of cognitive and emotional components of the process of language acquisition in comparison with native language. The semantic space is used as an operational model of research.

Психолого-педагогические проблемы, связанные с обучением иностранному языку, рассматриваются в общем контексте среднего и профессионального лингвистического образования и ограничиваются, в основном, двумя смысловыми сферами – психолингвистической и лингводидактической. Исследуются специфика преподавания иностранного языка как особой формы познавательной активности в учебно-воспитательном процессе (И. А. Зимняя, Е. И. Пассов); вопросы психолингвистического сопровождения процесса обучения иностранным языкам (А. А. Залевская, А. А. Леонтьев); психологические механизмы овладения иностранным языком (А. А. Алхазиашвили, Б. В. Беляев, М. К. Карабаров и др.); методика обучения иностранным языкам (И. Л. Бим, Е. И. Пассов, С. Г. Тер-Минасова и др.).

Потребности психологической теории и практики в конкретизации психологических закономерностей процесса усвоения иностранного языка студентами вуза; необходимость обеспечения психологического сопровождения этого процесса и оптимизации условий развивающего потенциала предмета «Иностранный язык» с учетом внутренней картины мира студентов, отражающей особенности условий, процесса и результата этого усвоения определили проблему нашего исследования.

Изучение взаимосвязи между эмоциональными и познавательными явлениями восходит к тру-

дам А. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. А. Рубинштейна [1]. А. Н. Леонтьев, раскрывая единство «отражения и отношения», проявляющееся во влиянии личностных смыслов (значений явления для субъекта, опосредованных мотивационной системой) на процесс категоризации, подчеркивал, что эмоции выражают оценочное, личностное отношение к существующим или возможным ситуациям, к себе и к своей деятельности. О единстве аффективного и интеллектуального как существенной характеристики самих эмоций писал С. А. Рубинштейн, считавший, что эмоции как таковые обуславливают, прежде всего, динамическую сторону познавательных функций, тонус, темп деятельности, ее «настроенность» на тот или иной уровень активации. В работах П. С. Попова раскрываются взаимосвязь эмоционального и рационального, соотношение логических и грамматических категорий [2]. В. К. Вилюнас обосновывает невозможность существования эмоций в отрыве от процессов познания и предлагает классификацию эмоций по их познавательной составляющей – предмету, что позволяет рассматривать любой предмет традиционно выделяемого познавательного процесса как объект эмоционального переживания [3]. Связь между эмоциональными и когнитивными явлениями изучается также в рамках психосемантики. В. Ф. Петренко приводит убедительные экспериментальные данные относительно влияния эмоций на категориальные семантические структуры [4]. Эмоции рассматриваются им как операторы категоризации объектов, операторы размерности семантического пространства. Как особый вид обобщений выделяются «аффективные обобщения», которые рассматриваются как своего рода переход от когнитивной семантической организации лексики к более глубинным коннотативным уровням ее организации.

Цель нашего исследования – выявление особенностей проявления и динамики когнитивного и эмоционального компонентов в процессе усвоения иностранного языка у студентов вуза. Под когнитивным компонентом процесса усвоения иностранного языка мы понимаем систему когнитивных структур, которая репрезентируется в памяти человека, является не статичной, но постоянно развивающейся. Когнитивные структуры являются не только отображающими поступающую информацию, но и активными инструментами извлечения, анализа и структурирования информации (В. Ф. Петренко, Т. Н. Ушакова, Н. И. Чуприкова, М. А. Холодная). Когнитивная психология развития представляет эту систему не как логическую структуру или структуру операций, а как структуру репрезентации определенных предметных областей действительности. Понятие когнитивной репрезентации тес-

но смыкается с понятием предвосхищающей схемы, определенным образом организующей и структурирующей воспринимаемый материал. Необходимость введения этого понятия была в свое время обоснована Бартлеттом, а в современной когнитивной психологии – Найсером [5]. По Найсеру, предвосхищающие схемы – это когнитивные структуры, которые подготовливают индивида к принятию информации какого-то определенного, а не любого вида, и таким образом управляют его текущей познавательной активностью.

Все когнитивные процессы, и речь в том числе, имеют «эмоциональную» основу, что определяет необходимость включения в сферу когнитивного аффективно-эмоциональных процессов: ощущений аффективного и эмоционального характера, собственно эмоций и аффектов, чувств и настроений [6]. Под эмоциональным компонентом процесса усвоения иностранного языка мы понимаем эмоциональное переживание этого процесса, эмоционально-оценочное отношение личности к процессу усвоения языка, к усваиваемым знаниям (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев, С. А. Рубинштейн, В. К. Вилюнас и др.). Вопрос о том, лежит ли эмоция в основе когнитивного процесса или, наоборот, когнитивный процесс порождает эмоцию, представляется неконструктивным. Справедливыми представляются оба подхода. Связь между эмоциями и когнитивными процессами может быть рассмотрена как динамическая. Эмоции и чувства всегда возникают как субъективный отклик на что-то, воздействующее на человека, поэтому они тесно связаны с моментом познания [7].

При исследовании когнитивного компонента процесса усвоения иностранного языка нами исследуется успешность усвоения студентами системы языка и особенности презентации на уровне индивидуального сознания понятий «Иностранный язык» и «Родной русский язык». В исследовании принимали участие студенты I, III и V курсов языкового факультета и студенты I и II курсов неязыковых факультетов, всего 602 человека. Нами разработаны задания для студентов языковых и неязыковых факультетов, позволяющие оценить успешность усвоения системы языка, его структурно-содержательные особенности, выявить тенденции этого процесса. Задания составлены в соответствии с учебными программами курсов по дисциплине «Практическая грамматика английского языка» для языковых и неязыковых факультетов.

Анализ результатов исследования успешности выполнения заданий на усвоение системы языка студентов языкового факультета позволил нам выделить четыре основные группы заданий. В первую группу вошли задания с положительной

динамикой. Вторую группу составили задания с отрицательной динамикой. Третья группа характеризуется отсутствием выраженной динамики по курсам обучения. Четвертая группа объединяет задания с неравномерной динамикой. По анализу представленности выделенных типов заданий динамика успешности выполнения заданий студентами I, III, V курсов обучения языкового факультета определена нами как неравномерная (табл. 1).

Таблица 1
Динамика успешности выполнения заданий
студентами языкового факультета
(I, III, V курсов обучения)

№ задания, тема	I курс	III курс	V курс
	% успешности	% успешности	% успешности
1. «Формы английских глаголов»	96	96	94
2. «Видо-временные формы глагола»	91	88	94
3. «Косвенная речь»	76	74	78
4. «Образование вопросительных предложений»	85	79	82
5. «Изменение действительного залога в страдательный»	97	90	94
6. «Страдательный залог»	84	79	75
7. «Артикль»	83	77,6	74

На неязыковых факультетах уровень успешности выполнения заданий линейно повышается от первого ко второму – заключительному – курсу обучения и определяется нами как положительная линейная динамика усвоения системы знаний (табл. 2).

Таблица 2
Динамика успешности выполнения заданий
студентами неязыкового факультета
(I, II курсов обучения)

№ задания, тема	I курс	II курс
	% успешности	% успешности
1. «Формы английских глаголов»	60,8	74,5
2. «Видо-временные формы глагола»	46	60,5
3. «Косвенная речь»	5,1	29
4. «Образование вопросительных предложений»	35	36
5. «Модальные глаголы»	27	50
6. «Страдательный залог»	25	46,5
7. «Артикль»	39,5	48,5

При исследовании особенностей презентации понятий «Иностранный язык» (ИЯ) и «Родной русский язык» (РЯ) нами используются ассоциативный эксперимент и метод семантического дифференциала (70 шкал, 7-балльная система оценки). Все шкалы мы разделили на группы по их отнесенности к когнитивному и эмоциональному компонентам, а в процессе анализа результатов исследования разделили шкалы на группы, которые были определены нами как заданные факторы: эмоциональный, когнитивный, системный, функционально-результативный и процессуально-личностный. В когнитивном факторе отдельно выделены шкалы, характеризующие системность познания языка. Системный фактор, являясь проявлением уровня когнитивного фактора, отражает степень освоенности, структурированности знания. В качестве связующего звена когнитивного и эмоционального факторов нами был выделен интегральный фактор, отражающий результативность деятельности по усвоению языка (функционально-результативный фактор) и личностную причастность к этому процессу (процессуально-личностный фактор). Обработка результатов исследования проводилась с помощью как факторного анализа, так и анализа по заданным нами факторам.

Анализ семантических пространств выделенных понятий, категорий «ИЯ» и «РЯ» позволил выявить их структурно-содержательные особенности у студентов различных факультетов по курсам обучения.

Исследование семантических пространств «Родной язык» и «Иностранный язык» с учетом представленности в них выделенных нами факторов: эмоционального, когнитивного, системного, процессуально-личностного, функционально-результативного – показало, что в оценке русского языка мы не наблюдаем значимых различий у студентов языковых и неязыковых факультетов (рис. 1). Различия проявляются в оценке иностранного (английского) языка по всем факторам (рис. 2), но, прежде всего, по эмоциональному и процессуально-личностному. Эта тенденция в оценке иностранного языка выявлена нами и в сравнении результатов студентов неязыкового факультета, что позволяет выделить эмоциональный и процессуально-личностный факторы как наиболее универсальные, отражающие процесс усвоения иностранного языка и отношение к нему, независимо от типа обучения и этапа обучения.

Развитие когнитивного фактора проявляется в развитии системного фактора в его структуре. В оценке иностранного языка студентами I, III, V курсов языкового факультета мы наблюдаем рост по системному фактору, что свидетельствует о прогрессивном развитии системы знаний. Это

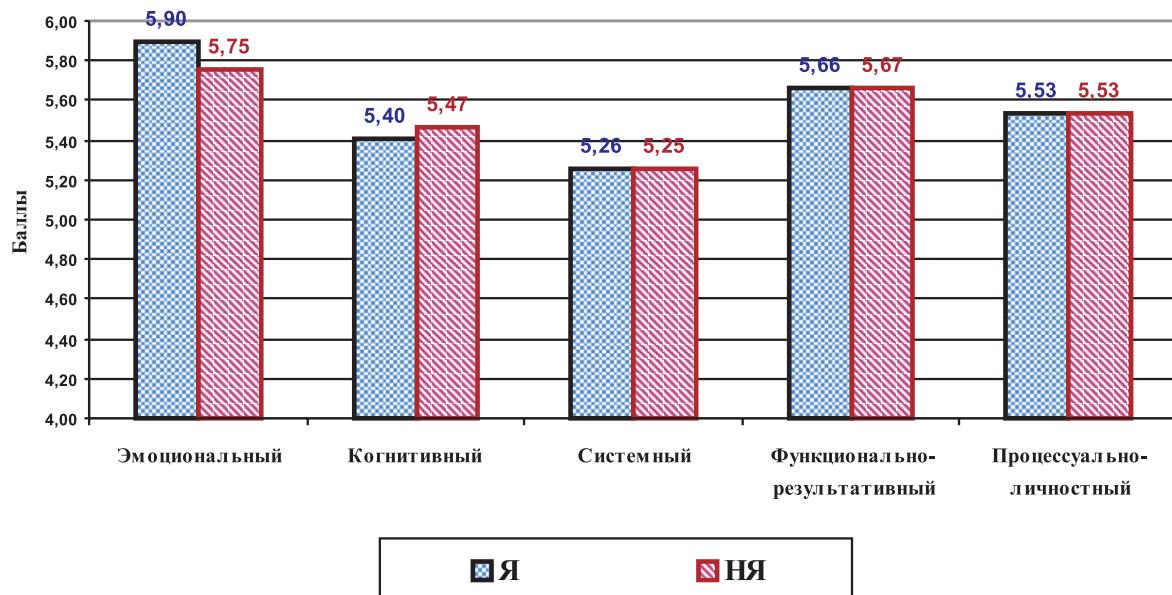


Рис. 1. Проявление выделенных факторов в оценке русского языка студентами языкового и неязыкового факультета

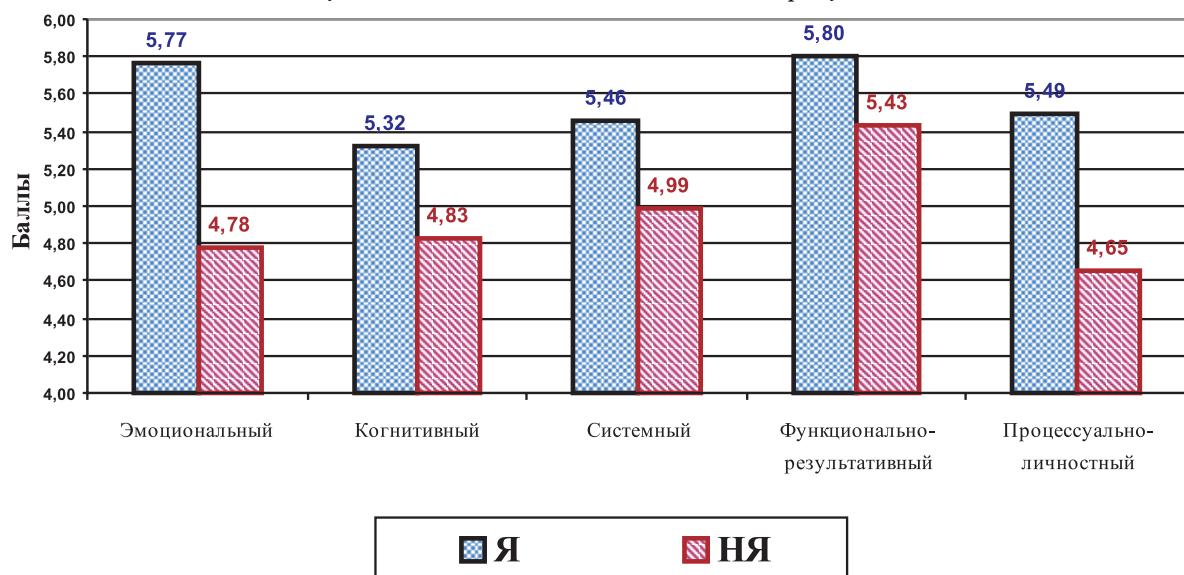


Рис. 2. Проявление выделенных факторов в оценке английского языка студентами языкового и неязыкового факультета

подтверждается и яркой, позитивной динамикой от первого к пятому курсу по таким отдельным шкалам, как случайный – закономерный (5,62 – 6,04), неизвестный – известный (6,28 – 6,30), чужой – свой (от 4,23 к 5,26). Вместе с тем по шкалам недоступный – доступный, непознаваемый – познаваемый мы наблюдаем отрицательную динамику, что подтверждает, на наш взгляд, понимание сложности системы языка. Можно предположить, что когнитивный компонент в большей мере отражает особенности процесса обучения, этап обучения. Это подтверждается результатами исследования успешности усвоения

системы языка. Таким образом, выявлено развитие системного фактора в структуре когнитивного компонента, что проявляется и в развитии системности знаний студентов. Проявление к пятому курсу bipolarности в оценке языка также является подтверждением, на наш взгляд, роста системности знаний студентов.

Изучение иностранного языка способствует развитию системы языка в целом, что проявляется и в оценке родного русского языка. Так, и русский язык, и английский язык изначально студентами первого курса оцениваются как достаточно трудные языки (3,58 и 4,35 соответственно).

но, по семибалльной шкале). По мере усвоения английского языка снижается оценка трудности как английского, так и русского языков. К окончанию обучения мы не наблюдаем дальнейшей положительной динамики по этой шкале, осознание трудности языков даже несколько возрастает, что является еще одним проявлением глубины, системности познания языка. В структуре оценки русского языка выявлен рост эмоционального фактора – позитивности оценки языка, его «принятия».

Таким образом, в структуре отношения к языкам проявляются три основных аспекта: эмоциональный, когнитивный, функциональный. В процессе усвоения иностранного языка происходит развитие системы критериев оценки как изучаемого иностранного языка, так и родного, русского, языка, что проявляется в переходе от конструкта эмоциональный – когнитивный к конструкту функциональный – когнитивный. На языковом факультете мы наблюдаем проявление процесса «схождения языков» и как «красивый финал» оценку их студентами V курса как «близкий». Сложность познания иностранного языка вызывает активное сравнение не в пользу последнего, и лишь по мере формирования системы знаний и навыков происходит «схождение» оценок по базовому эмоциональному критерию: «чужой-свой».

Примечания

1. *Выготский, Л. С. Психология [Текст] / Л. С. Выготский; худ. Е. Савченко. М.: Апрель-Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.; Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии [Текст] / А. Н. Леонтьев. М.: Смысъ; «КДУ», 2005. 511 с.; Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн; сост., авт. коммент. и послесл. А. В. Брушиловский, К. А. Абульханова-Славская. СПб.: Питер-Ком, 1998. 712 с.*

2. Цит. по: *Бабайцева, В. В. О выражении в языке взаимодействия между чувственной и абстрактной ступенями познания действительности [Текст] / В. В. Бабайцева // Язык и мышление: сб. статей. М.: Наука, 1967. С. 58.*

3. *Вилюнас, В. К. Психология эмоциональных явлений [Текст] / В. К. Вилюнас. М., 1976. 143 с.*

4. *Петренко, В. Ф. Основы психосемантики: учеб. пособие [Текст] / В. Ф. Петренко. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1997. 400 с.*

5. Цит. по: *Чуприкова, Н. И. Умственное развитие и обучение (к обоснованию системного подхода) [Текст] / Н. И. Чуприкова. М.; Воронеж: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та: Изд-во «МОДЭК», 2003. 302 с.*

6. *Румянцева, И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология: новые технологии обучения иностранным языкам. Психолингвистика. Лингвопсихология. Лингвопедагогика. Акмеология и онтогенез. Психотерапия в обучении. Интегративный лингвопсихологический тренинг [Текст] / И. М. Румянцева. М.: ПЕР СЭ, 2004. 316 с.*

7. *Занков, Л. В. Избранные педагогические труды [Текст] / Л. В. Занков. М.: Новая школа, 1996. 432 с.*

T. A. Болдова

ПРОБЛЕМЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ И СЦЕНИРОВАНИЯ МОДЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ, ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА СТАНОВЛЕНИЕ МУЛЬТИМЕДИАКОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Статья посвящена вопросам использования новых информационных технологий в обучении иностранным языкам. Рассматривается теоретическая база становления обучения с помощью информационных технологий; подробно представлены положения об обучающих парадигмах. Определяется специфика Интернета в образовательной среде. Даются научные оценки влияния Интернет-технологий на процесс обучения иностранным языкам.

The article devoted to the problem of the information technologies applications for the teaching of the foreign language. The theoretical base is presented for teaching by means of new information technologies. The teaching paradigms presented in detail. The position of internet in an educational environment is specified. The activate of internet technology influence on the process of foreign language teaching is presented.

Проблематике использования новых информационных технологий в образовательных целях посвящено уже много работ, где предполагается смена парадигмы образования, разработка в рамках философии, психологии и педагогики личностно-ориентированного подхода к образованию, а в качестве теоретической базы рассматриваются когнитивно-психологические теории и теория конструктивизма.

Образование в информационном обществе должно быть не только средством усвоения готовых общепризнанных знаний, но и способом информационного обмена личности с окружающими людьми; обмена, который совершается в каждом акте жизнедеятельности и на протяжении всей жизни человека и который предполагает не только усвоение, но и передачу, генерирование информации.

Сегодня основными психологическими теориями, на которых базируется обучение иностранным языкам с использованием новых технологий, являются когнитивная психология и теория конструктивизма.

Первый подход заключается в моделировании когнитивных процессов с помощью компьютера и использование этой модели для решения задачи оптимального управления процессом обучения.

Второй подход, впервые предложенный Глазерсфельдом и Форстером, связывает весь процесс обучения непосредственно с теорией конструктивизма.

По мнению современных философов, единственной философией, которая принимает во внимание новые представления и способна заниматься этими новыми представлениями (такими как виртуальная реальность, информационная среда, Интернет), является конструктивизм. При этом утверждается, что картину мира с видимыми, слышимыми, ощущаемыми вещами можно открыть лишь через отношения, которые сам человек составляет, выстраивает между внутренними сигналами, при решающей роли внимания.

В отечественной научной литературе предлагается в качестве основного подхода к использованию Интернет-технологий в обучении взять теорию П. Я. Гальперина «О поэтапном формировании умственных действий». Данная теория основывается на создании определённых условий для формирования умственных действий и отвечает на вопрос, какие условия необходимо создать для формирования нужного действия. Применительно к компьютерному обучению теория П. Я. Гальперина нашла свое отражение в работах Н. Ф. Талызиной, посвященных проблемам управления процессом усвоения знаний.

На основе результатов исследования в области когнитивной психологии, относящихся к ситуации обучения с помощью Интернет-технологий, учеными определяются представления о процессах понимания в мультимедийном рабочем окружении учебного процесса. Речь идет о том, как человек из потока информации выбирает значимую для себя информацию, которую он понимает на основе своих предыдущих знаний. При этом важно, что человек способен разложить информацию на маленькие специфические части, но он может также и объединить небольшие порции информации в большие группы. Так, базируясь на основном значении предварительных знаний в теории конструктивизма, в немецкой дидактике (Rösler, Legutke (1998), Wolff (1994)) утверждается следующее. Во-первых, новый учебный материал существует не как информация, которую следует передать обучаемому, а как информация, которая ассилируется с предварительными знаниями обучаемого; что делает возможным конструирование и понимание актуальной информации самим обучаемым. Во-вторых, каждый учит что-то свое, отличное от других. В-третьих, обучение – это процесс «переконструирования» предыдущих знаний, сопровождаемый рефлексивными процессами; а в-четвертых, знания передаются обучаемому социально и они возникают в социальном контексте.

В последнее время в научной среде усилились дебаты относительно вопроса о конструктивизме как о парадигме для обучения и научения. Это происходит из-за того, что исследователи и практики «думают» не всегда одинаково, когда

говорят о конструктивистских понятиях. Многие понимают под конструктивизмом лишь радикальный конструктивизм, когда человек воспринимает знания, опираясь на конструкцию и интерпретацию. С научной точки зрения других исследователей утверждается, что знания не «трансформируются» от обучающего к обучаемому и что знания – это не копия реальности, а конструкция самого человека Mandl (1997:167). Процесс обучения понимается как активно-конструктивный и собственно-управляемый процесс, в ходе которого люди конструируют свои знания, при этом знания определяются не как эксплицитные знания, знание фактов (*know that*), а как процедурные знания (*know how*), имплицитные знания. Самоорганизованное обучение происходит на основе гипертекста, который предоставляет обучаемому гибкость во времени, индивидуальный темп работы, материал, соответствующий каждому обучаемому как по его желаниям, так и по его потребностям, а также возможность повторения учебного материала с учетом удобства в работе самого обучаемого.

В отечественной науке также рассматривается необходимость перехода от классической «многопредметной» парадигмы системы образования к когнитивной системно-синергетической междисциплинарной парадигме, при этом речь идет о проблеме перехода от процесса обучения к процессу научения, самообучения. Мы наблюдаем резкое взаимопроникновение областей наук и образования, актуальность когнитивного и системно-синергетического подхода к системам и процессам. Образуются новые информационные структуры и системы, происходит их самоорганизация.

Научные оценки влияния компьютера на учебную деятельность утверждают, что новые информационные технологии опосредуют учебную деятельность (вынося ее вовне). Это создает предпосылки для развития важнейших мыслительных процессов: рефлексии, анализа, планирования и понимания. Отмечается, что следующие направления видоизменения деятельности способствуют развитию творческих начал. Это 1) визуализация (работа с трехмерной и многомерной графикой); 2) ускорение процесса экстериоризации замысла, его материализация в виде схемы, таблицы, анимации, видеоклипа; 3) ускорение действий при получении результатов шаблонных преобразований в различных ситуациях; 4) расширение возможностей осуществления поисковых действий во всем информационном массиве сети www; 5) возможность возврата к промежуточным этапам сложной деятельности; 6) возможность одновременного рассмотрения сразу нескольких вариантов преобразования объекта.

Методологическая дискуссия базируется в первую очередь на парадигме обработки информации – эта парадигма является центральной частью исследования в когнитивных теориях. Эта парадигма моделирует знания как обработку информации, а человека – как информационно-обрабатывающую систему. Различается информация в смысле внутреннего ментального представления и называются пять принципов информационной парадигмы: 1) информационное описание; 2) иерархический разбор; 3) деление информации на части; 4) динамика информации; 5) ее физическое представление.

Изменение парадигмы обучения с использованием Интернет-технологий требует определенной теоретической базы для сравнения обучающих парадигм. Все эти теории восходят к теории Андерсона (ATC-модели) Anderson (1989). Различие между декларативными и процедурными знаниями имеют основное значение для всех версий моделей адаптированного контроля мышления (ACT-Versionen). Декларативные знания у Андерсона – это знание как «Wissen, dass» («knowing that»), характеризующие практические знания; процедурные же знания – это «Wissen, wie» («knowing how»), знания действий. Декларативные знания у Андерсона – это эксплицитные знания, а процедурные знания – имплицитные знания. Соответственно Андерсон делает различие между декларативной (эксплицитной) и процедурной (имплицитной) памятью. Так как в парадигме обработки информации человек рассматривается как информационно-обрабатывающая система, то Андерсон создает на основе своей ATC-модели теорию, с помощью которой он описывает принципы интеграции в эту информационно-обрабатывающую систему Anderson (1989). Понять информацию – значит когнитивно прознавести ее обработку. Ментальная операция имеет точную последовательность: определение цели,

разложение этой цели на малые цели, выбор операции для разрешения проблемы.

Всеобъемлющее представление об обучении с помощью Интернет-технологий в свете различных научных обоснований (бихевиоризм, когнитивизм, конструктивизм) опубликовано в работах немецкого учёного Klinsa (1993). Согласно конструктивистской парадигме обучения по Klinsa (1993), под понятием «know how» понимается связь практических знаний, необходимых для исследования и применения баз данных сети и программных продуктов. При этом на первый план выходят аспекты медиакомпетенции, медиаэстетической компетенции, социальной компетенции. Эти знания «know how» определяются необходимостью понимать смысл программ и их содержание, понимать смысл своей деятельности в сети. Изменение парадигмы основано на изменении от главенства инструкции (обучение) к главенству конструкции (изучение). Знания при этом оцениваются не как копия действительности, а как конструкция человека. Автор приходит к выводу, что в основе обучения, согласно парадигмам, лежит специфическая модель обучения. В качестве сравнения моделей друг с другом показана модель обучающей парадигмы, связанной с мультимедиа; она представлена в работе Baumgärtner/Payr (1992:21).

Представленная ниже таблица обучающих парадигм, составленная Baumgärtner/Payr, схематично представляет парадигмы обучения, обучающие модели, стратегии обучения и учебные цели для объяснения связи обучающих теорий с вопросами методики. Обучение с использованием Интернета объясняется вышеизложенными авторами с позиций конструктивизма, обучающих когнитивных теорий, а также теорий обработки информации и организации знаний, управления процессами принятия решений, вопросами внимания и памяти.

Парадигмы	Классический бихевиоризм	Когнитивные теории познания	Радикальный конструктивизм
Категории	«Дрессура»	Компьютерные модели	Социальное окружение
Знание это	«know that» (практические знания)	«know how» (процедурные знания)	«knowing-in-action» (знания в действии, реализация интуитивных знаний)
Модели обучения	а) «Стимул-реакция»; б) процесс обучения идет от преподавателя к обучаемому	а) Процесс обучения «от преподавателя к обучаемому» и наоборот	Конструкции, органическое сращивание диалога «преподаватель и обучаемый» и наоборот
Стратегии обучения	Обучение ведёт преподаватель как авторитет	Преподаватель как консультант, помощник	Обработка материала происходит совместно в диалоге «преподаватель и обучаемый»
Цели обучения	Операционно-точные учебные цели; преподаватель проводит наблюдение поведения обучаемых («дрессура»)	Обучение учащихся происходит с преодолением проблем. Обучаемые не пассивно воспринимают указания преподавателя, а проверяют их на практике	Обучаемые «разрешают» ситуативные проблемы, реальные жизненные проблемы

В теоретической литературе при рассмотрении вопроса об обучении в сети www представляются различные модели обучения, которые базируются на теориях бихевиоризма и конструктивизма. В противоположность к бихевиоризму, где в центре – учебный материал, в конструктивизме в центре находится обучаемый и его путь активного взаимодействия с информацией.

К теориям, ориентированным на эмпирические исследования, относятся не только классический бихевиоризм, конструктивизм, но и основная часть, скажем, когнитивистских теорий, в том числе и социально-психологических, и экспериментальная психосемантика.

В этом плане психосемантика стоит на позиции множественности возможных моделей мира, на идеи плурализма истины и, как следствие, на идеи множественности путей развития как отдельного индивида, так и общества. А. В. Брушлинский совместно с К. А. Абульхановой-Славской разработали принцип субъектности в психологии, который является дальнейшим развитием положения их учителя С. Л. Рубинштейна о том, что «внешние причины действуют через внутренние условия». Другими словами, мы действуем в рамках тех представлений, через призму которых воспринимаем события.

Методология субъектного подхода школы С. Л. Рубинштейна, А. В. Брушлинского, К. А. Абульхановой-Славской близка, на наш взгляд, идеям конструктивизма и задает парадигму психологической науки, в рамках которой делается акцент на трактовке человека как субъекта своей судьбы, своего жизненного сценария, на человечестве – как субъекте человеческой истории.

Последние исследования показали, что передача учебного материала или знаний в смысле перенесения невозможны. Обучение только побуждает процессы конструирования в мозге человека, помогает ему самому приобретать знания. В каждом возрасте работают разные модели объяснения мира, поэтому и обучение должно проходить по-разному.

Целью обучения становятся передача и распространение знаний, помочь в собирании, хранении информации, в ведении поиска новой информации. В результате этого традиционная модель обучения как модель передачи знаний должна перейти в модель обработки информации и конструирования знаний. При этом существует два аспекта: ассимиляция (изменение картины мира, чтобы приспособить его к собственным мыслительным примерам) и аккомодации (приспособление собственного мыслительного примера, чтобы его согласовать с внешним миром). Так, обучение, как утверждает D. Wolff

(1994), является активным конструктивным процессом, который обучаемый проводит самостоятельно.

Общие гипотезы конструктивизма относительно обучения D. Wolff определяет следующим образом:

а) «Обучение через внесение информации» Eck/Legenhausen/Wolff (1994), дает возможность обучаемому составлять самому при помощи новых технологий определенную информацию, чтобы уметь отвечать на структурные и содержательные вопросы: типа «data-driven learning».

б) Обучение с конструктивистских позиций характеризуется как активный процесс, в котором обучаемый конструирует новые знания, а его осознание новых знаний базируется на открытом потоке информации, на его прошлом опыте, знаниях.

в) Обучение иностранному языку рассматривается как интерактивный, динамический процесс, в котором новые знания плодотворно приобретаются, если обучаемые участвуют в ситуациях, в которых они могут исследовать источники и ресурсы информации, а не получать простые формальные инструкции.

Даже в коротких аутентичных видеодокументах образы превращаются в смыслы, дают структуру, которая переводит язык людей на язык предметов, и наоборот – люди, создавшие эти материалы, не появляются на экране, они не выражают своего мнения, и потому зрителям надо решить, что хотел показать, доказать автор. В свою очередь преподаватель тоже должен уметь замечать и расшифровывать увиденное, понимать аутентичный материал, понимать зашифрованный зрительный и вербальный код.

Приближая, таким образом, обучение к естественной ситуации общения, можно более эффективно формировать у обучаемых новые, специфические для каждого языка смыслообразующие и фонационные механизмы, а также умения оперировать этими новыми «чужими» языковыми ресурсами.

Но следует отметить, что введение Интернета в процесс обучения иностранным языкам имеет как преимущества, так и недостатки. Так что же не может дать процесс обучения иностранным языкам в Интернете? Следует отметить, что обучение в Интернете не заменяет реальную коммуникацию «face-to-face» поэтому еще долгое время нормальная традиционная учебная ситуация на занятиях останется как основа для обучения иностранным языкам, поскольку мы исходим из того, что на сегодняшний день Интернет-коммуникация является письменным общением. Этот факт говорит о том, что чтение и письмо являются чрезвычайно важными умениями, необходимыми для работы в сети www. Это означает,

что в будущем такое письменное контактное общение обогатит занятия по иностранному языку. В этом смысле обучение с использованием Интернета является аутентичным, так как представляет собой реальную коммуникацию с «неизвестом» в реальном времени.

В методической литературе понятие мультимедиа определяется как средство накопления информации; средство кодирования информации; средство передачи информации; средство транспортировки информации; средство воспроизведения информации; средство восприятия информации. Такой контекст наиболее адекватен для рассмотрения проблем самоорганизации сети www, Интернета. С этой точки зрения проблемой познания с использованием Интернета является проблема познания новых форм диалога и коммуникации, когда рождаются новые знаково-смысловые пространства общения, когда читается не текст, а гипертекст и контекст; когда появляются новые методы, стратегии и умения. Зарождаются новые схемы понимания и усвоения знаний, связанные со зрительным рядом, образом, формой, цветом.

В научной литературе специфика Интернета представляется тремя следующими аспектами: **мультимедийность; интерактивность; гипертекстуальность.**

Мультимедийность – это «ключевая технология» информационного пространства, открытого информационного мира, представленного в виде порталов, поисковых систем, каталогов, сайтов, электронных словарей, энциклопедий, виртуальных университетов. Материалы Интернета строятся как конструкции, где происходит «свободный прием мультимедийной информации через сеть» Kerves (1998).

Самая важная черта мультимедийности состоит в том, что они охватывают в своей сфере большинство видов культур во всем их разнообразии. Все проявления культуры соединяются в этой цифровой вселенной, которая связывает в гигантском историческом супротексте прошлые, настоящие и будущие проявления коммуникативной мысли.

Вторая ценность Интернета, его второй аспект – это **интерактивность**. Службы электронной почты, чата, видеоконференций открывают возможности прямой аутентичной коммуникации между говорящими как на одном языке, так и на изучаемом языке, т. е. с «носителями языка». Эти возможности по своему многообразию, скорости передачи, особой независимости, содержанию несравнимы с традиционными формами работы. Роль Интернета для интеркультурного общения и понимания в этом случае демонстрируется на примерах двуязычных e-mail-тандемов. Интерактивность означает способность взаимодействовать или находиться в режиме бе-

седы, диалога с кем-либо (например, с компьютером или собеседником). Следовательно, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие. Таким образом, интерактивное обучение становится специальной формой организации познавательной деятельности. Она имеет в виду вполне конкретные и прогнозируемые цели. Одна из таких целей – создание комфортных условий обучения, то есть условий, при которых обучаемый чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения. Суть интерактивного обучения состоит в такой организации учебного процесса, при которой практически все обучаемые оказываются вовлечеными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлектировать по поводу того, что они знают и думают. Интерактивное обучение отчасти решает еще одну существенную задачу. Речь идет о релаксации, снятии нервной нагрузки, переключении внимания, смене форм деятельности и т. д.

Третий аспект Интернета – это **гипертекстуальность**, где гипертекст есть структура Интернета. Гипертекст – ассоциативное соединение информационных частей через серверы или линки, которые дают возможность доступа к пункту соединения с текстами. Наряду с мультимедийными предложениями существует и «скаккообразное» соединение от одного центра информации к другому, где предлагается возможность просмотра материалов сети. Результат собственного труда при использовании мультимедиа вызывает определенные положительные эмоции, порождающие дополнительную мотивацию учёбы. Самостоятельный информационный поиск является составной частью творческого процесса, активизирующей мыслительную деятельность субъекта. Поиск в момент возникновения идеи приводит к дальнейшему развитию мысли, не дает ей угаснуть.

Примечания

1. Абульханова-Славская, К. А. Психология и сознание личности (Проблема методологии, теории и исследования реальной личности) [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. Воронеж, 1998.
2. Брушлинский, А. В. Психология субъекта [Текст] / А. В. Брушлинский. М.: Институт психологии РАН; СПб.: «Алетейя»; 2003. 272 с.
3. Гальперин, П. Я. Экспериментальное формирование внимания [Текст] / П. Я. Гальперин, С. Л. Кобыльницкая. М., 1974.
4. Давыдов, В. В. Психологические основы организации учебной деятельности, опосредованной использованием компьютерных систем [Текст] / В. В. Давыдов, В. В. Рубцов, А. Г. Крицкий // Психологическая наука и образование. 1996. № 2. С. 68–72.

5. Рубинштейн, С. П. О мышлении и путях его исследования [Текст] / С. П. Рубинштейн. М., 1958.
6. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний [Текст] / Н. Ф. Талызина. М., 1975.
7. Anderson, J. R. Kognitive Psychologie [Text] / J. R. Anderson. Heidelberg: Spektrum, 1989.
8. Baumgärtner, P. Lerntheoretische Grundlagen für die Kategorisierung von Bildungsssoftware [Text] / P. Baumgärtner, S. Payr // Dette K., Haupt D., Polze C. Multimedia und Computeranwendungen in der Lehre. Berlin, 1992. S. 119.
9. Eck, A. Telekommunikation und FSU: Informationen, Projekte, Ergebnisse [Text] / A. Eck, L. Legenhausen, D. Wolff. Bochum: AKS-Verlag, 1994.
10. Foerster, von Heinz. Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie [Text] / Foerster, von Heinz. Braunschweig: Vieweg, 1996.
11. Legutke, M. Redesigning the Language Classroom [Text] / M. Legutke // Christ (Hrsg.) 1998. S. 1–14.

T. A. Болдова

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Статья посвящена вопросам изучения иностранного языка в мультимедийной, интерактивной и гипертекстуальной среде сети Интернет. Раскрывается значение умений мультимедиакомпетенции как умений самоорганизации познавательного процесса. Определяются функции Интернета и его дидактические свойства (полезные для обучения). В сравнительном анализе текста книги и гипертекста сети www рассматривается процесс чтения на основе гипертекстуального принципа. Проводится анализ немецкоговорящего киберпространства с кратким описанием электронных словарей.

The article is devoted to problem of foreign language teaching by means of interactive hypertext internet informed. The article throw the light on the multimedia competence. The function of the internet presented in its didactic characteristic are defined. The reading of narrative text and reading of hypertext are compared. The German speaking internet is analysis and the brief description electronic dictionaries is given.

Интернет-технологии дают человеку возможность по-новому решать творческие задачи, изменять сложившийся стиль мыслительной деятельности, но в то же время требуют от него овладения умениями мультимедиакомпетенции.

Мультимедиакомпетенция – это способность использовать Интернет-технологии в процессе овладения иностранным языком, т. е. изучать язык и обучать ему в мультимедийной, интерактивной и гипертекстуальной среде.

В основе этой способности лежат умения самоорганизации познавательного процесса как процесса воспроизведения речи и письма, как

процесса, совершающегося внутри человеческого мозга и вовне (в пространстве мультимедийных сетей), как процесса синергетического и конструктивистского взаимодействия головного мозга со всеми очевидными и неочевидными объектами.

Мультимедиакомпетенция включает в себя три компонента:

1) **мультимедийность** – предполагает владение следующими моделями работы в сети www:

моделью использования виртуальных сред (виртуальные проекты, e-mail-тандемы, игры);

моделью организации собственной информации (ее получение, верификация, оценка, использование электронных энциклопедий и словарей);

моделью творчества, например, создание анимаций, фильмов, электронных газет и видеовыставок с использованием электронного фотоаппарата;

моделью общения как общения между удаленными коммуникантами, которое менее связано с говорением, словом и звуком, а осуществляется через образ, форму, цвет при упрощенном языке общения.

На основе этих моделей происходит формирование и закрепление полезных для решения конкретных задач, умений, которые и определяют степень владения мультимедиакомпетенцией;

2) **интерактивность** – способность изучать иностранный язык интерактивно, оно строится на умении организовывать познавательную деятельность в режиме диалога, когда каждый вовлечен в процесс познания и имеет возможность понимать и рефлектировать по поводу того, что знают все и каждый.

Интерактивность предполагает наличие умений устанавливать и поддерживать в медиасреде контракты двух типов:

– с важнейшими поисковыми системами, порталами, серверами интеркультурного, кросскультурного характера;

– с носителями изучаемого языка, включаясь в тандемы, телеконференции, чаты, форумы и в проекты, специально разработанные научно-методическими центрами различных стран мира;

3) **гипертекстуальность**, которая предполагает умение работать с гипертекстом, так как гипертекст и есть структура Интернета.

Пользователи получают информацию через гипертекст. Информация распространяется по всему миру с помощью языка HTML (Hypertext Markup Language), на котором закодирована информация в гипертекстах. Соединение из электронно связанных мультилинейных сетевых текстовых блоков, осуществляющееся через телекоммуникационные каналы, и определяется как Интернет. При этом речь идет о большом количе-

стве медиа-технологий, которые доступны через соединительные узлы глобальной сети и баз данных.

Исходя из теории конструктивизма, новые информационные технологии понимаются не как показ действительности, а как искусственные «миры», в которых находится пользователь.

Как следствие возникает новая коммуникационная ситуация, которая фундаментально изменила значение таких понятий, как автор, текст, читатель. Интернет-технологии повлекли за собой и такие наблюдаемые языковые изменения, как элементы устной речи при диалоговом письме; модернизированные виды текстов, а также новые формы текстов, такие, как гипертекст и так называемый мультитекст, или гипермедиа. На основе гипертекстов возможна любая работа с информацией. Можно брать информацию из сети, читая ее или делая с неё копии; создавать свою информацию или составлять текст из предложенных материалов; использовать информацию для дальнейшей обработки. Тексты в сети – это графические и текстуальные цепочки из текстов (электронные словари и базы данных, связанные с текстовой работой). Для конструирования определённых знаний и владения учебной ситуацией гипертекст представляет собой уникальную возможность. С помощью гипертекста обучаемый индивидуализирует свое обучение, свое восприятие информации, причем он сам определяет содержание и важность информации. При использовании гипертекста выделяются два вида проблем: 1) речь идет о «потерянности» в гиперпространстве, о дезориентации, обучаемому не хватает собственного актуального стандарта или он не знает, как можно взять из сети необходимую для него информацию; 2) речь идет о перенапряжении рабочей памяти человека из-за огромного количества информации (когнитивная перегрузка).

Принцип гипертекста делает возможным форму исследовательского обучения. В исследовательском обучении обучаемый сам конструирует важные для себя знания, делая при этом информационные «открытия» (в прямом значении этого слова). Это исследовательское начало можно реализовать на занятиях, базирующихся в системе on-line, где обучаемый ведёт поиск в сети www, делая собственные открытия как «исследователь, путешественник». Принцип гипертекста делает возможным форму ситуативного обучения. В основе ситуативного обучения лежат когнитивные начала личностных процессов и теория поведенческой психологии, которая, в свою очередь, исследует ситуативные поведенческие факторы. При этом ситуация понимается как материальный аспект (например, оснащение образовательных учреждений новыми медиа) и как социальный аспект (интеракция между людьми, историческое и культурное «про-

кладывание текстового пути» в сети для накопления пользователем определённой информации). Мультиперспективность учебного окружения в Интернете предполагает обучение, которое происходит в процессе социального обмена информацией, знаниями, мыслями. Ситуативное обучение исходит из того, что нужно строить занятия так, чтобы возникла возможность трансфера знаний из учебной ситуации в реальную жизнь. Креативное письмо, виртуальную ролевую игру в чате, e-mail можно рассматривать как примеры такого обучения. Первые практические исследования возможностей и проблем использования продуктивно-креативного метода в обучении были предприняты в 1997 г. в педагогическом университете в г. Гейдельберге. Это было обучение на основе коммуникационных процессов и письма с использованием электронной почты и чата. Интеракции в виртуальном пространстве проходят в письменной форме, т. е. каждый их участник «конструирует» определённым образом свой виртуальный образ и письменно его передает по электронной почте. Виртуальная ролевая игра имеет свой сценарий, содержащий спонтанность, самовыражение, рефлексию в специфической форме, которая объединяется с метарефлексией.

Процесс чтения через гипертекстуальный принцип – это процесс приема. Пользователь становится «активным» читателем через принятие на себя функций получателя документов, составителя материалов и их упорядочивания, и, исходя из индивидуальной точки зрения, он как бы входит в роль автора текста. Основные признаки гипертекстуального принципа определяются как: нелинейность, интертекстуальность и мультиперспективность.

На следующем примере показаны комплексные возможности соединения по принципу «нелинейности»; сравнение текста книги и гипертекста (см. рисунок).

Сравним текст книги и гипертекст (см. таблицу).

Благодаря открытости гипертекста обучаемый сам выбирает, составляет по своим планам и желаниям обучающий материал из сети. Изучать иностранный язык в сети www – это значит вести коммуникацию на иностранном языке в интеркультурном окружении виртуального пространства. При этом предполагается, что обучаемый, приобретая знания об изучаемом языке и культуре страны изучаемого языка, имеет возможность через задания и через общение с партнерами по коммуникации применять эти знания в реальной жизни.

Рассмотрим Интернет с позиций его образовательных возможностей. Известно, что сеть Интернета не проектировалась специально для

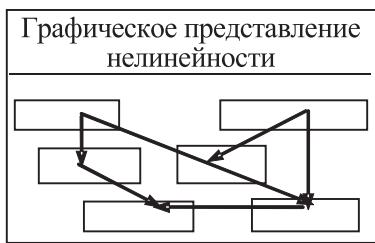
системы образования, но системы образования во всем мире воспользовались возможностями Интернета, которые удовлетворяют основным требованиям дидактики, предъявляемым к техническим средствам обучения.

Что такое Интернет с точки зрения потребителя образовательных услуг?

Интернет – сеть сетей. Это с технической точки зрения. Каковы ее дидактические свойства? Информация? Услуги? Интернет – это совокупность информационной и телекоммуникационной

техники (компьютеры, соединенные линиями связи) + информация в гипермедийном виде, которая хранится в компьютерах) + пользователи сети, т. е. это человекомашинная (эргатическая) система.

Сеть обеспечивает следующие дидактические свойства (т. е. полезные для обучения): 1) публикацию учебно-методической информации в гипермедийном виде, если это необходимо; 2) общение между субъектами и объектами учебного процесса в Интернете; 3) дистанционный доступ



Нелинейность
Хотите получить:
<ul style="list-style-type: none"> • обзорную графику • примеры в символах • краткое определение

Текст		Гипертекст	
⇒ Линейная форма		⇒	Нелинейная форма (сетевое произведение)
⇒ Средство, среда, обучение-книга			Среда обучение-компьютер
⇒ Когерентное представление темы: содержание страниц – через логическое развитие темы; на языковом уровне – через соединения, узлы, указатели; равные по значению части		⇒	Разделение информации в теме на отдельные части (узлы), которые различны по виду, которые друг от друга закрыты, которые могут выбираться по желанию пользователя
⇒ Ориентация по нумерации страниц, по содержанию, главам, заголовкам			Соединение блоков информации через перекрестные указатели, т. н. линки, которые ведут от исходной точки к целевым пунктам внутри блока информации, а также между различными блоками информации
		⇒	Навигация идет через рекомендуемые линки (вперед-назад) или через семантические линки (ориентация по значению)
⇒ Текст имеет основное значение; картинки и графика службы – для иллюстрации		⇒	Взаимоотношения текста и картинок очень различны; есть интеграция анимационных картинок и аудиоэлементов

к информационным ресурсам (удаленным библиотечным каталогам и файлам электронных библиотек, к пользовательским файлам, к базам данных и знаний; 4) дистанционное использование удаленных вычислительных ресурсов и дистанционных лабораторных практикумов. Именно эти свойства позволили широко использовать Интернет в системе образования. Модели (схемы) обучения с использованием сети можно разделить на смешанное и полное Интернет-обучение. В первом случае Интернет-технологии встраиваются в традиционный учебный процесс, и учебный процесс состоит из контактных и неконтактных периодов обучения. Во-втором случае обучение проходит полностью в Интернете.

Сеть www становится и важнейшим вспомогательным средством подготовки будущего преподавателя иностранного языка. Как и любое новое средство обучения, Интернет находится пока еще в переходной стадии, и оценка его методической релевантности еще недостаточно убедительна; где-то между общим официальным одобрением и паническим страхом использования. Поэтому, прежде всего, надо преодолеть технические и психологические барьеры, научиться работать с новыми информационными технологиями.

Итак, если мы говорим, что Интернет может являться инструментом реформы всей системы образования, то необходимо определить основные функции Интернета, необходимые будущему преподавателю в работе с Интернет-ресурсами, Интернет-технологиями, Интернет-объектами.

Функции Интернета способны обеспечить единое информационное пространство для работы на занятии и вне аудитории, дать возможность для совместной деятельности преподавателей всего мира, а также возможность повышения уровня квалификации педагога через овладение мультимедиакомпетенцией как способности студентов использовать Интернет-технологии в процессе овладения иностранным языком, т. е. изучать язык и обучать ему в мультимедийной, интерактивной и гипертекстуальной среде.

Интернет уже сформирован, а поэтому для того, чтобы обучать, нам нужно раскрыть и понять функции Интернета.

В имеющихся публикациях и исследованиях подчеркивается многообразие функций Интернета в жизни общества и образовательном процессе. К их числу относят исследовательскую функцию, функцию транспортного средства («Информационная супермагистраль»), функцию общения, функцию обучения, архивную функцию, а также функцию информации, коммуникации, публикации. Говоря о функциях, следует добавить и социальную функцию Интернета, которая как функция «выравнивания качества

образования», «организации научного знания» («Inhaltsbereich» и «Interaction») – предоставляет объединение возможностей научных разработок, процессов; создание и освещение ситуаций, для разрешения которых нужны схемы, поясняющие примеры. А также это пример проверки и оценивания своей позиции другими коллегами, через постоянную коммуникацию, прозрачность и доступность материалов исследования и «организации междисциплинарной коммуникации». Кроме этого существуют и другие определения основных услуг Интернета, таких, как вещательные (электронные библиотеки), интерактивные (телекоммуникационные конференции), поисковые (каталоги, поисковые системы). Мы рассматриваем Интернет в перспективе его использования для изучения иностранных языков, поэтому для целей этой работы были выделены следующие особенно важные функции:

I. Транспортная функция (через www, графический интерфейс (гипертекст с ссылками); e-mail (электронная почта); сетевые протоколы связи).

II. Функция общения в информационной среде.

III. Функция профессионального общения.

IV. Функция обучения.

Описание функций Интернета является результатом собственного исследования, проведенного автором настоящей работы. С этой целью было собрано и проанализировано более 50 000 распечаток сайтов немецкоговорящего киберпространства. Собранные распечатки выполняют в работе двоякую роль: во-первых, они составили конкретный материал исследования ресурсов и услуг Интернета, телекоммуникационных сетей для овладения функцией общения на немецком языке; а во-вторых, послужили основой отбора учебного материала для спецсеминара, комплекса заданий, нацеленных на обучение студентов умениям пользоваться Интернет-технологиями как непосредственно при работе в сети, так и на основе распечаток материалов сети www.

Перейдем к подробному описанию первой функции. Мы определили, что Интернет как цифровая познавательная система всемирного хранилища знаний с гипертекстом, с ссылками (ссылками) дает начальное представление возможностей нахождения в сети полезных страниц для преподавателя немецкого языка, через соответствующие сайты, а также начальную ориентацию будущих преподавателей в сети Интернет.

I. Первая функция Интернета определяет Интернет как средство транспортной доставки информации через а) www – глобальную информационную сеть; б) e-mail – электронную почту; в) через так называемую «службу новостей» («Newsgroups»). Все эти службы дают возмож-

ность для информационного поиска в сети. Предложенная специально для обучения немецкому языку в Интернете информация выбирается по темам. Поиск информации очень интересен для обучаемых, так как они сами получают дополнительные знания по темам в сети, а также выбирают нужное, работая по предложенному плану преподавателя; а уже затем, по-новому, компонуют материал по заданной теме и обрабатывают его. Новые материалы сети важны для преподавателей, они используют их для «расширения» учебных тем на своих занятиях и семинарах. Преподаватели также имеют возможность пересыпать эти материалы друг другу в цифровой форме, а затем вести в сети дискуссию. Биржа информации позволяет обмениваться информацией со всем миром; это самая быстрая и дешевая передача информации любого типа. Любой может получить в Интернете информацию, а также заказать необходимый материал. Компьютер «открывает» само занятие, урок иностранного языка и инициирует интеркультурные процессы, и при этом преподаватель получает через сеть www все актуальные материалы для работы и самообразования. Итак, информация движется через www, e-mail, службу новостей:

а) *www* (*всемирная паутина* как цифровая познавательная система, всемирное хранилище знаний, гипертекст с линками (сносками, ссылками).

Информация в сети может быть найдена относительно быстро при посещении web-страниц, в которые уже вставлены линки специально для преподавателей немецкого языка или студентов. Ниже приведены электронные адреса этих web-страниц: <http://www.aatg.org/link.html#Ex>; <http://www.uncg.edu/~lixlpurc/german.html>;

<http://www.ualberta.ca/german/jumpStations.html>; <http://www.serve.com/german.htm>.

Web-страницы этих сайтов содержат информацию относительно политики Германии, ее культуры, литературы, истории, языка и т. п. При просмотре этих гиперлинков обнаруживаются их гиперсвязи, когда можно переходить от одного к другому линку, представляющему интерес для обучаемых. Интернет-адреса для «Deutsch als Fremdsprache (DaF)» дадут будущему преподавателю начальную ориентацию в сети Интернет. Линки все время актуализируются и расширяются за счет новых предложений. Рекомендуемые адреса подразделяются на web-страницы, содержащие следующие материалы:

1) «Классики немецкой литературы» (предложение Goethe-института):

<http://www.goethe.de/Z/dimidex.htm/>;

2) указания, рекомендации для изучающих немецкий язык:

<http://www.goethe.de/Z/demidex.htm/>;

3) специальный материал для преподавателей немецкого языка:

<http://www.goethe.de/r/daf/dservueb.htm>;

4) интерактивный обзор DaF в Интернете предлагается на сайтах:

<http://www./stud.uni-muenchen.de/~fariborz.dadkhah-jazi>;

5) сборники упражнений:

<http://uni-bonn.de>;

6) языковые игры:

<http://texthaus.com/>;

7) материалы по страноведению:

<http://www.schulweb.de>

<http://www.ids.mannheim.de/quellen/kunde/htm/>

<http://www.ualberta.ca/~german/lehrer/htm>

Следует заметить, что все адреса постоянно актуализируются;

б) *e-mail* (*электронная почта*): осуществляется связь пользователей через Интернет, дает возможность быстро отправлять письменные тексты по всему миру. Сообщения пишутся на изучаемом студентами языке, сленгом, что является для большинства обучаемых очень интересным. Письмо по e-mail обычно пишется спонтанно, и эта спонтанность сравнима с устной речью. Диалог в e-mail происходит через особые технические варианты прямого ответа получателя. Это подтверждает, что Интернет-технологии, в силу своих технических возможностей, предлагают новые формы коммуникации:

e-mail-консультации «tele-mentoring». Они практикуются во многих европейских университетах. По электронной почте организуются личные консультации преподавателей. Консультации носят организационный и содержательный характер. В сети www сайт «e-learning» находится по адресу: (<http://www.informatik.uni-ulm.de>).

e-mail-тандем. Метод работы основан на функциональном коммуникативном письме. Существуют специальные тандем-агентства в web-сети, они предлагают электронные адреса партнеров по тандему. Для участия в такой работе в сети необходимо овладеть умением использовать e-mail, а также умением вести диалог в сети;

в) «*Newsgroups*», где пользователи могут общаться по какой-либо определенной теме через тексты, приближенные к жанру письма. Это, как электронная доска объявлений, где все общаются со всеми по правилам Интернета (Netiquette), а также используют символы, которые помогают выразить чувства человека в киберпространстве. Темы для бесед здесь самые разнообразные.

Как видно из полученных из сети www материалов, Интернет на сегодняшний день – самое

лучшее средство транспортировки информации по следующим причинам: поскольку оно обеспечивает мгновенный и полный доступ ко всему объему мирового знания; так как оно обеспечивает транспортировку не просто информации, а доставку такой информации, которая включает в себя информацию, опосредованную мощным поисковым центром, который освобождает получателя этой информации от необходимости планировать и осуществлять многоступенчатую работу по добыванию тех или иных знаний, сведений. Итак, Интернет – это:

1) основное транспортное средство глобальной информации, мирового знания; проструктурированный центр доставки информации, где можно также обратиться к университетам, музеям и библиотекам мира;

2) это мгновенный доступ к информации за счет поискового центра;

3) это транспортное средство, которое обеспечивает открытость без запретов и подчинения командам, оно обеспечивает доступ к любой информации без ограничений;

4) это такое транспортное средство, которое обеспечивает непрерывность потока информации, которая поступает к пользователю в виде цепочки знаний, сведений;

5) это транспортное средство, обеспечивающее поступление информации, которое строится на взаимодействии разных пользователей с их личными знаниями, интересами и потребностями при работе в этой системе.

Остановимся на этих особенностях более подробно.

Транспортная функция Интернета:

1) Это транспортное средство дает доступ к мировым знаниям, в нашем случае небывалый доступ к знаниям и возможностям при изучении немецкого языка. Так как объектом исследования в нашем случае является немецкий язык и культура, достаточно сказать, что на сегодняшний день можно получить, благодаря информационным технологиям, Интернету, общую картину знаний об изучаемом языке и культуре страны. В создании коллекций этих глобальных знаний участвуют такие институты, как Гёте-институт, Ruhr-Universität Bochum, Albert-Ludwig-Universität Freiburg, Ludwig-Maximilians-Universität München и др.

На сайте Гёте-института существует лингвистический сервер университета г. Гиссена, где был предложен для пользователей простой, но очень эффективный проект для изучения немецкого языка. Проект осуществляется совместно с юношеским журналом «jetzt-on-line». Это виртуальная версия журнала «jetzt», который вот уже два года существует как приложение к «Süddeutsche Zeitung». Цель этого проекта – на основе аутентичных текстов знакомить пользователей с не-

мецким языком, с культурой молодежного движения. Здесь есть возможность выполнять задания, задавать вопросы, которые обязательно появятся при изучении немецкого языка у пользователей, уделяющих большое внимание самообразованию.

Следующим важным проектом на сегодняшний день, на который следует обратить внимание, является проект «Live» – web-страницы с аутентичными текстами для тех, кто хочет «освежить» знания по немецкому языку или углубить эти знания. Работа проходит в игровой форме, но серьезное внимание уделяется стратегиям чтения и письма.

Кратко отметим web-страницы в Интернете института интернациональной коммуникации Heinrich-Heine-Universität в г. Дюссельдорфе (форум «Deutsch als Fremdsprache»), web-страницы института немецкого языка в г. Маннхайме, содержащие didактический материал для преподавателей немецкого языка, где предлагается «Lehrwerkadapter», помочь пользователям при обработке DaF-материалов.

2) Интернет – это транспортное средство, которое дает мгновенный доступ к информации, это глобальная виртуальная библиотека, мультимедийная библиотека, обладающая невероятным объемом материалов для чтения.

Итак, Интернет определяется как мировое знание, где каждый пользователь сети может мгновенно найти информацию, для этого нужно иметь лишь компьютер и выход в Интернет. Информационный и иллюстративный материал дает знания, *какие сайты существуют, куда обращаться, чтобы их найти, и какая информация в них*.

Но встает вопрос, как же пользоваться этим движением знаний к человеку? (в немецком языке уже появились такие слова, как «Datentransport», «Datenautobahn», характеризующие Интернет как магистраль доставки данных). Для работы в сети необходимо знать, как найти материал к той или иной теме; уметь использовать электронные словари по различной терминологии, которые существенно облегчают пользователю работу в сети www; уметь работать с тематическими разработками (с чат-адресами).

Нами были проанализированы электронные словари, которые подразделяются на онлайн-словари и оффлайн-словари. Последние, в свою очередь разделяются на РС-словари и CD-ROOM-словари). Онлайн-словари исходят или из принт-версии какого-либо словаря, или они становятся новой концепцией, хотя и словари новой концепции могут быть «принт»-ориентированны и представлены в новом варианте. На сегодняшний день в сети немецкоговорящего киберпространства находится 800 словарей на 160 языках. Словари (включая справочные и энциклопе-

дические) относятся к преобразованиям гипертекстов, которые располагают модульными информационными системами, выстроеными на единой схеме, и которые сами обнаруживают через перекрестные ссылки гипертекстовые структуры. Речь идет о толковых словарях, располагающих сведениями от А и до Р (на момент исследования) – «Leksis-Projekt-Digitalen Wörterbuch der deutsche Sprache». Следует отметить, что в сети наблюдается сокращение числа статистических словарей и увеличение числа динамических словарей. Отличительной чертой этих словарей является кооперация и интеракции между составителями словарей и пользователями.

Все словари имеют расширенные информационные и принимающие возможности, а также изобилие лексикографических и информационных источников и гипертекстуализированных форм. Кроме того, они имеют включение для различных макро- и микроструктурных соединений, кроме соединений внутри самого словаря и соединений словарей друг с другом. Так, глагол «ausmessen» имеет ссылки на 15 синонимов в словаре «Frühneuhochdeutsches Wörterbuch», а в словаре «Deutsches Recht schreibungswörterbuch» – 18 ссылок. Наиболее интересной является новая концепция проекта «LEKSIS». Это лексикологическая поисковая и информационная система для словарей современного немецкого языка. Эти мультимедийные словари включают в себя через гипертекстовую систему сам текст, видеоэлементы (анимационную графику), аудиоэлементы (звук, речевое сопровождение, музыку, шумы и т. д.). Словари (онлайн-словари) имеют связь через экстраптекстуальные и интертекстуальные линки.

Так, словарь «Wörterbuch der Tierlaute» (<http://www.animals.html>) представляет собой комбинацию языковых значений, без ограничений по информационным областям. Таким же образом устроен словарь «Schwäbische Ausdrücke», где пользователю предъявляются озвученные диалектические выражения («Swabian into English» <http://www.schwaebisch-englisch.de>). Словарь, помимо всего, содержит еще 18 линков к другим словарям, а кроме этого есть контакт между составителями словаря и пользователями (через e-mail-адрес, находящийся на «Leitseite»). Это означает возможность «коллаборативного» составления и использования словаря. Таким образом и возникают открытые динамические словари, или лексические информационные системы.

Примечания

1. Anderson, J. R. Kognitive Phsychologie [Text] / J. R. Anderson. Heidelberg. Spektrum, 1989.
2. Baumgärtner, P. Lerntheoretische Grundlagen fur die Kategorisierung von Bildungssoftware [Text] / P. Baumgärtner, S. Payr // Dette K., Haupt D., Polze C. Multimedia und Computeranwendungen in der Lehre. Berlin, 1992. S. 119.
3. Blatt, I. Von der Textkompetenz zur Hypertextkompetenz [Text] / I. Blatt // Osnabrucker Beiträge zur Sprachtheorie. 55. 1997. S. 102–117.
4. Chamot, A. J. Learning Strategies in Second Language Acquisition [Text] / A. J. Chamot. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
5. Glaserfeld, E. Wissen, Sprache und Wirklichkeit – Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus [Text] / E. Glaserfeld. Braunschweig: Vieweg, 1987.
6. Wolff, D. Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik [Text] / D. Wolff // InfoDaf. 23. 1998. S. 541–560.

ВОЗРАСТНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

E. Ю. Клепцова

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ТЕРПИМОГО ОТНОШЕНИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ЛОГИКЕ ВОЗРАСТНЫХ ГРАНИЦ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ (УРОВНЕВЫЙ И СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ ПОДХОДЫ)

В статье анализируются понятия «терпимое отношение», «толерантность», рассматриваются некоторые результаты опытно-экспериментального исследования терпимого отношения субъектов образовательного процесса в логике возрастных границ и психологических особенностей воспитанника, взрослого в рамках уровневого и частично структурно-содержательного подхода.

The article analyses the terms "tolerant relation", "tolerance", results of experimental tolerant relation researches in educational process based on scale of age and pupils' psychological features, adults in level and partly in structure-content approach frames.

Терпимое отношение субъектов образовательного процесса является востребованной проблемой педагогической психологии. Предпринятые в науке попытки эмпирического и системного анализа ориентированы на частные аспекты педагогического взаимодействия, что сужает и ограничивает использование результатов данных исследований в других реалиях педагогической деятельности. Опытно-экспериментальное исследование терпимого отношения субъектов образовательного процесса в логике возрастных границ и психологических особенностей следует признать наименее изученным. В связи с этим считаем необходимым выделить ведущие характеристики возраста и сформировать конкретные задачи разных возрастных этапов в аспекте приобретения терпимого отношения и на их основе определить возрастные проявления терпимого отношения детей дошкольного возраста, младших школьников, подростков, юношества, взрослых.

При определении данных характеристик, конкретных задач разных возрастных этапов и возрастных проявлений терпимого отношения под-

растающего поколения мы отталкивались от понятия терпимого отношения как интегративного личностного образования, а также от концептуальных оснований возрастной психологии и психологии развитии (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконин, Г. Крайг и мн. др.), в соответствии с которыми основным условием, средством формирования возрастных психических новообразований является ведущая деятельность, базовым психологическим новообразованием, охватывающим все этапы развития школьника и молодого человека, служит произвольность и осознанность регуляции своей личностной активности. Каждым возрастным этапом решаются конкретные психологические задачи: дошкольное детство – овладение игровой деятельностью как условие формирования самоотношения и отношения к другому, младший школьный возраст – освоение учебной деятельности как условие формирования психологических структур произвольной регуляции, основная школа – овладение социально-коммуникативными видами деятельности как условие для личностного самоопределения, старшая ступень средней школы и ранняя юность – освоение проектирования личностью своего жизненного пути как условие социального самоопределения. У педагогов, руководителей образовательных учреждений – ведущая профессиональная деятельность, у родителей – необходимость взаимодействия с данной образовательной средой.

Для дошкольника, младшего школьника важно отношение к собственной личности со стороны значимого взрослого, ребенок старается быть хорошим, иметь социально одобряемый авторитет в глазах либо педагога, либо родителя, мнение сверстника не является определяющим. В подростковом возрасте на первый план в сознании ребенка выходят отношения со сверстниками, подросток стремится выделиться в группе, самоутвердиться, в то же время сохранить самостоятельность и автономность. В раннем юношеском возрасте актуализируется отношение к себе, критичность к окружению. Взрослые участники образовательного процесса, в частности педагоги, руководители образовательных учреждений, часто работают в парадигме субъект-объектного взаимодействия, имеют свои управленические и педагогические стереотипы, не умеют

встать на точку зрения других, согласиться, понять, принять, так как механизмы социальной децентрации, терпимости не развиты, нередко нетерпимость по отношению к участникам образовательного процесса принимает различные маски толерантности, по-настоящему терпимого отношения нет.

Согласно концепции социального научения, базирующейся на основополагающих механизмах развития ребенка подражании и идентификации с взрослым, сверстником и другими людьми, можно смело предположить, что ребенком впитываются из окружающей действительности установки, ценности, позиции и, разумеется, формы отношений.

Нами различаются понятия «толерантность» и «терпимость». Под *терпимостью* мы понимаем интегральное свойство личности, в котором выражается отношение личности к миру в целом, вещам, предметам, другим людям, их взглядам, к самому себе, актуализирующееся в ситуациях несовпадения взглядов, мнений, оценок, верований, поведения людей и т. п. и проявляющееся в повышении сензитивности к объекту за счет задействования механизмов принятия (понимание, эмпатия, ассоциативность) и терпения (выдержка, самообладание, самоконтроль).

Под *толерантностью* нами понимается свойство личности, в котором выражается отношение личности к миру в целом, вещам, предметам, другим людям, их взглядам, к самому себе, актуализирующееся в ситуациях несовпадения взглядов, мнений, оценок, верований, поведения людей и т. п. и проявляющееся в понижении сензитивности к объекту за счет задействования механизма терпения (выдержка, самообладание, самоконтроль).

Терпимость дихотомична нетерпимости. Толерантность является промежуточным этапом между терпимостью и нетерпимостью. В основе толерантности лежит интеллектуальное убеждение, похожее на конвенциональную договоренность сторон о границах сосуществования. Терпимость как личностное образование характеризует поведение, базирующееся на усвоении аксиологических принципов ненасильственного взаимодействия. Терпимое отношение неотделимо от внутренней мотивации этой формы активности, так как терпимость предусматривает просоциальное поведение, ненасильственное взаимодействие, бескорыстные действия, не сулящие человеку внешних наград, одобрений, восхищений, поощрений, иначе говоря, терпимость непрагматична по определению и по своей природе.

За пределами терпимости оказываются формы помогающего поведения, в основании кото-

рых могут лежать: корыстный расчет, эгоизм, pragmatism, самореклама, практицизм, злонамеренное воздержание и другие мотивы действий, связанные с соображением затрат и пользы от совершаемых поступков, например альтруистический эгоизм Г. Селье. Подобные мотивы лежат в основе толерантного и нетерпимого поведения.

Обратимся непосредственно к результатам мониторингового исследования. Первоначально нами использовался уровневый подход, позволяющий рассмотреть изучаемый феномен в рамках дихотомии «терпимое – нетерпимое отношение». Однако уровневый подход показывает только крайние позиции, но скрывает специфику, поэтому он нами использовался в процессе пилотажного исследования. Более глубоко позволяет изучить феномен терпимого отношения структурно-содержательный подход, поскольку в данном случае изучается содержательная специфика терпимого, толерантного и нетерпимого отношений на основе развития механизмов терпения и принятия, возрастных особенностей и выполняемой деятельности.

В ходе пилотажного исследования на основе методики экспертных оценок, модифицированного нами теста Розенцевайга – Хорста, опрошенников на исследование терпимого отношения субъектов образовательного процесса, ряда частных диагностических процедур выделены и охарактеризованы три группы педагогов, руководителей образовательных учреждений, подростков, юношей, дошкольников и младших школьников с низким, ситуативным и оптимальным уровнями терпимого отношения к субъектам образовательного процесса (см. таблицу). Такая представительная выборка обследуемых категорий испытуемых связана с научным интересом к проблеме терпимого отношения у разных групп респондентов (общая численность выборки – 896 человек).

Терпимое отношение субъектов образовательного процесса (уровневый подход)

Субъекты образовательного процесса	Терпимое отношение		
	Оптимальный уровень	Сituативный уровень	Низкий уровень
Дошкольники/ младшие школьники	–	54/32	46/68
Подростки/юноши	14	29	57
Взрослые: педагоги/ руководители	16/9	47/37	37/54
Родители	29	37	34

Как видно из таблицы, наблюдается динамика по возрастающей в увеличении нетерпимого

отношения среди субъектов образовательного процесса с дошкольного к юношескому возрасту, на что, вероятно, оказывается преобладание подобного отношения у педагогических и управленческих работников образования, и поскольку значительное количество времени ребенок находится в образовательном учреждении, учитывая значимость и важность в детские годы, а также в период подросткового и юношеского становления роли педагога, взрослого как наставника, то согласно законам социального обучения воспитанники копируют данное реагирование. Обращают на себя внимание низкие показатели терпимого отношения у руководителей образовательных учреждений.

Психологические особенности старшего дошкольника позволяют определить, что на данном возрастном промежутке в качестве базовой характеристики развивается отношение к другим преимущественно как реакция, важным личностным свойством становится актуализация и формирование выдержки как предпосылки терпимости, выражаящейся в умении проявлять терпение в сложных, неблагоприятных для ребенка ситуациях, воздерживаться от импульсивных действий. К концу дошкольного возраста действие моральных норм расширяется (Л. Н. Галигузова, Е. М. Смирнова, В. Г. Утробина, В. М. Холмогорова, Г. Р. Хузеева и др.) и признаки устойчивости в отличие от избирательного проявления требований нормативной нравственности (3–5 лет), складывается иерархия мотивов, стремление следовать общественно одобряемым образцам поведения. Крайне важными условиями развития толерантности являются ознакомление дошкольников с идеями толерантности как гуманистической ценности; личностно-ориентированное отношение к сверстникам и взрослым через развитие внимания к другому, эмпатии; за-действование механизма терпения посредством сдерживания себя в ситуациях сложного для ребенка взаимодействия.

В начальной школе необходимо создавать условия для познавательной мотивации, развития активности социальных умений, умений анализа и оценки, самоанализа и самооценки. Основными новообразованиями являются: произвольность поведения, эмпатия, рефлексия, абстрактное мышление, внутренний план действий, самоконтроль, самооценка (Л. И. Божович, Н. Г. Морозова, Л. С. Славина, Т. А. Нежнова, Л. А. Венгер, А. Л. Венгер, Г. А. Цукерман, И. В. Дубровина, Е. А. Бугрименко, Е. В. Филиппова, Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец, Н. Г. Салмина, Н. И. Гуткина и др.). Перечисленные психологические особенности младшего школьника создают благоприятные предпосылки для развития и формирования

элементов терпимости – способности к принятию себя, других, проявления к ним эмпатии (сочувствия и сопереживания) и научения асертивному или конструктивному реагированию в различных ситуациях (учебных, игровых, жизненных).

Продолжают интенсивно развиваться сдержанность и самостоятельность (Л. И. Божович) как важные составляющие механизма терпения. В основе сдержанности лежит самоконтроль, который является антиподом импульсивности. Другое не менее важное новообразование – проявление эмпатии и осознаваемой рефлексии как необходимые составляющие механизма принятия. Важными условиями являются проявление внимания, интереса, симпатии как элементов терпимого отношения к другим людям.

Ведущей деятельностью младших подростков принято считать интимно-личностное общение со сверстниками, старших подростков – учебно-профессиональную деятельность. В настоящее время существуют попытки пересмотреть взгляды на ведущую деятельность в подростничестве. Так, К. Н. Поливанова предлагает считать таковой авторское действие, А. А. Либерман – игровую по типу, общественно значимую по содержанию и социально моделирующую по форме. Группа сверстников необходима для самоутверждения, нахождения своего статуса и самоопределения. Потребность в дружеских отношениях, нормы складывающихся или сложившихся отношений в группе, пусть не всегда приемлемые, статус в ней ребенка занимают центральное место во внутренней жизни подростка (Т. В. Драгунова, А. В. Мудрик, И. С. Кон, А. М. Приходян, Л. Б. Филонов, Д. Б. Эльконина, Э. Эриксон и др.). Поэтому крайне своевременным считаем формирование у подростков навыков конструктивного или асертивного взаимодействия, поскольку они способствуют оптимальному вхождению в референтную группу, развивают личность подростка в ведущем виде деятельности, актуализируют преобладающую возрастную потребность.

Подростки крайне критичны по отношению к окружающим, откровенная грубость встречает у них агрессию и ответную нетерпимость, потому крайне значима окружающая подростка атмосфера как в классном коллективе, так и в целом образовательном учреждении. В подростковом возрасте необходимо способствовать проявлению интереса к собственной внутренней жизни и внутреннему миру личности другого, нравственным поступкам, что ведет к саморазвитию, к постановке целей самоизменения, нравственному самоанализу и нравственной самооценке. Также без культивирования эмпатии к другим и себе, пони-

мания чувств, переживаний, собственной позиции и позиции другой стороны, предполагаемых мыслей и т. д., что является важными составляющими терпимого отношения подростка, развитие терпимости невозможно.

В раннем юношеском возрасте важно развивать поиск и формирование образа «Я», положительную Я-концепцию, определение жизненных перспектив и планирование жизни. Старший школьный возраст – эпоха юношества, большое значение для формирования собственно терпимого отношения приобретает готовность юноши к профессиональному и личностному самоопределению, проектирования своего жизненного пути. К данному возрасту в общих чертах складывается интеллектуально-практический стиль деятельности, необходимый для овладения сложными мировоззренческими понятиями. Мышление становится интимно-личностным. Формируются устойчивые установки через определение противоречия между усвоенными знаниями и имеющимся социальным опытом, которые протекают при переходе знаний в убеждения. Причем завершение данного перехода становится сравнительно окончательным при руководстве в деятельности и общении уже осознанными ценностями. В то же время мировоззренческие установки не характеризуются устойчивостью, начинается переход от конвенциональной морали к автономной, что сопровождается достаточно высоким уровнем развития абстрактного мышления. Однако, согласно данным О. Г. Будной, М. С. Васильевой и других, для ранней юности характерен моральный релятивизм как отрижение обязательных нравственных норм, аморфность авторитетов.

Юношеству свойственны дифференциация различных оттенков этических понятий, объем, осознанность, устойчивость моральных знаний, соотнесенность нравственных качеств личности с нормами поведения. Значимые изменения затрагивают и развитие самосознания юноши. Однако представления о себе нередко ситуативны, противоречивы. Таким образом, как и в подростковом возрасте, в юношеский период взрослеющей личности неважно, где происходит ее социализация: в средней школе, средних специальных учебных заведений, высшей школе – в рамках данного нормативного развития целесообразны специально организованные условия для формирования терпимого отношения.

Выделенные возрастные показатели формирования терпимого отношения задают ориентированочную основу при создании психологических условий исследуемого феномена, опираясь на ведущий тип социально значимой деятельности. Опираясь на данные характеристики можно определить уровни, соответствующие различной

степени развитости терпимого отношения, выражив их через личностные образования, поддающиеся измерению. Проанализированные возрастные границы и присущие им психологические особенности ребенка показывают, что каждый возраст имеет свои показатели и системные взаимосвязи. Причем последующий уровень отличается от предыдущего не линейным приращением набора показателей терпимого отношения, а их качественным изменением.

Следует обратить внимание, что выделяемые нами уровни развития терпимого отношения не являются рядоположенными и обязательными для каждой возрастной ступени как объективно лежащие ниже (выше) начального уровня в последующей возрастной период. Развитию терпимого отношения как личностного свойства соответствует логика возрастных задач каждого периода развития личности ребенка и соответственно складывающихся отношений, в зависимости от индивидуально-типических особенностей терпимого, толерантного, нетерпимого отношения педагогического коллектива, управляемской команды, духа образовательной среды в целом, изменения в образовательной среде (смена педагога, перестройка организационной культуры, вызванная сменой руководящего состава управляемской и педагогической команды и прочее), социальная ситуация развития ребенка, динамика личностного профиля и др.

Все это делает возможным выделение трех уровней развития терпимого отношения: низкого, ситуативного, оптимального. В основе выделения данных уровней лежит степень выраженности важнейших механизмов терпимого отношения: терпения (выдержка, самообладание, самоконтроль) и принятия (понимание, эмпатия, асертивность). Низкий уровень терпимого отношения определяется низкой сформированностью механизмов терпения и принятия, преобладанием нетерпимости. Ситуативный уровень терпимого отношения предполагает неустойчивость и ситуативность, когда отдельные показатели терпимого отношения сформированы на достаточном уровне, а другие находятся на низком уровне развития и пр., он соответствует толерантному отношению. Оптимальный уровень характеризуется устойчивой выраженностью показателей терпимого отношения, обеспечивающих успех в ведущей деятельности для каждого возрастного этапа подрастающей и формирующейся личности, а также в педагогической и управляемской деятельности педагогических и управляемых кадров образования.

На основе экспериментального исследования было установлено, что в группу с оптимальным уровнем терпимого отношения к субъектам об-

разовательного процесса попали педагоги, руководители образовательных учреждений, подростки и юноши, которые понимают и принимают субъектов образовательного процесса и реальности, в целом, мотивацию их поведения; способны проявлять выдержку, самообладание, терпение при раздражении, ассертивно разрешают возникшие противоречия; дружелюбны и готовы к сотрудничеству, ориентированы на личностную модель взаимодействия (педагоги, руководители образовательных учреждений) с субъектами образовательного процесса, имеют высокие показатели локус-контроля.

Педагоги, руководители образовательных учреждений, подростки и юноши с низким уровнем терпимого отношения к субъектам образовательного процесса не принимают «негативное» в изучаемом субъекте, не стараются понять причины, мотивы поведения, стремятся изменить, перевоспитать любой ценой, причем делают это достаточно агрессивно, используя диктат, угрозы и другие манипулятивные приемы, крайне невыдержаны и агрессивны, во взаимодействии с субъектами образовательного процесса ориентированы на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия, характеризуются высокими показателями локус-контроля.

Педагоги, руководители образовательных учреждений, подростки и юноши с ситуативным уровнем терпимого отношения к субъектам образовательного процесса частично принимают исследуемые группы субъектов образовательного процесса и реальности, пытаются откорректировать, исправить недостатки, способны проявлять невыдержанность, нетерпение, агрессию, но в то же время в других случаях могут быть и терпеливыми, принимающими, эмпатичными, ассертивными, локус-контроль выражен слабо. Общие результаты мониторинга приведены в таблице.

Изучение терпимого отношения в дошкольном и младшем школьном возрасте строилось нами с учетом индивидуальных особенностей данных возрастных групп, поскольку на данных возрастных ступенях актуализированы только элементы исследуемого феномена. Анализ экспертических характеристик позволил всех испытуемых условно поделить на две группы: дошкольники и младшие школьники с преобладанием не-терпимого отношения (невыдержанности), дошкольники и младшие школьники с преобладанием толерантного отношения (выдержанности).

Первую группу детей (46%) и школьников (68%) отличает неразвитость механизма терпения: низкие показатели самоконтроля в оценке собственных действий и поступков, невыдержанность по отношению к другим детям либо к взрослым, откровенные агрессивные действия: напа-

дения, насмешки, обзывательства, подавление, запугивание, сквернословие, осквернение и порча вещей и т. д., демонстрируют реакции самозащитного типа и внешние направленные типы реакций, однако не видят собственной вины в трудных ситуациях, ждут помощи в их разрешении от других, ориентированы на самозащиту, они демонстрируют внешне направленные реакции, ответственность в проступках не разделяют, перекладывают вину на других.

Вторая группа детей нами названа дошкольники (53%) и младшие школьники (32%) с преобладанием толерантного отношения (выдержанности). Детям данной группы свойственно умение сдерживаться, понимать состояние другого человека (радость, боль, агрессия), умение искать выход из трудной ситуации в учебной, игровой и прочей деятельности. Однако подчеркнем, что результаты у детей младшего школьного возраста имеют тенденцию к увеличению неудовлетворенностью собой у детей, что вызвано, на наш взгляд, оценочности учебной деятельности учителями, а это, несомненно, отражается на самооценке и уровне притязания, самопринятия младшего школьника.

Однако отметим, в целом дети, оцененные педагогами как дети с преобладанием толерантного отношения, имеют более дифференциированную самооценку, принятие себя, что позволяет им испытывать меньшее разочарование между адекватными своими возможностями, целями и осуществлении попыток в их претворении, мы встречаем в большей степени проявление раскаяния, вины, в трудных фruстирующих ситуациях, что можно проинтерпретировать как проявление реакций интрапунитивного типа, лучше понимают препятствия на пути.

Исследование контингента родителей проводилось нами в качестве дополнения к основному блоку диагностического мониторинга изучения терпимого отношения субъектов образовательного процесса и показало следующие результаты.

Родители с преобладанием оптимального уровня терпимого отношения к субъектам образовательного процесса (29%) имеют более высокие показатели уровня педагогической компетентности, принятия ребенка. Это выражается в уважении индивидуальности ребенка, в положительном эмоциональном отношении к нему, позитивном восприятии его в целом, излишней опеке, тревоге, стремлении удовлетворять потребности ребенка, ограждении его от повседневных трудностей и неприятностей.

Родители с преобладанием ситуативного уровня терпимого отношения к субъектам образовательного процесса (37%) проявляют социально желательный образ родительского отно-

шения и в умеренной степени авторитарную гиперсоциализацию, заинтересованы в делах и планах своего ребенка, стараются помочь ему, сочувствуют, регламентируют жизнь ребенка, где все разделено на хорошее и плохое, дозволенное и недозволенное, ребенка учат ориентироваться в своем поведении на то, что скажут или подумают другие, как оценят его поступок, имеют средний уровень педагогической компетенции.

Родители с преобладанием с низкого уровня терпимого отношения к субъектам образовательного процесса (34%) проявляют авторитаризм как нежелание встать на точку зрения ребенка, преобладание различных вариантов наказания от физического до изощренного психологического подавления, родитель пристально контролирует социальные достижения, индивидуальные особенности, привычки, мысли, чувства, поскольку воспринимает его плохим, неприспособленным, неудачливым, открытым для дурных влияний, преобладает негативное антиципирующее пророчество относительно настоящего и будущего ребенка, ребенку не доверяют, досадуют на его неуспешность и неумелость, испытывают к ребенку злость, досаду, раздражение, обиду, чем инфантилизируют ребенка, приписывают ему личную, социальную несостоятельность, в связи с чем стараются оградить ребенка от трудностей жизни и, следовательно, инвалидизируют ребенка, имеют низкий уровень педагогической компетенции.

Использование данных методик в комплексе других диагностических процедур в логике возрастных границ и психологических особенностей воспитанника, взрослого поможет выявить образовательные запросы семьи, а выявленные показатели могут стать стимульным материалом для отдельного педагога или образовательного учреждения в целом с целью проектирования такого уровня сотрудничества, который бы позволил учесть интересы всех сторон образовательного пространства.

И. Ю. Чурикова

СПЕЦИФИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕБЕ В ПЕРИОД СРЕДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОКОЛЕНИЙ

В статье рассматриваются два эмпирических исследования, посвященные особенностям самооценки лиц средней взрослости (36–60 лет): первое исследование было проведено в 80-х гг. прошлого века, второе – спустя двадцать лет. Анализируются выявленные отличия в содержании, уровневых характеристиках и структурной организации самооценки современных людей средней взрослости в сравнении с их сверстниками 20-летней давности. Обсуждается проблема влияния конкретно-исторических, социально-экономических условий на особенности самооценки людей средней взрослости.

The results of two empiric research works are submitted, devoted to specifics of self-esteem of persons of a middle adult age (36–60). The first one was conducted in the 1980s, and the second took place 20 years later. The revealed differences in the maintenance, characteristics and the structural organization of a self-estimation of modern persons of a middle adult in comparison with their contemporaries of 20-years prescription are analyzed. The problem of influence of concrete historical, social and economic conditions on feature of a self-estimation of persons of a middle adult is discussed.

Средняя взрослость – возрастной этап приблизительно с 35 до 60 лет, с одной стороны, признается периодом расцвета в карьере, семейной жизни, в творческих достижениях, периодом достижения личностной зрелости и реализации своих возможностей; с другой – рассматривается, как время наибольшей тревоги, депрессий, кризисов и стрессов [1]. Такая неоднозначная трактовка данного возрастного этапа зависит не только от событийной структуры прошедшего жизненного пути и наличной жизненной ситуации, но и от того, как сам человек воспринимает и оценивает свое прошлое, свои достижения и упущения, свой потенциал, личностные качества и способности. Таким образом, речь идет о самооценке человека среднего возраста, которая может обуславливать разное восприятие к собственной жизни и своему «Я», иногда весьма далекое от реальности.

Несмотря на то, что в психологических исследованиях изучению самооценки в рамках психологии жизненного пути уделяется весьма значительное внимание, проблема ее возрастной динамики на этапе взрослости остается удивительно мало исследованной. По замечанию Д. Демо [2], большинство данных по возрастной динамике самооценки получены при работе с выборками испытуемых от 12–13 до 18–22 лет, информации о ее развитии до и после указанных лет очень мало. В отечественной психологии обна-

руживается та же картина. Имеющиеся сведения нередко настолько противоречивы, что Р. Уайли [3], проанализировав литературу по данной теме, выдвинула гипотезу об отсутствии какой-либо закономерности в возрастной изменчивости самооценки. Тем не менее исследователи не оставляют попыток обнаружить некоторые общие характеристики динамики самооценки на протяжении всего жизненного пути, в том числе и на этапе взрослости, а также выявить факторы ее индивидуальной изменчивости или стабильности [4]. Однако эти исследования оставляют открытый вопрос: обусловлены ли выявленные особенности самооценки фактором возраста, когорты, временем измерения или зависят от личностных особенностей субъекта и характера проживания им жизни? Цель настоящего исследования состояла в попытке ответить на вопрос о влиянии конкретно-исторических, социально-экономических

условий на содержательные и уровневые характеристики самооценки лиц среднего возраста. Глубокие перемены, происходящие в России с серединой 80-х гг. ХХ в., создавая особый контекст в развитии индивида, позволяют наметить пути исследования поставленного вопроса.

Предпринятое эмпирическое исследование было посвящено сравнительному анализу особенностей самооценки людей средней взрослости (35–55/60 лет), который осуществлялся между двумя выборками: первая выборка – 100 человек, исследование проходило в 1983–1984 гг. (результаты исследования представлены в работах [5]), вторая выборка – 110 человек (2007–2008 гг.). Анализ осуществлялся по методикам: «Кто Я?» (Kuhn, McPartland), «Лист прилагательных», модифицированному варианту методики Дембо – Рубинштейн (подробное описание методик – [6]).

Таблица 1
Содержание самоописаний двух выборок

№	Категории	Выборка 2007–2008 гг.		Выборка 1983–1984 гг.	
		Женщины	Мужчины	Женщины	Мужчины
1	Личностные характеристики	43.8	32.7	24.1	23.4
2	Увлечения, интересы	10.3	9.4	10.3	13.8
3	Семья и отношение в ней	7.2	7.3	14.8	12.3
4	Стиль жизни, отношение к ней	7.1	7.1	1.3	1.3
5	Деловая сфера	5.9	11	13.3	12.8
6	Вкусы, предпочтения	4.6	3.5	5.8	3.3
7	Внешность	4.0	3.2	1.6	1.6
8	Социальные роли	2.7	2.7	1.7	2.8
9	Социальные контакты	2.2	2.7	9.1	10.1
10	Анализ жизненного пути	2.1	2.0	0.4	0.5
11	Стремления, желания	2.1	1.3	1.2	1.2
12	Пол	1.6	1.9	3.2	2.1
13	Человек	1.5	4.0	1.4	2.1
14	Интеллектуальные характеристики	1.5	4.0	0.6	1.1
15	Быт, домашние дела	1.2	0.1	5.1	1.6
16	Здоровье	0.3	0.6	1.0	1.1
17	Социальный статус/происхождение	0.3	0.5	0.8	1.1
18	Ценности жизни	0.3	0.5	0.8	0.5
19	Место жительства	0.3	0.4	0.3	0.7
20	Страх, опасения	0.3	0.2	0.1	–
21	Гражданство	0.2	1.3	0.4	0.5
22	Религия	0.2	0.2	–	–
23	Членство в организациях	0.1	–	1.2	3.3
24	Возраст	0.1	–	0.4	0.4
25	Звания, награды	0.1	–	0.1	0.4
26	Фамилия, имя	–	1.6	0.2	0.7
27	Национальность	–	0.4	0.4	0.4
28	Материальное благополучие	–	0.2	0.4	0.5
29	Участник Великой Отечественной войны	–	–	–	0.4
30	Ответы, связанные с ситуацией проведения теста	–	1.0	–	–
31	Другие ответы	–	0.2	–	–

Результаты и обсуждение

Полученные результаты показывают, что в фокус самооценивания участников исследования, проведенного в 2007–2008 гг., как и в выборке 80-х гг., попадают сферы, наиболее приоритетные для всего жизненного цикла: «личностные характеристики», «семья и отношения в ней», «увлечения, интересы», «деловая сфера», «социальные контакты», однако меняется значение и частота упоминания этих сфер (см. табл. 1). Число указаний на свои личностные особенности, интеллектуальные характеристики, увлечения, внешность, а также описание стиля жизни и отношения к ней значительно возрастает, в то время как упоминание социальных контактов, домашних дел, профессиональной деятельности заметно снижается. Ряд категорий исчезает из самоописаний (у мужчин – «членство в организациях», «возраст» и др.), другие, наоборот, появляются («религия»). Изменяется также конкретное наполнение и раскрытие называемых сфер жизнедеятельности и личностных проявлений.

Анализ самоописаний показывает, что, как и раньше, развитие взрослого человека можно описать в контексте трех самостоятельных систем, которые соотносятся с различными аспектами его «Я» [7]: личное «Я», «Я» как член семьи и «Я» как работник, профессионал («Я – хороший человек, работник и незаменимый семьянин», как написал один из наших респондентов). Вместе с тем наблюдаются и некоторые изменения: особую акцентированность приобретает тема лич-

ного «Я», характеристика своего индивидуального стиля жизни; в целом становится больше оценочных суждений (у мужчин – 44,1%, у женщин – 45,9%; в то время как в выборке 80-х – 29,2% и 33,3% соответственно), среди которых меньше встречается негативных оценок; в большей степени выражена ориентированность на будущее, целеустремленность и оптимизм.

Ранее указывалось, что, отвечая на вопрос «Кто Я?», респонденты нередко заменяют его вопросом «Какой Я?» [8]. Методика «Лист прилагательных» дает возможность получить более полные и детальные ответы на данный вопрос.

Сравнение полученного «автопортрета» современных людей в возрасте средней взрослости с «автопортретом» респондентов того же возраста, исследуемых более двадцати лет назад (табл. 2), обнаруживает как общие, так и отличительные черты. Следует отметить, что современные мужчины, так же как и опрошенные ранее, наиболее часто приписывали себе следующие позитивные черты: «самостоятельный», «трудолюбивый», «работоспособный», а большинство женщин считали себя общительными, отзывчивыми и добросовестными. Я-образы респондентов оказались достаточно похожими и в своей негативной части: они чаще всего характеризуют себя как вспыльчивых и раздражительных; женщины, кроме того, считают себя, как и раньше, обидчивыми и тревожными, а мужчины – упрямыми. Однако «автопортрет» современных взрослых обнаруживает большее разнообразие, боль-

Таблица 2

Перечень черт, наиболее часто отбираваемых респондентами двух выборок из «Листа прилагательных» (приводится процент выбравших данную черту)

	Женский	%	Общий	%	Мужской	%
Первая выборка	Заботливый	64	Честный	75	Самостоятельный	71
	Добрый	63	Добросовестный	74	Трудолюбивый	67
	Общительный	62	Уважительный	73	Работоспособный	67
	Преданный	61	Отзывчивый	70	Любознательный	67
	Обидчивый	53	Исполнительный	68	Серьезный	61
	Грустный	47	Дружелюбный	64		
	Утомленный	46	Дисциплинированный	63		
	Тревожный	38	Доверчивый	62	Упрямый	46
Вторая выборка	Неуверенный	35	Доброжелательный	61		
	Неорганизованный	35	Вспыльчивый	43		
			Раздражительный	41		
	Женский	%	Общий	%	Мужской	%
	Общительный	68	Деликатный	65	Работоспособный	67
	Женственныи	63			Трудолюбивый	63
	Добросовестный	61	Упрямый	36	Самостоятельный	63
	Отзывчивый	61	Вспыльчивый	30		
	Обидчивый	37	Раздражительный	26	Властный	33
	Тревожный	25			Ленивый	33

шую индивидуализированность. Если в первой выборке в общем «автопортрете» испытуемых можно было выделить девять качеств, которые выбирали более 60%, то в настоящее время – только одно. Из общего «автопортрета» исчезли такие качества, как «честный», «уважительный», «дружелюбный», «доброжелательный», «исполнительный», «дисциплинированный», «доверчивый»; из женского – «заботливый», «добрый», «преданный»; из мужского – «любознательный», «серъезный». Как видим, наибольшие изменения коснулись качеств, направленных на другого: респонденты стали меньше приписывать свойства, так или иначе отражающие их гуманное и дружественное отношение к другим людям. В то же время женщины стали чаще как наиболее точную характеристику их Я-образа выбирать качества, характеризующие их внешний облик (например, 63% из них выбрали качество «женственность»; 45,76% – «привлекательный»; 42,37% – «красивый») и интеллектуальные характеристики (качество «умный» выбрали 49,15% женщин).

Современные женщины в целом менее склонны приписывать себе негативные качества: 37% (против прежних 53%) современных женщин полагают, что их характеризует обидчивость; 25% (против 38%) – тревожность; 11,9% (против прежних 46%) утомляемость; 10,2% (против 35%) – неуверенность, 5,1% (против 47%) – грусть. Большее число женщин стали считать себя веселыми, жизнерадостными, счастливыми и в то же время – целеустремленными, самостоятельными, сильными, умными.

В индивидуальных «автопортретах» современных мужчин, наоборот, расширился список негативных качеств, включенных в Я-образ. Таким образом, обнаруживается разноплановая динамика позитивности Я-образа у женщин и мужчин: если у первых она растет, то у вторых несколько снижается, что можно проследить и по индексам самоприятия. Индекс самоприятия, т. е. отношение числа положительных черт к общему числу выбранных прилагательных, достаточно высок и составляет 0,76 (у мужчин – 0,70; в первой выборке равнялся 0,78); у женщин – 0,80 (ранее – 0,74).

Складывается впечатление, что для современных женщин средней взрослости очень важен образ «благополучной женщины»: привлекательной, женственной, счастливой, уверенной в себе, с чувством собственного достоинства, довольной своей семейной жизнью и материальным положением.

Итак, самооценка в средней взрослости с изменением социального контекста не остается константной: она меняется по содержанию, высоте и структурной организации. Выполненное исследование, конечно, не позволяет делать окончательные выводы о характере изменений самооценки

лиц средней взрослости, произошедших за последние двадцать лет, однако можно отметить некоторые общие контуры в ее динамике. Ранее, говоря о самооценке этого возрастного контингента, мы отмечали, что их позицию, грубо схематизируя, можно передать формулой: «Я оцениваю себя относительно невысоко, но я принимаю себя и доволен достигнутым». При этом указывали, что первая часть формулы точнее отражает самооценку женщин; вторая – лучше передает самоощущение мужчин, более уверенных, счастливых и довольных своей работой и семьей. Современное поколение взрослых данного возрастного периода в большей мере характеризует только вторая часть формулы: они достаточно высоко оценивают себя и свой потенциал, принимают себя, довольны собой и стремятся к большему. В современных условиях человек средней взрослости свой возраст, по-видимому, рассматривает не как период сохранения того, что достигнуто, не как время начала подведения итогов, а как старт наиболее творческого периода, сохраняя то состояние духа, которое обычно характерно для молодых – оптимизм, ощущение открытой перспективы и ценности своего «Я».

Примечания

1. Крайг, Г. Психология развития [Текст] / Г. Крайг. СПб.: Питер, 2000; Ливехуд, Б. Ход жизни человека. Психология развития [Текст] / Б. Ливехуд; под ред. А. К. Болотовой, О. Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 389–410; Малкина-Пых, И. Г. Возрастные кризисы взрослости [Текст] / И. Г. Малкина-Пых. М.: Эксмо, 2005; Шихи, Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста [Текст] / Г. Шихи. СПб.: «Ювента», 1999.
2. Demo, D. H. The self-concept over time: Research issues and directions [Text] / D. H. Demo // Annual Review of Sociology. 1992. V. 18. P. 303–326.
3. Кон, И. С. Ребенок и общество [Текст] / И. С. Кон. М.: Академия, 2002.
4. Бороздина, Л. В. Самооценка в разных возрастных группах: от подростков до престарелых [Текст] / Л. В. Бороздина, О. Н. Молчанова. М.: ООО «Проект-Ф», 2001; Robins, R. W. Global self-esteem across the life span [Text] / R. W. Robins, K. H. Trzesniewski, J. L. Tracy, S. D. Gosling, J. Potter // Psychology and Aging. 2002. V. 17. № 3. P. 423–434.
5. Бороздина, Л. В. Самооценка в возрасте второй зрелости. Сообщение I [Текст] / Л. В. Бороздина, О. Н. Молчанова // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1996. № 4. С. 45–57; Бороздина, Л. В. Самооценка в возрасте второй зрелости. Сообщение II [Текст] / Л. В. Бороздина, О. Н. Молчанова // Вестник Московского университета. Сер. 14. 1997. № 1. С. 27–43; Бороздина, Л. В. Самооценка в разных возрастных группах: от подростков до престарелых [Текст] / Л. В. Бороздина, О. Н. Молчанова. М.: ООО «Проект-Ф», 2001.
6. Крайг, Г. Указ. соч.
7. Бороздина, Л. В. Самооценка... Сообщение I; Бороздина, Л. В., Самооценка в разных возрастных группах...

Е. П. Киселева

НАПРАВЛЕННОСТЬ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ, ОТНОСЯЩИХСЯ К РАЗЛИЧНЫМ ТИПАМ СОЧЕТАНИЯ САМОПРИНЯТИЯ И СТРЕМЛЕНИЯ К САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ

Статья посвящена рассмотрению различий направленности мотивации учебной деятельности студентов, относящихся к разным типам сочетания самопринятия и стремления к самосовершенствованию. При изучении учебного предмета наблюдаются значимые изменения направленности мотивации.

The article is devoted to difference in direction of learning motivation among students belonging to different types of self-acceptant and striving for self-perfection interaction. Significant direction of motivation changes are found in studying of the subject.

Мотивация является одним из ведущих компонентов, определяющих успешное освоение студентами учебно-профессиональной деятельности.

Изучению мотивации в период обучения в вузе посвятили свои исследования Е. А. Афанасенкова, А. А. Вербицкий, Н. В. Кузьмина, Ю. П. Платонов, Т. А. Платонова, О. А. Чаденкова и др. Обобщению и анализу исследований по особенностям направленности мотивации посвящены работы Т. О. Гордеевой, Д. А. Леонтьева, В. Э. Мильмана, А. Б. Орлова, В. И. Чиркова, вопросам диагностики и развития внутренней мотивации – работы Е. Б. Гончаровой, Т. Д. Дубовицкой, В. А. Климчука. Особенности направленности мотивации на студенческой выборке исследовала А. Г. Бугрименко и др.

Однако до настоящего времени недостаточно изученными остаются вопросы направленности учебной мотивации студентов вуза и факторов, определяющих эту направленность. По направленности мотивы делят на внутренние и внешние. Внешняя мотивация – конструкт для описания детерминации поведения в тех ситуациях, когда факторы, которые его инициируют и регулируют, находятся вне «Я» личности или вне поведения. Внутренняя мотивация – выполнение определенной работы из интереса к ней, субъективного ощущения ее ценности [1].

В психологической науке существует достаточно устойчивая тенденция соотносить мотивацию и субъектные особенности студентов вуза, в частности самосознание. Вопросы об отношении субъекта образования к себе, о «претворении» адекватного самоотношения в процессе учебной деятельности в свете процессов гуманизации образовательного процесса в последние годы стали актуальными для сферы образования. Это свя-

зано с тем, что открытие своего внутреннего мира, осознание своей индивидуальности, неповторимости, становление самосознания и формирование образа «Я» является особенностью студенческого возраста [2].

Рассмотрим ряд исследований, раскрывающих особенности взаимосвязи субъектных особенностей студентов и их мотивации.

Р. Бернс считает, что для достижения успехов в обучении учащийся должен обладать достаточной уверенностью в себе и своих способностях. Отсутствие такой уверенности легко ведет к апатии, к принятию зависимого положения, к пессимистическому образу мыслей [3]. Низкой самооценкой обладают плохо успевающие школьники, о чем пишут Баркер-Ленн (1970), Паларди (1969), Кэллисон (1974). К. Роджерс (1969) ценным и осмысленным видит только учение, основанное на самодеятельности, саморегуляции и самопознании.

Результаты W. Chong [5] свидетельствуют о том, что саморегулирующиеся ученики имеют более адаптивный интеллект, мотивацию и показывают те результаты, которых нет у их одноклассников, не имеющих действенной саморегуляции.

Н. Е. Горская, Ф. Г. Мухаметзянова, Р. И. Цветкова и другие одним из ведущих факторов изменений студента в образовательной деятельности называют субъектность студента, его готовность к самоизменениям.

Особого внимания в контексте рассмотрения данной темы заслуживает проблема самопринятия, которое является одной из фундаментальных характеристик, определяющих деятельность человека в целом (Х. Хекхаузен, К. Роджерс, А. Б. Орлов и др.).

В большинстве исследований самопринятие выступает входящим в структуру более широкого понятия – самоотношения (К. Роджерс, Д. А. Леонтьев, С. Р. Пантилеев, Н. И. Сарджвеладзе, В. В. Столин и др.). Приравнивают самопринятие к самоотношению Л. Уэлс и Дж. Марвелл, одной из форм самосознания считают его В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. В контексте социального взаимодействия рассматривает самопринятие В. Г. Каташев.

Снимает многие противоречия относительно понимания сущности проблемы подход, когда самопринятие понимается самостоятельным явлением (К. Роджерс, В. Г. Маралов, А. Б. Орлов, С. Р. Пантилеев, С. М. Рогожникова, В. В. Столин и др.). Мы придерживаемся этого подхода и определяем самопринятие как интегральную характеристику личности, характеризующуюся с когнитивной, эмоционально-оценочной и поведенческой стороны и помогающую перейти от самопознания к самосовершенствованию

за счет полного и безусловного принятия своих слабых и сильных сторон. В данном определении мы опирались на позиции К. Роджерса, В. Г. Маралова, А. Б. Орлова, С. М. Рогожниковой.

Важно подчеркнуть, что чрезмерно высокое самопринятие без элементов рефлексии и критичности начинает играть роль психологических защит (Р. Бернс, Ф. Перлз, К. Роджерс, В. Г. Маралов, С. М. Рогожникова), поэтому самопринятие должно рассматриваться в тесной взаимосвязи с проблемой саморазвития и самосовершенствования [5].

С. М. Рогожникова выделяет четыре типа сочетания самопринятия и тенденции к самосовершенствованию педагогов: самоактуализирующийся, самодостаточный, самоутверждающийся, внутренне конфликтный (на выборке педагогов) [6].

Содержательно выделенные типы автор описывает следующим образом.

Первый тип сочетания самопринятия и тенденции к самосовершенствованию характеризуется высоким уровнем самопринятия и выраженной тенденцией к самосовершенствованию. Данный тип можно условно назвать «самоактуализирующийся».

Второй тип характеризуется высоким уровнем самопринятия, умеренной тенденцией к самосовершенствованию. Высокое самопринятие дает человеку определенную самоуспокоенность, отсюда возникает иллюзия полного принятия. Такое самопринятие можно рассматривать как условное, поскольку оно перестает отражать состояние реальных жизненных процессов, правдивую картину «Я». Вместо реальных изменений человек использует психологическую защиту для поддержания образа «Я». Условно данный тип можно назвать «самодостаточным».

Третий тип характеризуется относительно низким уровнем самопринятия в сочетании с выраженной тенденцией к самосовершенствованию. При относительно низком уровне самопринятия тенденция к самосовершенствованию превращается в некий «комплекс неполноценности», когда человек стремится многое изменить в себе, он постоянно деятелен. Такой тип можно обозначить как «самоутверждающийся».

Четвертый тип – низкий уровень самопринятия и невыраженная тенденция к самосовершенствованию. Предположительно, это самый неблагоприятный тип. Данный тип можно условно назвать «внутренне конфликтный».

Таким образом, самопринятие играет значимую роль в процессе учебной деятельности студентов. Однако некоторые аспекты, касающиеся самопринятия, остаются еще не изученными. В контексте данной работы рассматриваются различия в направленности мотивации учебной дея-

тельности студентов, относящихся к разным типам сочетания самопринятия и стремления к самосовершенствованию.

Контингент участников эксперимента представлен студентами I–V курсов Вятского государственного гуманитарного университета г. Кирова (92 мужчины и 418 женщин в возрасте от 17 до 24 лет). Общее количество респондентов – 510 человек.

Использованные методики: методика исследования самоотношения В. В. Столина [7]; опросник направленности учебной мотивации Т. А. Дубовицкой [8].

Процедура исследования. Участникам эксперимента предлагалось ответить на вопросы методик (в бланковом варианте). Исследование выборки проводилось в два этапа: 1-й срез – начало изучения учебного предмета; 2-й срез – заключительные этапы изучения.

Математико-статистическая обработка данных осуществлялась с использованием критерия Н. Краскала-Уоллеса, статпакет SPSS 14.0.

Для предварительного анализа роли самопринятия и стремления к самосовершенствованию, а также выявления качеств, которые кажутся студентам наиболее значимыми в процессе их обучения, мы провели анкетирование. Анкета включала в себя следующие вопросы:

- Какое значение имеет ваше принятие себя для вашей учебы?
- Имеет ли значение стремление к самосовершенствованию для вашей учебы?
- Какие другие ваши качества играют роль в процессе вашего учения?

Нами были получены следующие результаты. На вопрос о роли самопринятия большинство студентов отвечали однозначно положительно, отмечая его определяющее, решающее значение. Самопринятие помогает лучше учиться, добиваться целей, придает уверенность в своих силах, в том числе и в учебной деятельности, «без него учеба станет мукой». Принимающий себя студент меньшее значение придает оценке, более независим. Отмечалась также роль самопринятия и во взаимодействии с другими людьми: «Прежде чем любить и уважать других, надо хорошо относиться к себе».

Некоторые студенты отмечали, что принятие себя позволяет лояльно относиться к учебе и не испытывать дискомфорта при игнорировании домашних заданий (тут мы, вероятно, имеем дело со студентами, принимающими себя, но не стремящимися к самосовершенствованию). Незначительная часть респондентов затруднялась ответить на этот вопрос или говорила о незначительной роли самопринятия. Интересно отметить, что опрошенные, отмечающие положительную роль самопринятия, имеют преимущественно высокий

или средний уровень самопринятия, а те, кто говорил о незначительной роли самопринятия, практически не имеет высокого уровня самопринятия.

Положительные ответы преобладали и при ответе на второй вопрос. Студенты отвечали, что «желание стать лучше тесно связано со стремлением более качественно учиться», «помощь другим начинается с помощи себе», «изменяешь себя – изменяешь стиль своего обучения», «самосовершенствование – стимул для учебы». Встречались ответы и другого характера: «я и учеба – разные вещи», «для учебы самосовершенствование не имеет значения, только для личной и семейной жизни». Интересно, что студенты осознают взаимосвязь направленности мотивации и стремления к самосовершенствованию, что проявлялось в таких ответах: «Стремление к самосовершенствованию не играет роли, так как я учусь ради диплома» и т. д.

К другим важным для процесса учения качествам студенты отнесли ответственность, любознательность, общительность, трудолюбие, целестремленность, доброту и активность, из отрицательных – лень (по большинству ответов). Единично встречались жизнерадостность, искренность, терпение, принятие критики, независимость и др.

Таким образом, мы видим, что большинство студентов отводят определяющую роль самопринятию и стремлению к самосовершенствованию в процессе учебной деятельности.

Для определения роли самопринятия и стремления к самосовершенствованию студентов в качестве комплексного фактора направленности учебной мотивации разделим студентов на типы по взаимодействию этих параметров, здесь мы опираемся на идею подобного разделения С. М. Рожниковой (на выборке преподавателей).

У исследуемых студентов были определены уровень самопринятия, а также выраженность стремления к самосовершенствованию.

Количественная представленность типов показана в табл. 1.

По данным табл. 1 видно, что все типы представлены в выборке студентов практически равновероятно, в первом срезе преобладает самоутверждающийся тип, во втором – самоактуализирующийся тип. Мы предполагаем, что наибольшие позитивные сдвиги в направленности мотивации произойдут у студентов самоактуализирующегося типа, имеющих высокое самопринятие и выраженную тенденцию к самосовершенствованию, наибольшие отрицательные – у студентов внутренне конфликтного типа, имеющих низкое самопринятие и невыраженную тенденцию к самосовершенствованию.

Рассмотрим далее особенности направленности учебной мотивации в каждом типе взаимодействия.

В табл. 2 представлено распределение внешней или внутренней направленности учебной мотивации у студентов с различными типами взаимодействия самопринятия и стремления к самосовершенствованию.

Уже на первом срезе в начале изучения учебного предмета можно увидеть разницу в направленности мотивации у студентов с различными типами сочетания самопринятия и стремления к самосовершенствованию. Большее количество внутренне направленных студентов относятся к самоактуализирующемуся и самоутверждающемуся типам. Оба типа имеют выраженную тенденцию к самосовершенствованию, иными словами, можно сказать, что на первых порах изучения учебного предмета направленность мотивации в большей степени определяет именно стремление к самосовершенствованию. Наибольшую внешнюю мотивацию имеют студенты самодостаточного и внутренне конфликтного типов, которые не имеют выраженной тенденции к самосовершенствованию.

Рассмотрим, как взаимодействие самопринятия с тенденцией к самосовершенствованию повлияли на направленность учебной мотивации к концу изучения учебного предмета. Обратимся к данным второго среза (см. табл. 3).

Таблица 1

Количественная представленность типов взаимодействия самопринятия и тенденции к самосовершенствованию в выборке студентов

Типы взаимодействия самопринятия и тенденции к самосовершенствованию	Количественная представленность в выборке студентов, 1-й срез (%)	Количественная представленность в выборке студентов, 2-й срез (%)
Самоактуализирующиеся	25,5	27,2
Самодостаточные	21,2	24,7
Самоутверждающиеся	28,6	24,9
Внутренне конфликтные	24,7	23,2

Таблица 2

Распределение внешней или внутренней направленности учебной мотивации у студентов с разными типами взаимодействия самопринятия и стремления к самосовершенствованию (данные 1-го среза)

Внешняя или внутренняя мотивация	Типы взаимодействия самопринятия и стремления к самосовершенствованию студентов							
	Самоактуализирующийся, n = 130		Самодостаточный, n = 108		Самоутверждающийся, n = 146		Внутренне конфликтный, n = 126	
	Число	Процент	Число	Процент	Число	Процент	Число	Процент
Выраженная внутренняя мотивация (16–20 б.)	36	28	19	18	38	26	14	11
Умеренно выраженная внутренняя мотивация (13–15 б.)	34	26	23	21	36	25	28	22
Умеренно выраженная внешняя мотивация (9–12 б.)	40	31	35	32	41	28	48	38
Выраженная внешняя мотивация (0–8 б.)	20	15	31	29	31	21	36	29
Итого:	130	100%	108	100%	146	100%	126	100%

Таблица 3

Распределение внешней или внутренней направленности учебной мотивации у студентов с разными типами взаимодействия самопринятия и стремления к самосовершенствованию (данные 2-го среза)

Внешняя или внутренняя мотивация	Типы взаимодействия самопринятия и стремления к самосовершенствованию студентов							
	Самоактуализирующийся, n = 139		Самодостаточный, n = 126		Самоутверждающийся, n = 127		Внутренне конфликтный, n = 118	
	Число	Процент	Число	Процент	Число	Процент	Число	Процент
Выраженная внутренняя мотивация (16–20 б.)	61	44	29	23	21	16	11	9
Умеренно выраженная внутренняя мотивация (13–15 б.)	40	29	34	27	34	27	17	15
Умеренно выраженная внешняя мотивация (9–12 б.)	27	19	34	27	33	26	25	21
Выраженная внешняя мотивация (0–8 б.)	11	8	29	23	39	31	65	55
Итого:	139	100%	126	100%	127	100%	118	100%

По данным табл. 3, увеличилось количество внутренне мотивированных студентов в самоактуализирующемся и самодостаточном типе, уменьшилось их количество в самоутверждающемся и внутренне конфликтном типе. Больше половины студентов внутренне конфликтного типа стали иметь выраженную внешнюю мотивацию.

Таким образом, мы видим, что с самого начала входления в учебный предмет у студентов наблюдается дифференциация направленности учебной мотивации в зависимости от типа взаимодействия самопринятия и стремления к самосовершенствованию, что еще раз подтверждает решающую роль самопринятия и стремления к самосовершенствованию в определении направленности учебной мотивации. Даже без специальной формирующей работы наблюдается динамика в направленности мотивации от первого ко второму срезу. Анализ табл. 2 и 3 позволяет видеть, что положительные сдвиги произошли у студентов самоактуализирующегося, самодостаточного типа, отрицательные – у студентов самоутверждающегося, внутренне конфликтного типа.

По критерию Н. Краскала-Уоллеса были обнаружены значимые различия (уровень значимости – 0,01) направленности мотивации студентов, относящихся к различным типам взаимодействия самопринятия и стремления к самосовершенствованию (и в первом, и во втором типе). По данным, полученным с использованием критерия У-Манна – Уитни, значимые сдвиги в направленности мотивации произошли по всем типам, кроме самодостаточного (уровень значимости – 0,001).

Вывод

1. Успешная учебная деятельность – это не только овладение приемами интеллектуальной деятельности, это также устойчивая система отношений студента к окружающему миру и к самому себе. В психологической науке существует устойчивая тенденция соотносить мотивацию и субъектные особенности студента вуза. Тем не менее авторами практически не рассматривается влияние самопринятия студентов в сочетании с тенденцией к самосовершенствованию на направленность их учебной мотивации.

2. По результатам данного исследования, студенты практически равновероятно разделяются по типам взаимодействия самопринятия и стремления к самосовершенствованию.

3. Наблюдаются изменения мотивации во всех типах взаимодействия самопринятия и стремления к самосовершенствованию. Положительные значимые сдвиги произошли у студентов самоактуализирующегося типа, отрицательные – у студентов самоутверждающегося и внутренне конфликтного типов. Значимые различия в направленности мотивации наблюдаются как в первом, так и во втором срезе, что говорит о том,

что уже с самого начала изучения учебного предмета самопринятие и стремление к самосовершенствованию студентов играют определяющую роль в направленности их учебной мотивации.

Примечания

1. Климчук, В. А. Тренинг внутренней мотивации [Текст] / В. А. Климчук. СПб.: Речь, 2006. С. 10.
2. Офлова, О. Е. Соотношение личностных черт и мотивации достижения у студентов [Текст] / О. Е. Смирнова. М.: МНЭПУ, 2005. 94 с.; Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности [Текст] / С. Д. Смирнов. М.: Академия, 2003. 304 с.
3. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание [Текст] / Р. Бернс. М.: Прогресс, 1986. С. 214.
4. Chong, Wan Har. The Role of Personal Agency Beliefs in Academic Self-Regulation: An Asian Perspective [Electronic resource] / Wan Har. Chong // School Psychology International Copyright © 2007 SAGE Publications (London, Los Angeles, New Delhi and Singapore), Vol. 28(1): P. 63–76. Режим доступа: <http://spi.sagepub.com/cgi/content/abstract/28/1/63>.
5. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми [Текст] / под ред. В. Г. Маралова. М.: Академический проект: Парадигма, 2005. 288 с.
6. Рогожникова, С. М. Взаимодействие самопринятия и тенденций к самосовершенствованию как фактор развития коммуникативной компетентности педагога [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / С. М. Рогожникова. Курск, 2002. 189 с.
7. Маралов, В. Г. Основы самопознания и саморазвития [Текст] / В. Г. Маралов. М.: Академия, 2002. 256 с.
8. Дубовицкая, Т. Д. К проблеме диагностики учебной мотивации [Текст] / Т. Д. Дубовицкая // Вопросы психологии. 2003. № 1. С. 73–78.

O. A. Воронина

ДИАГНОСТИКА ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассмотрена проблема диагностики отношения студентов к учебной деятельности. Представлены результаты исследования отношения студентов к учебной деятельности с использованием авторской методики «Моя учеба в вузе».

The article reviewed the problem of the diagnostic students' attitude to educational activity. The results of the investigation of students' attitude to educational activity by using author's method «My study at the university» were presented.

В современном образовательном процессе личность обучающегося как активного деятеля, его «субъектное отношение к своим действиям и поступкам» [1], характер потребностей и мотивов, лежащих в основе учебной деятельности, определяют направление и содержание активно-

сти личности, в частности вовлеченность или отчужденность, удовлетворенность либо неудовлетворенность происходящим.

В последние годы педагоги и психологи все чаще отмечают, что позитивное отношение к учебной деятельности, выраженная внутренняя мотивация студента к учению способствуют успешному овладению знаниями и умениями, могут сыграть «роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей» [2].

Позитивное отношение студентов к учебной деятельности, инициативность в ней, удовлетворенность собой и своим результатом обеспечивают переживание осмысленности, значимости происходящего и являются основой для дальнейшего саморазвития и самореализации человека. Переживания отчужденности, пассивности и неудовлетворенности могут привести к избеганию деятельности, а также к деструктивным формам поведения.

С. А. Рубинштейн писал о том, что необходимо «сделать поставленные в ходе учебной деятельности задачи не только понятными, но и внутренне принятыми», «чтобы учащийся по-настоящему включился в работу» [3]. На неправомерность отрыва познавательных и образовательных процессов от их носителя – личности, ее отношений, потребностей и мотивов также неоднократно указывали А. Н. Леонтьев, А. М. Матюшкин, Я. А. Пономарев, О. К. Тихомиров, П. М. Якобсон и др.

Педагог, заинтересованный в повышении эффективности своей деятельности, обращает внимание на отношение студентов к учебной деятельности. Поэтому наличие эффективного инструментария диагностики отношения студентов к учебе является одним из центральных условий осуществления профессиональной коррекции педагогом собственной деятельности. «На сегодняшний день, – отмечает А. А. Реан, – можно считать экспериментально доказанным, что обратная связь в педагогическом процессе (посредством чего, по сути, педагог проводит анализ результативности собственной профессиональной деятельности) является необходимым условием роста профессионально-педагогического мастерства» [4].

Однако диагностика отношения студентов к учебной деятельности осуществляется, в основном, путем изучения мотивов учебной деятельности, эмоциональных оценок и смыслов изучения отдельных учебных предметов (А. К. Маркова, М. В. Матюхина, Р. П. Мильруд, А. Б. Орлов, Ю. М. Орлов и др.). В настоящее время широко известны методики, предназначенные для диагностики отношения к учебной деятельности на примере школьного возраста [5]. Для студентов в основном разработаны методики изучения

мотивов учебной деятельности: методика изучения факторов привлекательности профессии В. А. Ядова в модификации Н. В. Кузьминой, А. А. Реана [6], методика Т. И. Ильиной «Мотивация обучения в вузе» [7], методика А. А. Реана и В. А. Якунина «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» [8]. В диссертационном исследовании И. Г. Антиповой предложены авторские варианты анкет, предназначенных для изучения отношения к учебной деятельности, к собственной личности, к педагогу в измерениях контроля, присоединения, подчинения и открытости в деятельности [9].

На наш взгляд, отсутствие методик диагностики отношения студентов к учебной деятельности связано в первую очередь с рядом исследовательских проблем. К данным проблемам можно отнести: 1) разноголосицу в определениях понятия «отношение»; 2) дифференцированное рассмотрение терминов, являющихся частными аспектами отношения (отношение к учебным дисциплинам, отношение к выбранной профессии, специальности и т. д.) и смешение их с общим понятием отношения к учебной деятельности; 3) использование в качестве синонимов обсуждаемому понятию следующие образования: удовлетворенность обучением, профессиональная направленность, мотивационная система и др.

Выделенные теоретические и практические проблемы делают актуальными вопросы не только определения обсуждаемого понятия, но и дальнейшей разработки методики диагностики отношения студентов к учебной деятельности.

Разработка методики «Моя учеба в вузе»

При создании методики диагностики отношения студентов к учебной деятельности «Моя учеба в вузе» мы руководствовались тем, что отношение к учебной деятельности является интегральной личностной характеристикой и включает в себя ценности, потребности, смыслы, мотивы личности, закладывающие основу для формирования определенного эмоционально-оценочного отношения к выполняемой учебной деятельности и условиям ее протекания (Н. В. Кузьмина, Н. И. Мешков, Н. Б. Нестерова, В. А. Якунин и др.).

В определении понятия «отношение» мы опираемся на классический подход и вслед за В. Н. Мясищевым понимаем под отношением студентов к учебной деятельности особый вид связи субъекта учения с осуществляющей деятельность, характеризующийся с эмоциональной стороны ее принятием или непринятием, с содержательной – системой мотивов и проявляющийся в поведении через результаты деятельности.

Данное определение позволяет выделить структурные компоненты отношения: эмоционально-оценочный (нравится или не нравится),

содержательный (система мотивов) и поведенческий (результаты учебной деятельности, академическая успешность). Однако отметим, что в процессе профессиональной подготовки студентов отношение к учебе тесно переплетается с отношением к выбранной специальности. Поэтому считаем целесообразным к представленной структуре добавить четвертый компонент – отношение к выбранной специальности (эмоции, оценки, личностные суждения по отношению к выбранной специальности, мотивы осуществления учебно-профессиональной деятельности и др.).

Первоначально текст методики «Моя учеба в вузе» содержал 43 утверждения, затрагивающих различные структурные компоненты отношения к учебной деятельности (отношение к содержанию учебного процесса, к самой учебной деятельности, к выбранной специальности, оценка взаимоотношений с однокурсниками и преподавателями, наличие выраженной внешней или внутренней мотивации и мотива смены деятельности).

В течение 2005 г. было проведено несколько пилотажных экспериментов в целях дальнейшей разработки данной методики. На основе полученных результатов значительная часть суждений была модифицирована. Обновленный вариант методики был применен в констатирующем эксперименте, который проводился в октябре 2006 г. на базе социально-гуманитарного факультета Вятского государственного гуманитарного университета (г. Киров). В исследовании приняли участие студенты I–V курсов в количестве 157 человек.

Обработка результатов проводилась с использованием программ SPSS (программа статистической обработки данных, Версия 10) и Microsoft Excel.

По результатам корреляционного и факторного анализа выделились три фактора, контролирующие остальные структурные компоненты. Данные биполярные факторы мы обозначили как «Эмоционально-оценочное отношение к учебной деятельности» (позитивное или негативное), «Эмоционально-оценочное отношение к выбранной специальности» (позитивное или негативное) и «Внутренняя/внешняя мотивация».

Выявление трех биполярных факторов позволило сократить количество утверждений в разрабатываемой методике. Были оставлены только те утверждения, которые имеют большие нагрузки при факторизации. Повторное проведение сокращенного варианта методики «Моя учеба в вузе» на тех же выборках показало ретестовую надежность (устойчивость данных во времени). Коэффициент устойчивости шкал по материалам повторного тестирования участников (через 1,5 месяца, в пределах одного учебного семестра) составил 0,93. Несмотря на это данная авторская методика прошла не все процедуры стандартизации и может быть предложена больше в иссле-

довательских целях (с развернутым качественным анализом), чем в диагностических, хотя работа в этом направлении продолжается.

Описание методики «Моя учеба в вузе»

Целью методики является исследование отношения студентов к учебной деятельности.

Методика состоит из 17 суждений. Для повышения достоверности результатов все вопросы сбалансированы по количеству положительных и отрицательных ответов. Исследование может проводиться коллективно и индивидуально.

В отличие от традиционных вариантов ответов («да», «нет»), которые вследствие своей категоричности часто вызывают затруднения участников тестирования, в методике предлагается четыре градации возможных ответов: «верно», «пожалуй, верно», «пожалуй, неверно», «неверно». Обработка результатов производится в соответствии с ключом.

Содержание методики «Моя учеба в вузе»

Инструкция: Приглашаем вас принять участие в исследовании. Прочтите каждое высказывание и выразите отношение к собственной учебной деятельности, проставив напротив номера высказывания соответствующий ответ. Для этого используйте указанные в скобках обозначения:

верно (++); пожалуй, верно (+); пожалуй, неверно (–); неверно (––).

Список суждений

1. Учиться мне интересно.
2. Я считаю, что жизнь нужно посвятить выбранной профессии.
3. Активно работаю и выполняю задания только под контролем преподавателя или родителей.
4. Я уверен в правильности выбора своей специальности.
5. Помимо учебников и рекомендованной литературы, я самостоятельно читаю дополнительную литературу.
6. Стараюсь самостоятельно выполнять задания, не люблю, когда мне подсказывают и помогают.
7. Я вполне доволен уровнем профессионализма преподавателей нашего вуза.
8. Я твердо уверен в том, что моя профессия даст мне моральное удовлетворение.
9. Если что-то не получается в учебе, стараюсь разобраться и дойти до сути.
10. Думаю, что моя будущая работа будет связана с выбранной мною специальностью.
11. Я бы занялся чем угодно, только не учебой.
12. По возможности стараюсь списать выполнение заданий у товарищей или прошу кого-то выполнить задание за меня.
13. Я думаю, занятия в вузе не дают тех знаний, которые мне необходимы в будущей профессии.
14. Оценка для меня важнее, чем знания.

15. Меня не устраивает качество учебного материала, который дают преподаватели.

16. Я чувствую, что могу преодолеть все трудности в учебе.

17. Я хотел бы изменить выбранную мною специальность.

Обработка результатов

Подсчет показателей методики производится в соответствии с ключом. За каждое совпадение с ключом начисляются баллы по восходящей или нисходящей шкале. Начисление баллов за положительные позиции ключа производится по восходящей шкале: «неверно» – 1 балл, «пожалуй, неверно» – 2 балла, «пожалуй, верно» – 3 балла, «верно» – 4 балла. Начисление баллов за отрицательные позиции ключа производится по нисходящей шкале: «неверно» – 4 балла, «пожалуй, неверно» – 3 балла, «пожалуй, верно» – 2 балла, «верно» – 1 балл.

Далее необходимо подсчитать суммарный балл по каждой из трех шкал.

Шкала 1. «Эмоционально-оценочное отношение к учебной деятельности»: +1, +5, +7, -11, -13, -15.

Шкала 2. «Удовлетворенность/неудовлетворенность выбранной специальностью»: +2, +4, +8, +10, -17.

Шкала 3. «Внутренняя/ внешняя мотивация»: -3, +6, +9, -12, -14, +16.

С целью диагностики отношения студентов к учебной деятельности и дальнейшей аprobации авторской методики с ноября 2006 г. по май 2007 г. было проведено эмпирическое исследование на базе социально-гуманитарного, психологического, культурологического и педагогического факультетов Вятского государственного гуманитарного университета (г. Киров). В исследовании приняли участие студенты I–V курсов в количестве 369 человек. Обработка полученных результатов позволила выделить средние значения и стандартные отклонения по трем шкалам методики «Моя учеба в вузе» (см. табл.).

Средние значения и стандартные отклонения показателей отношения к учебной деятельности по выборке студентов ВятГГУ ($N = 369$)

Шкалы Показатели статистики	Ср. значение	Ст. отклонение
Эмоционально-оценочное отношение к учебной деятельности	17,9	2,5
Эмоционально-оценочное отношение к выбранной специальности	14,1	3,1
Внутренняя/внешняя мотивация	18,5	2,3

Интерпретация шкал

Шкала 1. «Эмоционально-оценочное отношение к учебной деятельности». Высокий балл по данной шкале (21 и выше) соответствует студентам, для которых занятия в вузе интересны, вызывают желание учиться, осознаются как имеющие смысл в изучении, сопровождаются позитивными переживаниями, радостью открытия и самореализации.

Низкий показатель по этой шкале (14 и ниже) может свидетельствовать о незначительной заинтересованности студента, его нежелании учиться и работать на занятиях. Изучение дисциплин может рассматриваться учащимися как бессмысленное. Происходящее на занятиях вызывает апатию.

Шкала 2. «Эмоционально-оценочное отношение к выбранной специальности». Высокие значения по данной шкале (18 и выше) отражают выбор специальности, адекватный потребностям и запросам студента. Такие учащиеся считают выбранную профессию своим призванием, одним из способов самореализации в жизни. Соответственно мысли о том, что они будут работать по специальности, вызывают радость; есть желание большую часть времени проводить, занимаясь тем, что связано с профессией.

Низкие показатели по данной шкале (10 и ниже) характеризуют студента, который сознательно или подсознательно понимает, что выбранная специальность не для него, она не способна удовлетворить его потребности, в ней он не сможет самореализоваться. Наступает разочарование в профессии, студент испытывает негативные эмоции относительно данной профессии и всего, что с ней связано. Соответственно, у данного студента нет желания работать по специальности после окончания учебного заведения.

Шкала 3. «Внутренняя/внешняя мотивация».

Высокие баллы по данной шкале (21 и выше) отражают доминирование внутренней мотивации, при которой студент характеризуется высокой познавательной активностью в процессе учебной деятельности. Овладение учебным материалом является и мотивом и целью учения. Внутренние мотивы носят лично значимый характер, обусловлены познавательной потребностью субъекта, удовольствием, получаемым от процесса познания и реализации своего личностного потенциала.

Низкие баллы по данной шкале (15 и ниже) характеризуют преобладание внешних мотивов, при которых овладение содержанием учебного предмета не является целью учения, а выступает средством достижения других целей. Это может быть получение хорошей оценки (диплома), получение стипендии, подчинение требованиям преподавателя или родителей, получение похвалы,

признания товарищей и др. При внешней мотивации студент, как правило, отчужден от процесса познания, проявляет пассивность, переживает бессмыслицу происходящего либо его активность носит вынужденный характер. Содержание учебных предметов не является для учащегося личностно значимым.

Полученные результаты по методике «Моя учеба в вузе» в целом говорят об удовлетворенности либо неудовлетворенности обучением студентов в вузе. Предложенная методика может использоваться в прогностических целях при анализе причин неуспеваемости учащихся; выявлении категорий студентов в зависимости от направленности мотивации учения (с доминированием внешней мотивации, доминированием внутренней мотивации).

Примечания

1. Осницкий, А. К. Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся [Текст] / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. 1992. № 1-2. С. 52.
2. Зимина, И. С. Мотивация в процессе становления интеллектуальной пассионарности студентов [Текст] / И. С. Зимина, Ю. В. Кошкова // Психология в вузе. 2006. № 4. С. 50.
3. Рубинштейн, С. А. Основы общей психологии [Текст] : в 2 т. Т. 1. / С. А. Рубинштейн. М.: Педагогика, 1989. С. 81.
4. Реан, А. А. Практическая психодиагностика личности [Текст] : учеб. пособие / А. А. Реан. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2001. С. 7.
5. Варданова, И. И. Проблема мотивации учебной деятельности [Текст] / И. И. Варданова // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2000. № 4. С. 33–41; Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е. П. Ильин. СПб.: Питер, 2006. 508 с.; Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте [Текст]: пособие для учителя / А. К. Маркова. М.: Просвещение, 1983. 96 с.
6. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология [Текст] / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. СПб.: «Питер», 1999. 416 с.
7. Бордовская, Н. В. Педагогика [Текст] : учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. СПб.: «Питер», 2000. 304 с.
8. Антипова, И. Г. Отношение к учебной деятельности старшеклассников и студентов как субъективная реальность [Текст] : дис. ... канд. психол. наук / И. Г. Антипова. Ростов н/Д, 2000. 192 с.

C. A. Головина

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИИМЧИВОСТИ И ХАРАКТЕРА РЕАГИРОВАНИЯ НА МНЕНИЯ СВЕРСТНИКОВ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В статье анализируется проблема восприимчивости и особенностей реагирования подростков на мнения сверстников. Описываются типы подростков в зависимости от характера восприимчивости и реагирования на мнения. Ставится вопрос о необходимости специального обучения подростков адекватным способам реагирования на мнения окружающих.

This article analyses problems of teenagers' susceptibility and peculiarities of their age opinion reaction. Teenagers' types based on perception and opinion reaction are described. The question about special teenage learning of adequate ways of opinion reaction is raised.

Центральным звеном развития личности подростка является отношение к сверстнику, поскольку влияние сверстника на развитие личности определяется ориентирующим образом другого (А. Л. Венгер, О. А. Карабанова, М. И. Лисина, К. Н. Поливанова, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконин, Б. Д. Эльконин и др.). Под давлением группы сверстников подросток принимает её суждения, приводит свои действия в соответствии с тем, чего ждет от него группа или, точнее, что, по его мнению, должна ждать от него группа. Тогда возникает дилемма: либо это конформист, на каждом шагу оглядывающийся на окружающих, соглашатель по своему существу, либо нонконформист, негативист, действующий вопреки принятым нормам поведения и требованиям общества. Ориентация на ценности группы, на её мнение заставляет индивида выделять круг лиц, позиция и оценка которых для него особенно существенны. Эти люди выступают в качестве «призмы», благодаря которой он стремится осуществлять акты социальной перцепции. «Значимый другой» становится своего рода зеркалом, в котором отражается сам индивид и все, что его окружает. Значимое окружение дает возможность человеку увидеть себя в разных зеркалах, отражающих различные стороны личности. Значимые лица влияют на мнение, поведение индивида, в свою очередь, вызывая у него ответную реакцию [1]. Тогда цепочка взаимовлияний выглядит следующим образом (рис. 1).

Так, возникает ответная реакция на мнение (отношение, поведение), которая выражается как во внутренних реакциях (как воспринимаю), так и во внешних проявлениях (как реагирую).

Условия восприимчивости подростков к мнению сверстников можно представить в виде схемы (рис. 2).

Рассмотрим компоненты данной схемы:

1. Сверстник (значимость; статус в группе; пол).

В целом отношения «ребенок – значимый сверстник» становятся в подростковом возрасте определяющим типом взаимоотношений. По данным исследователей, иерархию значимости других можно представить следующим образом. Для третьеклассников: старшие школьники, сверстники, родители, другие взрослые. Для пятиклассников: сверстники, старшие школьники, другие взрослые, родители. Для учащихся восьмых классов (по нашим исследованиям): близкий друг, сверстник, мать, старшие школьники, классный руководитель, младшие школьники. Старшеклассники в круг значимых других включают: родителей, близкого друга, классного руководителя, сверстника, ребят старше, учителей, ребят младше. Более значимо для подростков мнение сверстников, занимающих в коллективе лидирующие позиции, а также мнение интересующего сверстника противоположного пола [2].

2. Возрастно и личностно значимое мнение.

Для подростка возрастно значимо мнение сверстника по поводу его внешности, её оформления (прическа, одежда, макияж), небольшого

или высокого роста, дефектов кожи, избыточного веса, развития у них вторичных половых признаков как показателей взрослости. К личностно значимой относится оценка сверстниками некоторых особенностей характера, принципы и установки, умение дружить, быть настоящим другом. Подростки чувствительны к тем ситуациям, которые содержат в себе элементы «публичного поведения» и оценивания, а также возникающую в связи с этим чувству личной угрозы.

3. Психологические особенности личности подростка, воспринимающего мнение сверстников:

а) мотивация.

Подростки в равнении на сверстников стремятся удовлетворить потребности в добром отношении, в друзьях, в хорошем мнении о себе, боятся отвержения, а также желают быть наравне с товарищами по личностным качествам. Если у подростка преобладают мотивационные тенденции «быть самим собой» и «не владеть другими», то это ведет к формированию независимой, автономной, недоминантной личности, которая имеет собственную точку зрения и руководствуется ею. Мотивация «быть как другие» и «владеть другими» формирует конформную, доминантную личность. Мотивация «быть как другие» и «не владеть другими» – конформную, зависимую, недоминантную личность, а «быть самим



Рис. 1

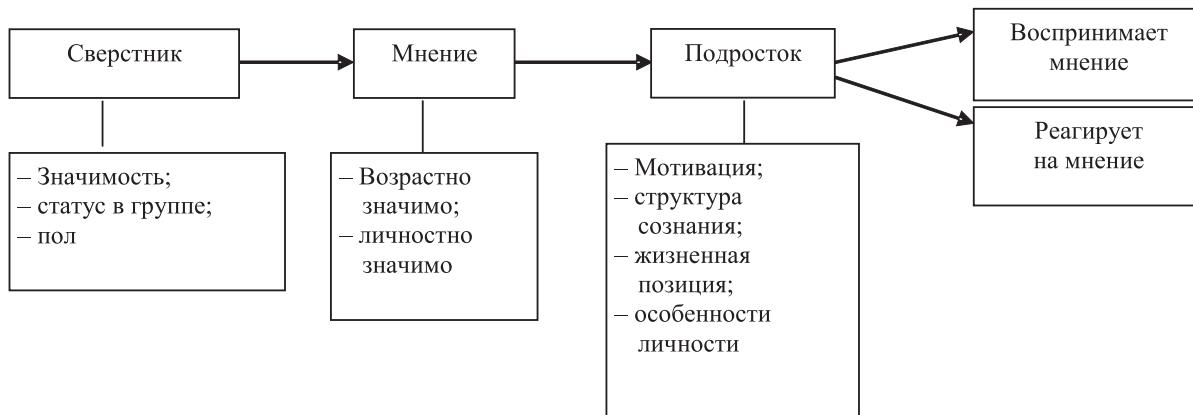


Рис. 2

собой и владеть другими» – независимую, автономную, доминантную личность, требующую от других подчинение [3].

б) структура сознания.

Отношение к другому человеку входит в структуру индивидуального сознания и играет важную роль развития личности, причём особое внимание оказывают взаимоотношения со значимыми другими. Согласно концепции философа, психолога, литературоведа М. М. Бахтина (1920), «сознание – диалог не только внешний, но и диалог внутренний, отраженный в самой структуре индивидуального сознания: высказывая свое, человек предвидит, предчувствует, мыслит о возражении, мнении другого, имеет его в себе» [4]. Благодаря различным структурам своего сознания люди по-разному относятся к мнению другого и трактуют его иногда весьма субъективно. У некоторых типов людей структура сознания оказывается усеченной, обедненной. Вместо трех остаются только два отношения – к себе и другим. В зависимости от той или иной структуры сознания выделяют три типа отношения к другому человеку (К. А. Абульханова, 2000). Одни относятся к другому как к объекту, выстраивая свою стратегию жестким образом, авторитарно, исходя только из себя, из того, что, по их мнению, надо партнеру по коммуникации, совершенно не учитывая при этом встречного отношения. Другие планируют и предвидят возможные встречные действия партнера («если он не откажется», «если он поступит иначе» и другие), то есть относятся к другому не как к объекту, а как к субъекту. Третьи планируют взаимодействие с другим человеком подобно шахматисту: «если он сделает так, то я поступлю иначе», «если он будет действовать иначе, я поступлю так» и так далее [5]. По нашему мнению, дефицитной будет и такая структура сознания, в которой акцент смешен на отношение к другим. Ввиду несформированности отношения к себе и собственной ценности такие люди чрезмерно чувствительны к ожидаемому отношению других к себе, ориентируясь в своих действиях и поступках только на мнения других, не имея собственного.

г) жизненная позиция.

Возникновение ориентации типа «отношение к себе и другим» определяют четыре возможные *жизненные позиции* [6]: «я плохой, ты хороший»; «я плохой, ты плохой»; «я хороший, ты плохой»; «я хороший, ты хороший» [7]. Анализируя данные позиции, мы приходим к выводу, что важно мнение окружающих для детей с первой и четвертой позиций; так как при первой отношение к себе полностью определяется оценками окружающих; а на четвертой, сознательной позиции понимание хорошести не ограничивается только рамками личного опыта (в начале формирования

данной позиции). Вместе с тем при второй и третьей позициях мнение другого человека не важно, так как партнеры либо одинаково плохие, либо один из них убежден в своей правоте, основываясь на внешне обвинительной позиции.

д) особенности личности воспринимающего субъекта:

- по типу темперамента – флегматики и меланхолики;
- экстраверты больше, чем интроверты;
- представители лабильной, сенситивной, истероидной акцентуаций характера;
- школьники с высоким уровнем самоконтроля;
- застенчивые подростки;
- с высоким интеллектуальным, но низким творческим уровнем и, наоборот, с низким интеллектуальным и высоким творческим уровнем.

Если обратная связь возникает в ситуации взаимодействия «Я – случайный другой», то влияние случайного другого на индивида проявляется в большей степени. Обратная связь воспринимается как значимая, если мнение формулируется из пространства «слепого пятна».

В ситуации «Я – близкий другой» подросток ориентируется на мнение референтного сверстника, близкого друга, на сверстника «взрослее себя», а «трудные подростки» – на мнение уличных друзей». Обратная связь из пространства «арены» или «фасада» воспринимается как значимая, но оказывает незначительное воздействие [8].

Следовательно, в зависимости от типа темперамента, телосложения, акцентуированности характера, экстра-интравертированности личности и других характеристик, а также их различных сочетаний, подростки по-разному относятся к мнению сверстников. На основании теоретических данных мы можем прогнозировать тип восприятия и реагирования подростков на мнение сверстников.

4. Особенности восприимчивости и характера реагирования подростка на мнение сверстников.

Всё вышеизложенное позволило нам выделить компоненты ориентированности подростков на мнение сверстников.

• Эмоциональный компонент (восприимчивость, эмоциональная чувствительность к мнению): аффекты, страсти, собственно эмоции (интерес-волнение, радость, удивление, горе-страдание, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вина), настроения, чувства (счастье, самоуважение, любовь, чувство комического, юмор, ирония, насмешка, смятение, раскаяние, страх, стыд, обида), стресс; выразительный компонент эмоций (мимика, пантомимика, интонации).

• Когнитивный компонент заключается в ориентировке, которая требует понимания, объективного анализа и оценки ситуации, самого высказывания; самопознания и знания особенностей личности сверстника, высказывающего мнение.

- Поведенческий компонент (характер реагирования на мнение) – адекватное, неадекватное реагирование в данной ситуации.

А. А. Бодалев [9] отмечает, что способ поведения личности может не полностью соответствовать или вообще не соответствовать характеру отношения, имеющегося у личности с какой-то стороны действительности. Нельзя упрощенно представлять себе связь между содержанием качества личности, каким является отношение, и формой его выражения. Хотя форма проявления отношения, способ поведения, через которые отношения выражаются, и определяются содержанием последнего, всё же они имеют некоторую относительную самостоятельность. И поэтому форма, способ поведения личности могут не полностью соответствовать содержанию отношения личности к какой-то стороне действительности. С учетом имеющихся фактов возможны следующие варианты такого соотношения:

1. При положительном характере отношения у человека наблюдаются адекватные этому способы поведения.

2. При отрицательном характере отношения у человека наблюдаются соответствующие способы поведения.

3. При положительном характере отношения способ его выражения и поведение человека неадекватно такому отношению.

4. При отрицательном или безразличном характере отношения к чему-то человек ведёт себя так, будто у него имеется к этому объекту устойчивое положительное отношение [10].

Взаимосвязь мнения, чувств и поведения определяет характер отношения субъекта (позитивный, негативный), тип восприятия и реагирования на мнение значимого окружения. Если рассмотреть данную схему с точки зрения адекватного/неадекватного восприятия и реагирования на положительное/отрицательное мнение, то можно получить достаточно много вариантов (рис. 3).

Например, мнение о личности положительное, но оно воспринимается не адекватно, как отрицательное, а реагирование, наоборот, носит адекватный характер. Вместе с тем отрицательное мнение, скорее всего, и будет восприниматься как

отрицательное, хотя реагирование на него может носить и адекватный и неадекватный характер.

Следовательно, на личность подростка, имеющего собственные мысли, чувства, особенности поведения, оказывает влияние позитивное либо негативное мнение значимого сверстника. Человек воспринимает мнение другого путём осознания, обдумывания, испытывая при этом определенные чувства (либо положительные, либо отрицательные), которые непосредственно переживаются человеком, но не обязательно проявляются вовне. Затем реагирует на мнение в форме действия (поступков) – это внешнее проявление отношения, хотя оно может и не соответствовать истинному отношению. Подросток подчиняется мнению значимого другого; полностью игнорирует его; принимает мнение, осмысливает, вычленяя из него позитивный аспект для саморазвития; формулирует собственное мнение по данному вопросу, принимает самостоятельное решение. В результате этого формируется либо зависимая от мнения другого личность, либо игнорирующая, либо независимая личность, которая имеет собственное мнение.

Мы выделили типы подростков в зависимости от характера восприимчивости и реагирования на мнения сверстников (см. рис. 4).

Крайние типы отличаются друг от друга по знаку, если для I типа характерно болезненное восприятие и реагирование на мнение, то подростки IV типа имеют собственную точку зрения и адекватно относятся к мнению других. Второй тип ориентации на мнение возникает в ситуациях, если мнение других не совпадает с ожидаемым мнением. Тогда ввиду действия защитных механизмов (вытеснения, подавления, блокирования, отрицания) и механизмов перцептивной защиты подросток, не осознавая и не обдумывая ситуацию, выдает первую экспрессивную поведенческую реакцию на мнение. Отношение по третьему типу возникает в ситуациях, когда реагирование на мнение отсрочено, а следующая возможность предоставляется через некоторое время, когда ситуация перестает быть значимой, актуальной

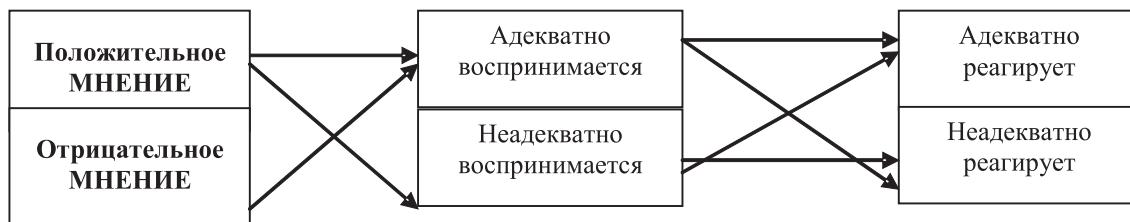


Рис. 3

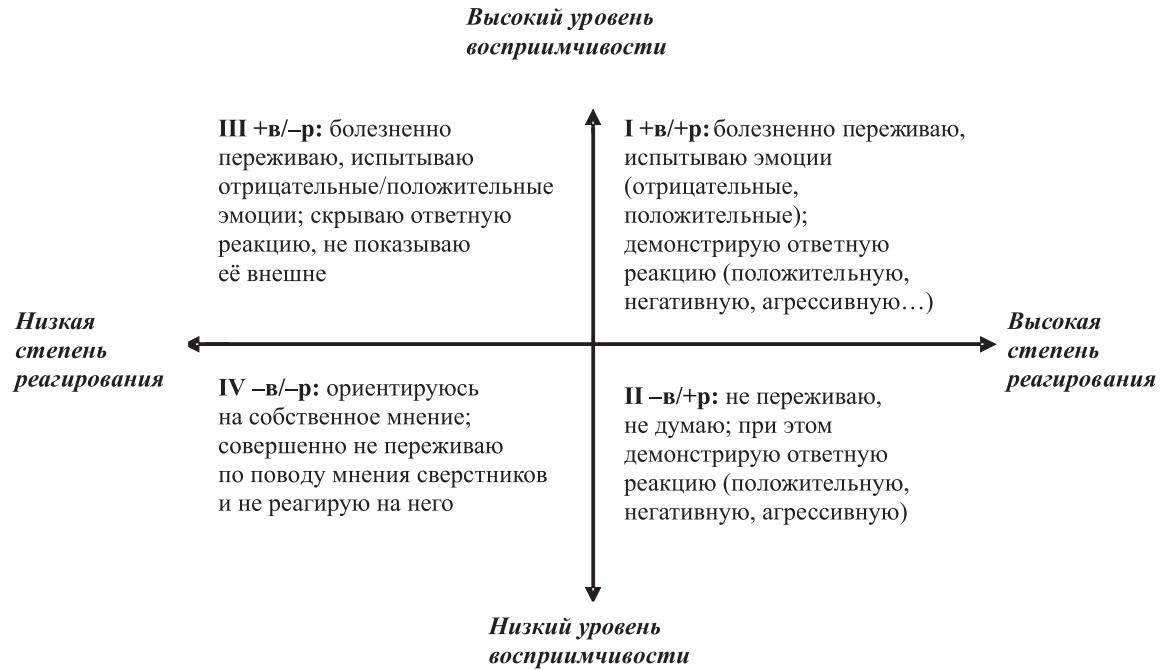


Рис. 4. Взаимосвязь уровня восприимчивости и степени реагирования

или когда уже вступили в действие психологические защитные механизмы. Такие подростки относятся к мыслительному типу, воспринимая мнение, обдумывают его, концентрируя внимание на собственных чувствах, либо подавляя, либо скрывая ответную реакцию.

В предложенной нами типологии можно выделить показатель адекватности/неадекватности реагирования, исходя из позиции восприятия подростком мнения сверстников. Подростки I типа чувствительные, болезненно воспринимающие мнение, бурно реагируют на него, причём поведенческие реакции могут быть как адекватными, так и не адекватными. Вместе с тем подростки, не воспринимающие мнение сверстников, соответственно не должны и реагировать на него, и наоборот, так как собственно эмоции могут слабо проявляться во внешнем поведении, а если человек умело скрывает свои эмоции, то вообще трудно догадаться, что он испытывает. Однако эмоции выражаются в экспрессивном поведении человека (в мимике, пантомимике, «вокальной мимике»). Следовательно, подростки II и III типов реагируют неадекватно, относительно уровня их восприимчивости к мнению сверстников. Подростки, имеющие собственное мнение (IV тип), воспринимают мнение сверстников и реагируют на него адекватно. Следовательно, на мнение окружающих может быть адекватная или неадекватная реакция, что приводит либо к принятию мнения и стремлению к самоизменению, самосовершенствованию, либо к непринятию – игнорированию мнения.

Поскольку личность формируется под воздействием прожитых переживаний и нельзя потребовать от подростка не переживать то, что он переживает, чувствует, а можно ограничивать лишь форму проявления его негативных эмоций, возникает необходимость формирования у подростков адекватных способов реагирования на мнение сверстников.

Примечания

1. Петровский, А. В. Личность. Деятельность. Коллектив [Текст] / А. В. Петровский. М.: Политиздат, 1982.
2. Воробьева, Н. П. Возрастная динамика общения школьников [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Н. П. Воробьева. М., 1989.
3. Булгаков, С. А. Социальный самоконтроль школьников в структуре их взаимодействия с ближайшим окружением [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / С. А. Булгаков. СПб., 1994.
4. Абульханова, К. А. Личность в условиях дефицита общения [Текст] / К. А. Абульханова // Воспитание школьников. 2000. № 10. С. 6.
5. Там же. С. 3.
6. Харрис, Т. А. Я хороший, ты хороший [Текст] / Т. А. Харрис. М.: Соль, 1993.
7. Там же.
8. Ильина, Н. И. Общительность и темперамент школьников [Текст] / Н. И. Ильина. Пермь, 1961.
- Краковский, А. П. О подростках (содержание возрастного, полового и типологического в личности младшего и старшего подростка) [Текст] / А. П. Краковский. М.: Педагогика, 1970.
9. Бодалев, А. А. Личность и общение [Текст] / А. А. Бодалев. М.: Педагогика, 1983.
10. Личко, А. Е. Эти трудные подростки [Текст] / А. Е. Личко. Л.: Лениздат, 1983.

Н. Н. Шешукова

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СО СВЕРСТНИКАМИ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ

В статье представлены результаты экспериментального исследования по изучению особенностей межличностных отношений младших подростков с задержкой психического развития (ЗПР), обучающихся в разных педагогических условиях: классах компенсирующего обучения, смешанных по составу учащихся (ЗПР и нормы психического развития), специальной школы VII вида. Анализируются условия школьного микросоциума, причины, затрудняющие их психическое развитие, определяются перспективы оптимизации личностного развития.

The article presents the results of experimental study of peculiarities of interpersonal relations of younger teenagers with mental retardation taught in different educational environment: in compensative teaching groups, in mixed groups (mentally normal and abnormal) of special school type 7. The author analyses social environment in school, causes of mental retardation, determines ways of optimized personal development.

Проблема изучения особенностей развития и индивидуализированного на этой основе формирования личности ребёнка в современном изменяющемся обществе представляет собой одно из самых актуальных направлений в науке. Сегодня в практике общеобразовательной школы возникает ряд острых проблем, связанных с нарастианием ухудшения здоровья учащихся. По различным данным, количество детей «группы риска» составляет от 20–60% учащихся начальной школы, в том числе и детей с задержкой психического развития (ЗПР).

В научных публикациях последних лет, посвящённых изучению аномальных детей, происходит смена приоритетов в их изучении в сторону личностного, социального, эмоционального развития.

А. С. Выготский утверждал, что развитие психики ребёнка происходит в процессе взаимодействия, общения со взрослым и сверстниками. Ребёнок присваивает общественно-исторический опыт, на этой основе у него формируются специфические для человека виды психической и практической деятельности.

Особенностью подросткового возраста является переориентация общения с родителями, учителями на ровесников. В этот возрастной период происходит усиленное усвоение социальных ценностей, формирование жизненных позиций, формируются нравственные качества личности, которые необходимы в дальнейшем для самостоятельной жизни.

© Шешукова Н. Н., 2008

Таким образом, можно сделать вывод, что межличностные отношения с другими людьми являются важным детерминирующим фактором развития. От степени благополучия межличностных отношений будет зависеть, насколько добрым, отзывчивым и способным к соблюдению нравственных норм и законов будет подросток, который в силу не зависящих от него обстоятельств оказался менее способным, смышленым, умелым.

Известно, что неблагоприятное воздействие внешних факторов на детей с проблемами в развитии препятствует их развитию и усугубляет его. Экспериментально доказано, что в благоприятных условиях развитие ребёнка, изначально обусловленное неблагоприятным действием биологических факторов, со временем приближается к возрастной норме, тогда как развитие, отягощенное и социальными факторами, регрессирует (Г. В. Грибанова, 1986; В. Б. Никишина, 2003; Е. Г. Дзугкоева, 2000; У. В. Ульянкова, 1980, 1983 и др.).

Итак, изучение социально-психологических, личностных особенностей, особенностей взаимодействия с другими людьми, адекватность педагогических условий общеобразовательной школы уровню личностного развития детей и подростков с проблемами в развитии, в частности, подростков с ЗПР, является важной сферой их психологического исследования и коррекционно-развивающей работы с ними.

В настоящее время в специальной психологии существует лишь небольшое количество работ, посвящённых изучению личностных особенностей подростка с ЗПР (Г. В. Грибанова, 1986, 1988; Е. Г. Дзугкоева, 1999; Р. Д. Тригер, 1989; И. А. Коробейников, 1997, 2002; Н. П. Кондратьева, 2002; И. А. Конева, 2002; Н. В. Масленникова, 2004; Е. В. Самойленко, 2005; О. А. Талипова, 2007 и некот. др.). Исследований в этом направлении, безусловно, должно быть значительно больше.

В данной публикации мы представим в кратком изложении результаты нашего экспериментального исследования. Мы провели сравнительное изучение особенностей межличностных отношений со сверстниками младших подростков с ЗПР и нормально развивающихся сверстников, при этом прослеживали их зависимость от условий обучения и уровня развития детского коллектива.

Нами были сформулированы следующие гипотезы:

1. Определяя подходы к исследованию межличностных отношений со сверстниками младших подростков с ЗПР, мы предполагали, что полноценное их становление определяется сложным взаимодействием многих факторов, в числе

которых одно из значимых принадлежит обучению. Неблагоприятные условия обучения создают опасность нарушения межличностных отношений, а следовательно, и всего процесса развития личности школьника.

2. Исходя из значимого положения Л. С. Выготского о том, что фондом компенсации в огромной мере является социально-коллективная жизнь ребенка, в которой он находится, мы предположили, что уровень развития коллектива, в котором находится младший подросток с ЗПР, оказывает разное влияние на формирование личности подростка и, в частности, на межличностные отношения: чем выше уровень развития группы как коллектива, в котором находится подросток с ЗПР, тем более благоприятными будут условия для формирования его личности.

При этом мы решали следующие конкретные задачи:

1. Изучить особенности межличностных отношений со сверстниками младших подростков с ЗПР в сравнении с нормально развивающимися сверстниками.

2. Проследить влияние разных условий обучения на своеобразие межличностных отношений со сверстниками младших подростков с ЗПР.

3. Изучить особенности взаимосвязи уровня развития коллектива и характера межличностных отношений младших подростков с ЗПР и нормой психического развития.

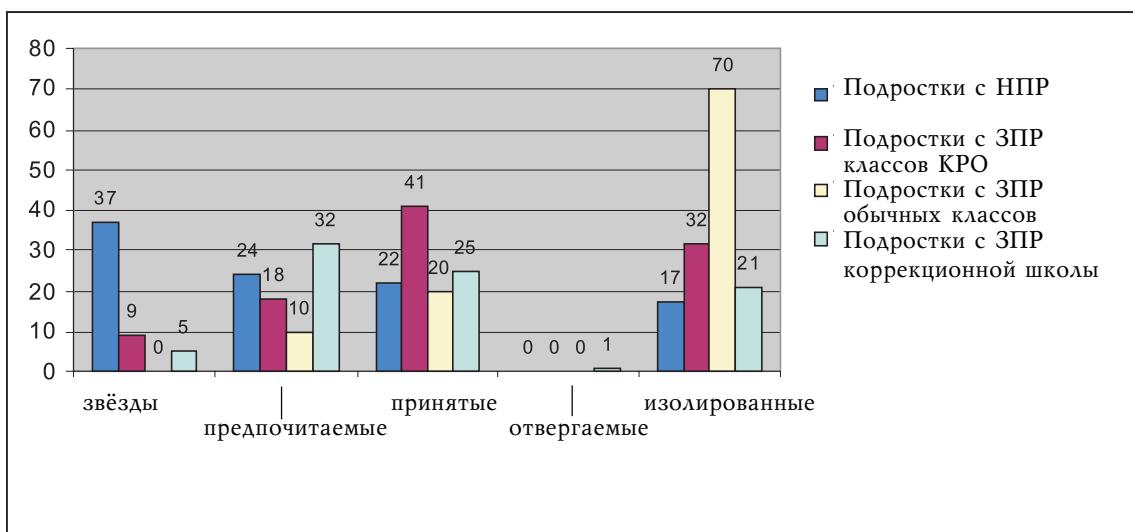
Исследование проводилось на базе общеобразовательной школы, на базе общеобразовательных школ в классах VII вида для детей с ЗПР, в классах с совместным обучением школьников с ЗПР и НПР, а также в специальной (коррекционной) школе VII вида. В исследовании принимали участие 87 младших подростков в возрасте

от 11 до 13 лет, из них 10 человек – подростков с ЗПР, обучающихся совместно с НПР, 18 человек – подростков с ЗПР, обучающихся в классах КРО, 22 человека – подростки с ЗПР, обучающиеся в школе VII вида, 37 человек – их нормально развивающиеся сверстники.

Для исследования межличностных отношений младших подростков с ЗПР был проведён констатирующий эксперимент, в котором применялся социометрический эксперимент (адаптированный Г. А. Карповой, Т. П. Артемьевой), направленный на диагностику объективного восприятия межличностных отношений со сверстниками при помощи социометрических показателей: статусной структуры класса, уровня социального самочувствия, уровня взаимности, удовлетворённости в общении, уровня конфликтности (агgressивности), социовалентности.

Перейдём к анализу полученных фактических данных, представленных нами в гистограмме (см. рисунок).

Результаты исследования показывают, что все наши испытуемые (подростки с нормальным психическим развитием, с задержанным психическим развитием, обучающиеся в классах КРО, и совместно с нормально развивающимися сверстниками, и в специальной (коррекционной) школе VII вида) распределились почти по всем статусным категориям. В группу «звезды» попали 37% (17 чел.), это самое большое количество испытуемых с нормой психического развития (НПР). В группах подростков с ЗПР, обучающихся в классах КРО, – всего 9% (2 чел.), среди подростков с ЗПР, обучающихся совместно с детьми с НПР, не было ни одного ученика; среди подростков, обучающихся в специальной (коррекционной) школе, – 18% (5 чел.). Подростки данной кат-



Результаты исследования статусных категорий подростков с ЗПР и НПР (%)

гории характеризуются приветливостью, активностью, инициативностью, интересны в общении для большинства сверстников, пользуются уважением со стороны сверстников. При выборе партнёра для общения эти подростки отдают предпочтение тем сверстникам, с которыми у них совпадает интерес к совместной деятельности (общению), с которыми дружат, характеризуя их как лучших, близких друзей, интересных людей, с которыми нескучно.

В группу «отверженных» попали 70% (7 чел.) младших подростков с ЗПР, обучающихся совместно с нормально развивающимися сверстниками. И это самый большой процент среди всех изучаемых групп. Таких подростков с ЗПР, обучающихся в классах КРО, – 32% (7 чел.); группа подростков с ЗПР, обучающихся в специальной (коррекционной) школе, – 21% (6 чел.). Наименьшее количество «отверженных» детей оказалось среди подростков с НПР – 17% (8 чел.) Таким одноклассникам дети давали обычно следующие характеристики: «глупые», «достали», «плохо обращаются со всеми», «очень не нравятся», «сложные люди», «не общаюсь», «не могу найти общий язык», «не дружу» и т. п.

При изучении статусной структуры испытуемых в тех или иных группах было установлено, что в высоких социометрических статусах находится 61% (28 чел.) от общего количества испытуемых младших подростков с НПР; среди младших подростков с ЗПР, обучающихся в классах КРО, – 27% (6 чел.); среди младших подростков с ЗПР, обучающихся совместно с нормально развивающимися сверстниками, – 10% (1 чел.); среди младших подростков с ЗПР, обучающихся в специальной (коррекционной) школе, – 50% (14 чел.). Эти факты, на наш взгляд, свидетельствуют о том, что большинство нормально развивающихся подростков находится в хорошем социально-психологическом климате, благоприятном для их личностного развития. Они получают признание со стороны сверстников, им дают положительную оценку окружающие. Все это, в свою очередь, формирует у них позитивную самооценку; поощряет интенсивные и разнообразные контакты со сверстниками и окружающими взрослыми, помогает строить положительные межличностные отношения, эмоционально обогащающие их социальную жизнь.

Большинство младших подростков с ЗПР, обучающихся в классах КРО (73%), в условиях обычного класса (90%) и в условиях специальной (коррекционной) школы (50%) занимают неблагоприятное положение в группе сверстников, находятся в неблагополучной для их развития атмосфере. Естественно, их положение в микросоциуме школы считать полноценным нельзя. Оно

не только тормозит, но и искажает их развитие. Дефицит положительного общения со сверстниками обедняет их эмоциональную жизнь. Подростки лишаются возможности приобретать личный опыт построения и развития межличностных отношений, наращивать социальную компетентность.

Итак, среди групп младших подростков с ЗПР в наиболее благоприятной ситуации развития оказались учащиеся специальной (коррекционной) школы VII вида, а в самой неблагоприятной оказались подростки с ЗПР, обучающиеся совместно с подростками с НПР.

Результаты анализа конфликтности (агрессивности), полученные в исследовании, обнаружили наличие повышенного фона конфликтности в классных коллективах младших подростков с ЗПР, обучающихся в условиях обычного класса – 66%, обучающихся в классах КРО – 56%, обучающихся в специальной (коррекционной) школе – 46%, как достаточно частой их характеристики. В школьных классах учащихся с НПР уровень конфликтности составляет 40%. Эти факты тоже говорят о неблагополучном положении в школе подростков с ЗПР.

Исследование особенностей социовалентности (степени включённости во взаимоотношения) подростков изучаемых категорий позволило увидеть, что они имеют положительную, отрицательную и амбивалентную социовалентность, только в разном процентном соотношении в разных педагогических условиях. Полученные данные свидетельствуют, что самое большое количество испытуемых, имеющих положительную социовалентность, оказалось в группах младших подростков с НПР – 54% (20 чел.). В группе подростков с ЗПР, обучающихся в специальной (коррекционной школе) VII вида, этот показатель составил 36% (8 чел.), среди подростков, обучающихся совместно с нормально развивающимися сверстниками, – 20% (2 чел.); самый небольшой процент положительной социовалентности – 15% (3 чел.) у подростков с ЗПР, обучающихся в классах КРО. Подростков с положительной социовалентностью можно охарактеризовать следующим образом: они испытывают потребность в общении со сверстниками, построении с ними продуктивных межличностных отношений, имеют установку на удовлетворение этих потребностей именно в той группе, в которой они находятся. Опосредованно можно сделать вывод о привлекательности данного коллектива для подростка с положительной социовалентностью. Этим подросткам интересны сверстники, с которыми они общаются. Для них характерны широкие и активные коммуникативные связи, жажды быть как все и быть со всеми.

В то же время во всех экспериментальных группах выделились подростки с отрицательной социовалентностью. Самый высокий процент – 70% (7 чел.) среди младших подростков с ЗПР, обучающихся совместно с НПР. Далее идут подростки с ЗПР, обучающиеся в классах КРО, – 40% (8 чел.); среди подростков, обучающихся в специальной (коррекционной школе) VII вида, их оказалось 18% (4 чел.). Среди подростков с НПР их всего 11% (4 чел.). Подростки с отрицательной социовалентностью отличаются своеобразием коммуникативных связей и поведения: агрессивностью, расторможенностью, имеют негативные установки в общении и построении межличностных отношений с одноклассниками.

Среди всех экспериментальных групп наиболее высокий процент амбивалентной (двойственной) социовалентности имеет группа подростков с ЗПР, обучающихся в классах КРО и в специальной (коррекционной) школе VII вида – 45%. Затем следуют подростки с НПР – 35% (13 чел.) и 10% (1 чел.) младших подростков с ЗПР, обучающихся совместно с НПР. Такие подростки характеризуются одновременным проявлением и негативных, и положительных отношений к сверстникам. Им присуща определённая дистанция при взаимодействии со сверстниками.

Подростки, имеющие отрицательную и амбивалентную социовалентность, испытывают низкую социально-коммуникативную потребность, для них типична малая включенность в межличностные отношения в данном коллективе сверстников.

Проанализировав полученные данные по показателю «социовалентность», можно проследить следующую тенденцию: младшие подростки с НПР обладают в большей степени положительной социовалентностью, большинство подростков с ЗПР, обучающихся в классах КРО и в специальной (коррекционной) школе VII вида, обладают двойственной, противоречивой социовалентностью, и значительная часть младших подростков с ЗПР, обучающихся совместно с НПР, обладают в основном отрицательной социовалентностью.

Итак, большинство младших подростков с ЗПР всех экспериментальных групп, в отличие от normally развивающихся сверстников, не испытывают потребности в общении со сверстниками, в построении с ними продуктивных межличностных отношений, имеют негативные установки на перспективу построения продуктивных межличностных отношений со сверстниками (отрицательная и амбивалентная социовалентность у учащихся классов КРО, в условиях обычного класса и в специальной (коррекционной) школе 85%, 80% и 63% соответственно). Результаты представлены в таблице.

Результаты сравнительного исследования по показателю «социовалентность» младших подростков с ЗПР и НПР (%)

	Положительная	Отрицательная	Амбивалентная
	%	%	%
Подростки с НПР	54	11	35
Подростки с ЗПР классов КРО	15	40	45
Подростки с ЗПР обычных классов	20	70	10
Подростки с ЗПР специальной школы	36	18	45

Количественный анализ результатов исследования позволяет нам сделать вывод о довольно высокой интенсивности контактов, межличностных отношений между подростками с НПР, в среднем они делали 4–5 выборов и при этом уровень взаимности (отношения взаимного расположения-нерасположения) достаточно высокий – 53%. Этот показатель отражает хорошую психологическую совместимость подростков, наличие развитых, глубоких, дружеских, приятельских отношений. Это подтверждает и другой невысокий показатель – уровень конфликтности (агрессивности). В группе этих учащихся он составляет 35%. Этот показатель свидетельствует о наличии благоприятной социально-педагогической среды, которая создана взрослыми.

Среди подростков с ЗПР, обучающихся в классах КРО, интенсивность контактов невысокая, в среднем они делали 2 выбора, но при этом коэффициент взаимности высокий – 68%. Подростки с ЗПР, обучающиеся совместно с нормально развивающимися сверстниками, тоже не обладают высокой интенсивностью контактов, в среднем они делали 2 выбора, но коэффициент взаимности достаточно высокий – 66%. Наиболее приближенной к возрастной норме можно считать, группу подростков с ЗПР, обучающихся в специальной (коррекционной) школе. Интенсивность их контактов достаточно высокая, они делали, как и учащиеся с нормой психического развития, 4 выбора, коэффициент взаимности у них высокий – 59%.

Таким образом, сравнительный анализ полученных результатов изучения межличностных отношений младших подростков с ЗПР со сверстниками всех экспериментальных групп позволяет сделать следующий общий вывод: у учащихся специальной (коррекционной) школы VII вида имеет место наиболее благоприятный характер межличностных отношений со сверстниками; у учащихся, обучающихся совместно с нормально развивающимися сверстниками, межличностные

отношения характеризуются яркой выраженностью неблагополучия.

Коротко остановимся ещё на одном направлении нашего исследования: мы изучали уровень развития школьного коллектива младших подростков изучаемых категорий и взаимосвязь между уровнем развития коллектива и благополучием межличностных отношений для подростков с ЗПР.

Для исследования уровня развития школьного коллектива мы использовали социометрические показатели, полученные нами ранее в ходе проведения нашего экспериментального исследования. Считается, что уровень развития коллектива тем выше, чем меньше членов группы попадает в число изолированных:

высокий: лидеры + предпочтаемые > принятые + изолированные

средний: лидеры + предпочтаемые = принятые + изолированные

низкий: лидеры + предпочтаемые < принятые + изолированные.

Так, анализ особенностей развития классного коллектива у младших подростков с ЗПР, обучающихся в классах КРО и в классах с совместным обучением учащихся с ЗПР и НПР, выявил, что уровень развития коллектива в этих классах низкий, в классах специальной (коррекционной) школы – средний, а в классах их ровесников с НПР – высокий.

Проследим тенденцию взаимосвязи уровня развития коллектива и благополучия межличностных отношений. Так, среди изучаемых групп подростков с ЗПР у учащихся, обучающихся в специальной (коррекционной) школе, можно констатировать наиболее благоприятные межличностные отношения со сверстниками и средний уровень развития коллектива. У учащихся, обучающихся в классах КРО и в классах с совместным обучением

учащихся с ЗПР и НПР, выявлено неблагополучие в межличностных отношениях со сверстниками, и уровень развития коллектива у них низкий.

Наличие общих особенностей, на наш взгляд, обусловлено влиянием общей структуры дефекта при ЗПР, в то же время имеющиеся различия детерминированы влиянием разных микросред, в которых находятся младшие подростки с ЗПР.

Таким образом, можно сделать вывод, что сходное нарушение психического развития приводит к единым тенденциям в межличностных отношениях со сверстниками. В то же время разное влияние микросреды порождает различия в межличностных отношениях со сверстниками у младших подростков с ЗПР.

Иначе говоря, обнаруженные различия в межличностных отношениях со сверстниками у подростков с ЗПР, обучающихся в разных педагогических условиях, указывают на влияние дефекта опосредованно, через социальную микросреду.

Сравнительный анализ межличностных отношений у учащихся в классах КРО, подростков, обучающихся совместно с нормально развивающимися сверстниками и в специальной (коррекционной) школе, выявляет более благоприятный их характер в условиях специальной (коррекционной) школы. Обучение в специальной (коррекционной) школе в меньшей степени, а в классах КРО и особенно в классах с совместным обучением младших подростков с ЗПР с нормально развивающимися сверстниками – в большей степени способствуют усугублению дефекта их психического развития.

Полученные данные говорят о том, что необходимо интенсивно искать выходы из создавшегося положения в системе образования, поскольку дети с ЗПР составляют значительный процент от контингента школьников.

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

C. V. Шунькова

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОБРАЗА ЖИЗНИ СПЕЦИАЛИСТОВ, РАБОТАЮЩИХ В ГЕОЛОГИЧЕСКОЙ ПАРТИИ

Автор предполагает, что существенным фактором, осложняющим приток сотрудников и специалистов в геологоразведку, является довольно сложный профессиональный образ жизни геологов (сезонный, вахтовый).

В статье представлены результаты психологического исследования особенностей образа жизни и профессиональной деятельности специалистов, работающих в геологической партии в полевой сезон. Описаны психологические особенности профессионального образа жизни геологов.

The author assumes that the essential factor complicating inflow of experts in geological prospecting is a special and very difficult professional way of life of geologists (work on duty or on seasons).

The results of psychological research of features of a way of life and professional work of employees of geological party during a season are presented in the article. Psychological features of a professional way of life of geologists are described.

ВВЕДЕНИЕ

До сих пор проблема психологического изучения геологических профессий серьезно не ставилась в психологии труда. Источников, описывающих психологическую составляющую труда геологов, крайне мало [6, 7, 10]. Однако на сегодняшний день изучение геологических специальностей является актуальной проблемой.

В последние годы, после продолжительного забвения геологической отрасли, наблюдается рост внимания государства к геологическому изучению недр и воспроизведению минерально-сырьевой базы страны, увеличивается финансирование поисков и разведки месторождений полезных ископаемых. Специалисты в геологоразведке востребованы, их труд достойно оплачивается. Но несмотря на это потребность в высококвалифицированных геологических кадрах остается актуальной.

Мы предполагаем, что одним из существенных факторов, осложняющих приток кадров в геологоразведку, является довольно специфичный образ жизни (сезонный, вахтовый), регламентируемый особенностями профессиональной деятельности геологов.

© Шунькова С. В., 2008

Образ жизни геолога является профессиональным, то есть полностью связан с профессиональной деятельностью. В частности, особенности профессиональной деятельности геологов определяют специфические временные циклы различных форм их активности как в рабочие, так и в нерабочие периоды. Поэтому одной из исследовательских задач для нас стало изучение отношения к профессиональной деятельности и профессиональному образу жизни сотрудников геологической партии.

Понятие «образ жизни» понимается нами как «система актуальной активности субъекта (система деятельности)» [8, с. 405–408]. Образ жизни складывается из единства ценностных ориентаций, представлений, установок и реальной системы деятельности.

В соответствии с уровневой концепцией образа жизни В. П. Серкина, мы выделяем специфику уровня внутренней деятельности (мотивы деятельности, ценности, смысл профессии для личности), уровня коммуникации (особенности общения и взаимодействия), уровня практической деятельности (содержание профессиональной деятельности) [8].

Профессиональный образ жизни сотрудников поисково-геологической партии описан нами по следующим категориям, выделенным на основе параметров описания образа жизни, предложенных В. П. Серкиным:

- 1) оборудование жилья, производственных помещений;
- 2) режим труда и отдыха, временные циклы профессиональной деятельности и других форм активности;
- 3) круг общения и темы общения;
- 4) принятые в профессиональном сообществе стереотипы поведения, качества и уровня жизни;
- 5) система ценностей;
- 6) развитие профессионально важных качеств и/или профессиональных деформаций личности и их влияние;
- 7) переживание адаптации к полевому сезону;
- 8) отношение к полевому образу жизни и профессиональной деятельности.

МЕТОДИКА

Нами было проведено исследование особенностей образа жизни и профессиональной деятельности специалистов, работающих в геологи-

ческой партии в полевой сезон. В данной статье представлены результаты, полученные с помощью следующих методов: наблюдение, беседа, интервью, специализированные семантические дифференциалы (СД) «Образ жизни» и «Работа» (Серкин, 2007), методика «Фотография рабочего дня». Исследование проводилось в Право-Берелекской поисково-геологической партии ОАО «Магадангеология» в августе – сентябре 2007 г. В исследовании приняли участие сотрудники партии, всего 21 человек.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Описание задач партии

Партия выполняла поисково-оценочные работы. Поиски – это комплекс работ, направленных на обнаружение и перспективную оценку полезного ископаемого (в данном случае золоторудного месторождения) [2]. Поиск на участках ведется геофизическими, геолого-минералогическими и другими методами. На одном из участков сотрудники занимались геофизическими исследованиями. Сбор информации производился методами электроразведки – это измерение физических показателей (поля, сопротивления и пр.) с помощью специального оборудования. На другом участке велись как геофизические, так и геологические исследования (сбор проб, описание пород, документирование канав и другое).

Деятельность партии имеет свою специфику: ограниченность сроков исполнения работ, зависимость от сезона и погодных условий, повышенная опасность (риск встречи с опасными для человека хищными животными, работа со сложной аппаратурой), наличие непредвиденных обстоятельств (например, поломка оборудования, недобросовестное выполнение профессиональных обязанностей одним из членов коллектива, изменчивые погодные условия).

Описание быта и оборудования жилья

Для проживания работников полевых подразделений предприятие, ведущее работы, обустроило временные базы и лагеря. База партии была расположена в поселке городского типа (его численность около 1000 человек). Участки геофизических работ расположены как вблизи поселка, так и в удалении от населенных пунктов и транспортных путей. Для сотрудников организация снимает жилье в поселке. На участке, отдаленном от основной базы, обустроен лагерь.

Описание содержания профессиональной деятельности партии (наблюдение за трудовой деятельностью)

Одной из наших целей было описание содержания профессиональной деятельности специалистов. Описание предметного содержания деятельности геофизика и геолога производилось с помощью непосредственного наблюдения за тру-

довой деятельностью и анализа видеозаписей. Мы обращали особое внимание на трудовые задачи, предмет, продукт и средства труда, последовательность трудовых операций и условия труда.

Мы наблюдали деятельность геофизической группы по изучению геологического разреза методом частотного электромагнитного зондирования. Целью труда данной геофизической группы было измерение параметров электромагнитного поля на отдельном участке (это гностическая, изыскательская цели по Е. А. Климову) [3]. Конечным продуктом труда являются геофизические измерения (данные). Предметом труда – электромагнитные излучения земли. Продукт труда получен в результате специального измерения. В дальнейшем продукт труда используется для анализа признаков содержания золота и подсчета запасов. Средствами труда являются: генератор тока, электроды, провода, ноутбук с профессиональным программным обеспечением, рация для связи между членами команды. По условиям труда это работа на открытом воздухе, в любой местности, где запланировано измерение (часто местность со сложным рельефом, крутыми обрывами, заболоченостями и пр.).

Можно выделить следующие этапы работы геофизической группы:

1. Расстановка группы на местах. Руководитель указывает место, где размещается геофизическое оборудование и аппаратура в соответствии со схемами, предусмотренными проектной документацией.

2. Подготовка оборудования. Рабочие на линии осуществляют монтаж, заземление электродов, подключение генератора к аккумуляторам и проводам, подключение портативного компьютера.

3. Контроль. Ведется проверка связи между «штабом профиля» и «генераторной группой». Руководитель проверяет готовность оборудования – наличие, исправность и комплектность диэлектрических защитных средств, оборудования, средств связи между оператором и рабочими на линиях.

4. Измерение. Оператор генератора осуществляет подачу тока и измерение. Оператор находится у пульта управления, включает источники питания, производит измерения и выключает источник питания. Руководитель фиксирует показатели на персональном компьютере.

5. Отключение оборудования. Смена места по плану, перенос оборудования.

6. Повторение цикла.

Особенность геофизических работ в том, что выполнение профессиональных задач требует взаимодействия всех членов команды, слаженной работы людей с разным образовательным и культурным уровнем. Так, в одну геофизичес-

кую группу входят: геофизик, несколько рабочих, водитель. В группе различается оплата труда (сдельная оплата – у геофизика, фиксированная – у рабочих, водителя), различается мотивация труда (чаще внутренняя мотивация труда у инженеров и внешняя мотивация у рабочих), различаются представления о предмете труда и т.д. Вследствие этих различий нередки конфликты в команде и трудности взаимодействия.

Схожие трудности можно наблюдать во взаимодействии геолога и рабочих на геологических работах в маршруте.

В маршруте необходимо четкое соблюдение техники безопасности и правил поведения. Ответственным за безопасность маршрутной группы является старший по должности специалист (чаще всего это геолог), знающий местные условия. Перед выходом группы в маршрут он проверяет обеспеченность группы снаряжением, продовольствием, сигнальными, защитными и спасательными средствами, а также средствами связи, устанавливает рабочий и контрольный сроки возвращения, сроки радиосвязи группы с базой партии. Работа в маршруте проводится только в светлое время суток и прекращается с таким расчетом, чтобы работники успели вернуться в лагерь до наступления темноты [4].

Целью труда в маршруте является сбор геологических данных об участке. Предметом труда являются геологические породы, карта местности. Продуктом труда – информация, пробы породы. Продукт труда анализируется геологом в камеральный период, выясняется значимость обнаруженной информации для решения производственных задач. Средствами труда геологической группы являются геологический молоток, полевая книжка, карандаш, полевая сумка, рюкзак (средства ручного труда). Основные этапы работы: добраться до места проведения маршрутного исследования, предусмотренного проектной документацией; произвести анализ на участке – выявить значимые параметры, отобрать пробы; зафиксировать полученные сведения и наблюдения; последовательно обследовать весь запланированный участок работ; вернуться в лагерь.

По мере движения в маршруте геолог фиксирует внимание на встречающихся элементах рельефа, выходах и обломках пород, растительности. Все сведения, полученные геологом при осмотре местности, заносятся им в полевую книжку – основной первичный документ регистрации геологических наблюдений [9].

Рабочий на геологических работах сопровождает специалиста-геолога в маршруте. На необходимом участке он делает отбор, упаковку, этикетировку образцов пород, проводит земляные работы, кроме того, он осуществляет переноску грузов [1].

Результаты по методике «Фотография рабочего дня»

Временные параметры полевого образа жизни сотрудников поисково-геологической партии мы фиксировали с помощью методики «Фотография рабочего дня» [5]. По нашим данным, занятия в полевой период имеют четкую последовательность, режимность. Вариации режима зависят от сложности выполняемой профессиональной задачи, удаленности места работ, погодных условий, состояния техники, срочности выполняемых работ и др.

Такое регламентированное распределение времени, длиющееся в течение нескольких месяцев, позволяет сосредоточиться на рабочем процессе, однако действует, по самоотчетам сотрудников, утомительно.

На момент исследования (уже более трех месяцев «в партии») преобладающие эмоциональные состояния у сотрудников – утомление, скука, нехватка впечатлений, снижение физической активности. Сотрудники указывают на ухудшение самочувствия. Снижение иммунитета, распространение простудных заболеваний в партии также свидетельствуют о преобладающих состояниях физического и психического утомления. Наблюдается фruстрация базовых потребностей в группе – потребностей в информации,ексуальном удовлетворении, в новых впечатлениях и эмоциях, разнообразии деятельности. Полевой период переживается большинством как длительный, тянувшийся во времени. Тягостное состояние ожидания окончания работ и приезда в город, к новым впечатлениям и новым делам, к родным и близким людям остро проявляется почти у каждого респондента.

Ведущей темой в общении становится обсуждение планов по окончании полевого сезона. Сотрудники часто говорят о том, как по-другому – активно, расслабленно, весело – они будут проводить время. Эта тема активно поддерживается и вызывает оживление. Вероятно, это объясняет случаи «самоходов» в партии – сотрудники самовольно выезжают в близлежащие поселки, несмотря на угрозу увольнения или снижение заработной платы.

Рассмотрим недельный бюджет времени, затрачиваемого сотрудниками партии на различные виды деятельности. На сон сотрудники тратят 60,8 часов (36%), на самообслуживание 6,8 часа (4%), на питание 10,5 часа (6%), профессиональную деятельность 67,9 часа (41%), на отдых 22 часа (13%).

В категории наблюдения отдельно не были включены такая статья расхода времени, как «ожидание» (ожидание техники, людей, указаний и пр.). Категория «отдых» объединена нами с категорией «общение», так как общение при-

существует постоянно, что обусловлено совместным общежитием и совместной деятельностью. Категории «дорога» и «сборы» объединены с категорией «работа», так как подготовка оборудования, переезды и пешие переходы входят в содержание профессиональной деятельности сотрудников партии. Исходя из этого, собственно профессиональная деятельность занимает 41% недельного времени. Эти данные свидетельствуют о высокой напряженности труда.

Таким образом, полученные данные позволяют сделать вывод о жесткой временной регламентированности форм активности сотрудников геологической партии в полевой период.

Для изучения отношения к профессиональной деятельности и профессиональному образу жизни сотрудников партии нами использовались методы беседы, интервью и специализированные семантические дифференциалы (СД) «Образ жизни» и «Работа». Данные по СД были обработаны методами семантических универсалий и факторного анализа.

Групповая семантическая универсальность оценки «образа жизни» по 90% интервалу включает такие значимые характеристики образа жизни сотрудников партии, как «активный» (вес признака 2,75), «подвижный» (вес признака 2,75), «настоящий» (вес признака 2,58), «насыщенный» (вес признака 2,25).

Характеристика «активный» отражает динамичный характер выполнения профессиональных задач в «поле». Необходимо выполнить большой объем работ в определенные сроки, заданные планом, длительностью полевого сезона, длительностью светового дня, погодными условиями и притом с большой четкостью и высокой скоростью [7]. Кроме того, как геологические, так и геофизические работы требуют готовности к физическим нагрузкам – например, необходимо забраться на сопку, дойти до отметки с катушкой проводов, аппаратурой, аккумуляторами, установить датчик, при необходимости спуститься, при этом работу следует выполнять достаточно быстро, не теряя времени. Помимо физической активности полевой образ жизни требует проявления интеллектуальной и социальной активности: необходимо анализировать полученные геофизические и геологические данные, принимать решения, касающиеся производственных задач (например, задача прокладывания маршрута, задача «снятия» данных в неудобной для размещения приборов местности); необходимо организовывать деятельность сотрудников, учитывать их интересы и особенности. Также необходима социальная компетентность и активность в нахождении выхода из конфликтных ситуаций, при решении производственных и управлеченческих задач, возникающих при организации совместной деятельности в коллективе.

Характеристика «насыщенный», вероятно, также отражает особенности профессиональной деятельности. Работы ведутся на разных участках, за день работнику приходится преодолевать большие расстояния, перемещаться по территории. День также насыщен общением, эмоциональными нагрузками.

Характеристика «настоящий», на наш взгляд, отражает приближенность полевого образа жизни к естественному, природному (лагерь партии расположен вдали от поселка, сотрудники живут в палатках, ведут при наличии запасов достаточно автономное хозяйствование). Помимо этого длительность совместного проживания и тесного межличностного общения определяет довольно высокий уровень открытости душевного мира перед другими, невозможность скрыть многие черты характера и отношений. Возможно, поэтому полевой образ жизни воспринимается как подлинный, истинный, более искренний.

Образ жизни сотрудников геологической партии насыщен нагрузками: и психологическими, и физическими. Опрошенные оценивают наличие таких нагрузок как важную составляющую их профессионального образа жизни. Динамичность и напряженность полевого образа жизни наполнена позитивным смыслом для сотрудников. Такой образ жизни воспринимается как живой, истинный, настоящий. Он отражает ценность труда, хотя и тяжелого, ежедневного, но приносящего видимый значимый результат. От того, как сотрудник выполнит свою профессиональную задачу, зависит деятельность других сотрудников, результат каждого – это вклад в решение о наличии или отсутствии золота, величине запасов.

В целом можно определить образ жизни партии как деятельный, активный, сильный, как образ жизни настоящего мужчины, деятельного человека.

При обработке данных специализированного семантического дифференциала «Образ жизни» с помощью факторного анализа использовался метод главных компонент, Varimax вращение, критерий нормализации Кайзера. Выделено семь факторов, которые объясняют 76% дисперсии оценок.

Интерпретация факторных структур семантического пространства понятия «Образ жизни»:

1. Шкалы первого фактора: интересный, привлекательный, веселый, осмысленный, оправданный, счастливый, ответственный, нравственный, сыйый, комфортный, дружеский, добрый, достойный, открытый. Название фактора – **привлекательный/непривлекательный**. Фактор дает комплексную эмоциональную оценку полевого образа жизни.

2. Шкалы второго фактора: статичный, безопасный, иррациональный, спокойный, расслаблен-

ный, эгоистичный. Название фактора – **напряженный/расслабленный**. Фактор группирует оценки, связанные со степенью экстремальности и эмоциональной напряженности труда, готовность к быстрому принятию решений, умению действовать слаженно в команде.

3. Шкалы третьего фактора: понимающий, творческий, самодостаточный, настоящий, независимый, бодрый, достойный, добрый. Название фактора – **профессиональный/непрофессиональный**. Фактор описывает понимание процесса и смысла деятельности, трудовых операций, сознательность применения орудий и средств, заинтересованность в понимании технологического процесса.

4. Шкалы четвертого фактора: неподвижный, неуважительный, трусивый, пассивный, сонный, расслабленный. Название фактора – **активный/пассивный**. Фактор описывает физическую и эмоциональную напряженность полевого образа жизни.

5. Шкалы пятого фактора: разрозненный, ложный, неуверенный, противоречивый. Название фактора – **осмысленный/бессмысленный**.

6. Шкалы шестого фактора: ненасыщенный, непримиримый, постоянный. Название фактора – **изменчивый/статичный**.

7. Шкалы седьмого фактора: радикальный, меняющийся, демократичный. Название фактора – **свободный/подчиненный**.

Оценка испытуемыми понятия «Образ жизни» факторизуется по осиам: привлекательный – непривлекательный, напряженный – расслабленный, профессиональный – непрофессиональный, активный – пассивный, осмысленный – бессмысленный, изменчивый – статичный, свободный – подчиненный.

Полученные факторные структуры можно объяснить, исходя из особенностей организации труда сотрудников. На период проведения исследования сотрудники находились в партии уже около трех месяцев, сложились производственные и межличностные отношения. Ведущим стал эмоциональный компонент, так как существует депривация потребности в новых впечатлениях, контактах с близкими людьми, характерна постоянная эмоциональная готовность к работе в экстремальных условиях.

В факторных структурах также отражена значимость смыслового, ценностного компонента. Мы можем предполагать, что активная деятельность и экстремальный образ жизни связываются в сознании работников с положительными эмоциональными оценками, напротив, пассивность, бездеятельность – с отрицательными.

Выделенные факторы можно объединить в три группы: смысловые, ценностные параметры оценивания образа жизни; параметры оценивания

эмоционального состояния и отношения; параметры оценивания, отражающие характер и условия профессиональной деятельности.

Обобщая данные, полученные при обработке семантического дифференциала, можно заключить, что сотрудники геологической партии оценивают полевой образ жизни в ценностном его аспекте позитивно, как мужской, настоящий, истинный, как дающий возможность проявить себя. Можно предположить, что в полевом образе жизни привлекает именно преодоление, риск, возможность и необходимость принятия решений, реализация потребности в достижениях, в интенсивной значимой деятельности.

Стоит отметить, что по данным бесед оценки полевого образа жизни рабочими партии и квалифицированными кадрами, оценки опытных и молодых специалистов отличаются. «Профессионалы» удовлетворены трудом, для них полевой образ жизни – это одно из условий профессиональной деятельности. Полевой образ жизни рассматривается ими как обстоятельство, к которому легко приспособиться. Для «случайных» людей (сезонных рабочих, некоторых специалистов, работающих первый год) полевой образ жизни – это тягостная неожиданность, к которой они не были готовы; вызов, с которым необходимо справиться, или условия, которые в будущем неприемлемы; ограничение, лишение комфорта.

Рассмотрим, как сотрудники партии оценивают профессиональную деятельность в полевой сезон.

Групповая семантическая универсалия оценки «работы» (по 90% интервалу) включает такие значимые характеристики, как «активная» (вес признака 2,71), «ответственная» (2,57), «помогающая» (2,57), «результативная» (2,43), «напряженная» (2,43), «легальная» (2,43), «настоящая» (2,43), «практическая» (2,29), «разнообразная» (2,14).

В групповой оценке можно выделить как характеристики самой работы (ее интенсивный, физически тяжелый характер, содержание работы), так и характеристики отношения к работе – осознание её общественной и личностной значимости. Групповые оценки понятия «работа» отражают активный динамичный характер профессиональной деятельности. В целом преобладают позитивные оценочные характеристики. Работа связана с ответственностью за результат, энергичная, не скучная, дающая практический результат. Такая работа достойна уважения, а получение качественного результата, вероятно, вызывает чувство удовлетворения и признания важности того дела, которым заняты специалисты.

В оценках присутствует моральный оттенок ответственности за результат, за правильность своих действий в процессе решения профессио-

нальной задачи. Также отмечен аспект взаимодействия, командности, взаимозависимости участников производственного процесса.

В целом можно сказать, что сотрудниками геологической партии дается положительная оценка работы, аналогично оценке образа жизни как настоящего, истинного, правильного, хоть и тяжелого.

При обработке данных по методике специализированный семантический дифференциал «Работа» методом факторного анализа использовался метод главных компонент, Varimax вращение, критерий нормализации Кайзера. Выделено пять факторов, которые объясняют 86% дисперсии.

Интерпретация факторных структур семантического пространства понятия «Работа».

1. Шкалы первого фактора: неквалифицированная, многосторонняя, низкоответственная, нетворческая, не удовлетворяющая, непрестижная, не одобряемая, малозначимая, некомфортная, бессмысленная, не инструментальная, нетехническая, вынужденная, временная, неофициальная, скучная, неудачная, безразличная, плохая, подвернувшаяся, не технологичная. Название фактора – удовлетворяющая/неудовлетворяющая. Фактор включает параметры эмоциональной оценки профессиональной деятельности.

2. Шкалы второго фактора: низкоответственная, невостребованная, малозначимая, благоприятная, экологичная, умственная, неофициальная, кратковременная, поверхностная, подчиненная, неизменная, необязательная, любительская, беспрепятственная, по призванию, сдельная, демонстративная. Название фактора – ответственная/безответственная. Фактор группирует параметры оценки, связанные с профессионализмом, ответственностью в работе, необходимостью выполнять определенные обязанности, принятием своей профессиональной роли.

3. Шкалы третьего фактора: квалифицированная, развивающая, практическая, нервная, личностно значимая, техническая, коммуникабельная, социальная, ответственная, стабильная, выбираемая. Название фактора: лично значимая/незначимая. По смысловой нагрузке фактор близок предыдущему, однако здесь отражается личностная мотивация. На одном полюсе факторной оси – заинтересованность, принятие профессиональной роли и ответственности, осознание необходимости договариваться с людьми для достижения профессиональных целей, увеличение затрат личностных ресурсов для реализации профессиональных задач. На другом полюсе – случайность выбора профессиональной деятельности, незначимость целей и задач, личностная незаинтересованность.

4. Шкалы четвертого фактора: сложная, активная, востребованная, удовлетворяющая, эмо-

циональная, легальная, профессиональная, стабильная, опасная, результативная, технологичная. Название фактора – профессиональная/непрофессиональная.

5. Шкалы пятого фактора: односторонняя, не помогающая, бесперспективная, вредная для здоровья, индивидуальная, невыгодная, не связанная с людьми, физическая, подчиненная, неизменная, бюджетная, не офисная. Название фактора – зависимая/независимая. Фактор группирует шкалы, описывающие принадлежность к коллективу, социальность работы, взаимодействие с другими в ходе профессиональной деятельности.

Оценка испытуемыми понятия «Работа» факторизуется по осям: удовлетворяющая – неудовлетворяющая, ответственная – безответственная, лично значимая – незначимая, профессиональная – непрофессиональная, зависимая – независимая.

Полученные факторы можно объединить в группы: параметры оценивания трудового процесса; параметры оценивания мотивации труда и его личностной значимости; параметры оценивания эмоционального состояния и отношения.

Особенность оценивания «работы» в том, что полученные параметры оценивания наполнены эмоциональным и мотивационным компонентами – в каждом факторе присутствует шкала эмоциональной оценки. Помимо характеристик трудового процесса, таких, как временност рабо ты, режим труда и отдыха, формы оплаты, значимым является профессионализм, личностная заинтересованность в результатах труда. В полученных факторных структурах отражаются также особенности профессиональной деятельности – ее командный, взаимозависимый характер.

Из данных наблюдений мы можем установить факт депривации базовых потребностей у сотрудников партии в связи с длительностью полевого сезона. Напряженный режим труда, монотония, недостаток впечатлений, а также разлука с близкими тяжело переживаются сотрудниками. Однако, несмотря на тяжесть и напряженность труда, сотрудники положительно оценивают профессиональную активность и негативно – бездеятельность. В «поле» крайне мало возможностей для проведения досуга. Практически, кроме выполнения профессиональных задач, занятий нет. Возможно, поэтому тягостно воспринимается бездеятельность, а также простота и ожидания в работе. Для многих сотрудников предпочтительнее хоть чем-то заняться, чем ничего не делать.

Обобщая данные, полученные при обработке результатов, можно заключить, что для сотрудников геологической партии работа, отличающая-

ся напряженностью и экстремальностью, является привлекательной. Для некоторых – чем тяжелее и экстремальнее, тем привлекательнее. Вероятно, в такой профессиональной деятельности сотрудникам партии нравится возможность преодолевать препятствия, действовать на грани возможностей, и в итоге – достигать результата. Экстремальность, напряженность условий и результативность труда связаны в сознании сотрудников партии.

В целом можно сказать, что сотрудниками геологической партиидается положительная оценка работы как настоящей, правильной, хоть и тяжелой. Аналогично оценка образа жизни как динамичного, напряженного наполнена позитивным смыслом для сотрудников.

ВЫВОДЫ

1. В геологической партии объединены специалисты, имеющие различные цели труда, различную мотивацию труда и разную степень заинтересованности в результате труда.

2. Все сотрудники в своей профессиональной деятельности взаимозависимы, работают в команде и зачастую имеют сложности взаимодействия.

3. Формы активности сотрудников имеют жесткую временную регламентированность.

4. Профессиональная деятельность сотрудников партии отличается высокой напряженностью труда, связанной с ограниченностью сроков исполнения работ, зависимостью от погодных условий, повышенной опасностью.

5. В «поле» у сотрудников существует фрустрация потребностей в новых впечатлениях, сексуальной потребности, общении с близкими.

6. Преобладающие эмоциональные состояния у сотрудников вследствие длительной работы в полевых условиях – это утомление, скука, нехватка впечатлений, снижение активности.

7. Сотрудники оценивают полевой образ жизни как деятельный, активный, сильный, более искренний и открытый, чем городской, как образ жизни настоящего мужчины. В полевом образе жизни привлекает преодоление, риск, возможность и необходимость принятия решений.

8. Профессиональная деятельность в полевых условиях оценивается сотрудниками как напряженная, экстремальная, но привлекательная (чем тяжелее и экстремальнее работа, тем привлекательнее).

9. Существуют различия в оценках образа жизни рабочими и профессионалами. «Професси-

оналы» чаще удовлетворены трудом, для них полевой образ жизни – это одно из условий профессиональной деятельности. Для сезонных рабочих и некоторых специалистов, работающих первый год, полевой образ жизни – это ограничение, лишение комфорта.

Таким образом, мы видим, что изученный аспект полевого образа жизни сотрудников геологической партии довольно сложен. Полевой образ жизни характеризуется высокой напряженностью, большими эмоциональными и физическими нагрузками, депривацией потребностей в комфорте, сексуальном удовлетворении, в контактах с близкими, в свободе действий и новых впечатлениях. Специфика такого образа жизни, на наш взгляд, диктует необходимость разработки программ, способствующих адаптации молодых специалистов к условиям полевой работы.

Примечания

1. Единый тарифно-квалификационный справочник работ и профессий рабочих [Электронный ресурс]: Вып. 5. Раздел «Геологоразведочные и топографо-геодезические работы»: утв. постановлением Минтруда РФ 17.02.00. № 16. Режим доступа: <http://ussr.consultant.ru/doc6073.html>

2. Инженеры. Рассказы о профессиях [Текст]. Магадан: Кн. изд-во, 1976. 151 с.

3. Климов, Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях [Текст] : учеб. пособие / Е. А. Климов. М.: Изд-во МГУ, 1995. 224 с.

4. Правила безопасности при геологоразведочных работах [Электронный ресурс]: ПБ 08-37-93: утв. Министерством геологии СССР 27.03.90. Режим доступа: <http://www.tehdoc.ru/files.382.html>

5. Практикум по инженерной психологии и психологии труда [Текст] : учеб. пособие / Т. П. Зинченко [и др.]. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 198. 208 с.

6. Профессии Московского университета [Текст] : сборник / под ред. Е. А. Климова, О. Г. Носковой. М.: Рос. психол. о-во; факультет психологии МГУ, 2000. Вып. 3. 221 с.

7. Романова, Е. С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы [Текст] / Е. С. Романова. СПб.: Питер, 2003. 459 с.

8. Серкин, В. П. Структура и функции образа мира в практической деятельности [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / В. П. Серкин. Магадан, 2005. 58 с.

9. Филимонов, С. Полевая документация [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://geoschool.web.ru/db/msg.html>

10. Швайко, Н. Г. Проблемы описания профессиональной составляющей образа мира геолога [Текст] // Ученые записки кафедры психологии СМУ; под ред. В. П. Серкина. Магадан: Кордис, 2002. Вып. 2. С. 144–150.

С. Г. Касимова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТИВНОГО ПЕРЕЖИВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ТРУДНОСТЕЙ УЧИТЕЛЕЙ

Проведено исследование особенностей субъективного переживания коммуникативных трудностей, проявляющихся в виде комплекса коммуникативной некомпетентности у учителей общеобразовательных школ; определено влияние коммуникативной компетентности и личностных особенностей на проявление комплекса коммуникативной некомпетентности учителя; выявлены психологические условия преодоления субъективного переживания коммуникативных трудностей учителей.

The author has carried out a research on subjective emotional experience of communicative difficulties, which are revealed as communicative incompetence complex of school teachers, and has defined the impact of communicative competence and personal particularities on displaying communicative incompetence complex of a teacher; also the author has revealed the psychological conditions of overcoming subjective emotional experience of teachers' communicative difficulties.

Комплексный анализ существующих современных подходов к исследованию психологических особенностей общения и коммуникативной компетентности учителя позволяет отметить, что чаще всего данная проблема рассматривается через представленность в структуре профессиограммы учителя требований к уровню коммуникативных знаний, умений, навыков (Ф. Н. Гоноболин, Н. Ф. Кузьмина, В. А. Сластенин), через особенности стилей педагогического общения (Г. С. Абрамова, В. П. Симонов, В. А. Горянина), особенности взаимоотношений и отношений к другому субъектам образовательного процесса (Я. Л. Коломинский, В. Н. Мясищев, Н. Н. Обозов). Коммуникативная компетентность учителя определяется: как способность личности устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми (А. А. Крылов, Е. В. Прозорова); как ориентированность в различных ситуациях общения, основанная на знаниях, навыках, умениях, чувственном и социальном опыте индивида в сфере межличностного взаимодействия (Ю. Н. Емельянов, Н. И. Конюхов); как интегративное личностное качество, обеспечивающее ситуационную адаптивность и свободу владения вербальными и невербальными средствами общения, возможность адекватного отражения психических состояний и личностного склада другого человека, верной оценки его поступков, прогнозирование на их основе особенностей поведения воспринимаемого лица (А. Б. Добрович, Т. П. Абакирова).

Несмотря на достаточно большое количество исследований особенностей педагогического общения и коммуникативной компетентности, в которых чаще всего внимание уделяется нормативной модели оптимального взаимодействия учителя с другими участниками образовательного процесса, малоизученной остается проблема затрудненного общения в педагогическом процессе. При рассмотрении проблемы затрудненного общения (трудностей, барьеров, нарушений) в большей степени исследуются внешние, объективные факторы затрудненного общения и недостаточно изученными остаются субъективные факторы (переживания человека, в основе которых лежат неудовлетворенные потребности, мотивационный, когнитивный, эмоциональный диссонансы, внутриличностные конфликты) [1].

Мы считаем, что затрудненное общение как субъективное переживание коммуникативных трудностей у учителей может проявляться в виде комплекса коммуникативной некомпетентности, переживаемого эмоционального состояния (по поводу мнимых или реальных проблем, своей некомпетентности в системе межличностных отношений), приводящего к снижению способности ориентироваться в различных ситуациях общения [2].

Анализ работ, посвященных затрудненному общению педагога, выявил, что проблема комплекса коммуникативной некомпетентности учителя как психического состояния в педагогической психологии не рассматривается, не выделяются причины возникновения и особенности его проявления. В силу вышеизложенного изучение особенностей проявления комплекса коммуникативной некомпетентности и условий его преодоления у педагогов представляется нам актуальным и значимым.

Задача данной статьи – показать полученные нами результаты исследования субъективного переживания коммуникативных трудностей учителей.

Целью исследования явилось изучение особенностей субъективного переживания коммуникативных трудностей, проявляющихся в виде комплекса коммуникативной некомпетентности у учителей общеобразовательных школ, и выявление психологических условий его преодоления. Объект исследования – субъективное переживание коммуникативных трудностей учителя, проявляющееся в виде комплекса коммуникативной некомпетентности. Предмет исследования – особенности проявления комплекса коммуникативной некомпетентности и психологические условия его преодоления у учителей общеобразовательных школ.

Изучение комплекса коммуникативной некомпетентности проводилось у учителей общеобразовательных школ.

зовательных школ г. Кирова (в пилотажном исследовании участвовало 504 учителя, в констатирующем эксперименте приняли участие 156 учителей). Пилотажное исследование посвящено диагностике выраженности комплекса коммуникативной некомпетентности у учителей общеобразовательных школ. Констатирующий эксперимент включал изучение причин возникновения, особенностей проявления комплекса коммуникативной некомпетентности, а также рассматривал влияние коммуникативной компетентности и личностных особенностей (эмоциональной устойчивости, эмоционального выгорания, внутриличностных противоречий, субъективного благополучия, эмпатии) на выраженность данного состояния у педагогов. Формирующий эксперимент направлен на снижение выраженности комплекса коммуникативной некомпетентности посредством реализации развивающей программы.

Методами исследования выступали фокусированная беседа и авторский модифицированный вариант методики И. А. Соломина. Данные методы позволяют определить выраженность комплекса коммуникативной некомпетентности, причины его возникновения и особенности проявления у учителей. Для изучения коммуникативных особенностей учителя применялась методика Л. М. Митиной «Оценка коммуникативных способностей учителя», методика В. П. Симонова «Стиль взаимодействия субъектов образовательного процесса», опросник «Социально-психологические характеристики субъекта общения» В. А. Лабунской, «Опросник межличностных отношений» В. Шутца. Для изучения личностных особенностей учителей применялись «Шкала субъективного благополучия» А. А. Рукавишникова, «Шкала эмоциональной возбудимости» А. А. Рукавишникова, М. В. Соколовой, личностный опросник Г. Айзенка, «Опросник психического выгорания для учителей» А. А. Рукавишникова; методика «Уровень соотношения «Ценности» и «Доступности» в различных жизненных сферах» Е. Б. Фанталовой, «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбиана и Н. Эпштейна. Для количественной и качественной обработки данных эмпирического исследования применялись математико-статистические методы (критерии Манна – Уитни, Крускала – Уоллиса, коэффициент линейной корреляции Пирсона), обработка проводилась с помощью компьютерной программы SPSS, версия 14.0.

Рассмотрим основные результаты эмпирического исследования выраженности комплекса коммуникативной некомпетентности у учителей.

В ходе анализа полученных результатов установлено, что 66% учителей характеризуют комплекс коммуникативной некомпетентности как отсутствие или недостаточное развитие отдель-

ных коммуникативных навыков. 34% учителей отметили, что это состояние, связанное с острым, длительным переживанием трудностей, возникших в неопределенных или трудных ситуациях взаимодействия. Низкий уровень выраженности комплекса коммуникативной некомпетентности диагностирован у 37%, средний – у 45% и высокий – у 18% учителей.

Наиболее значимыми показателями комплекса коммуникативной некомпетентности выступают: выраженное снижение ориентированности в ситуации взаимодействия (выбор неконструктивных стилей взаимодействия); негативное длительное или ситуативное переживание учителем реальных или мнимых проблем, возникающих в процессе взаимодействия, сопровождающееся отрицательными эмоциональными состояниями (переживаниями, тревожностью, агрессивностью); боязнь контактов с определенной категорией людей (учащимися, их родителями, коллегами, администрацией); скованность и зажатость, проявляющиеся в процессе общения; трудности в принятии коммуникативных решений; неуверенность в себе и другие.

Переживание комплекса коммуникативной некомпетентности определяется особенностями коммуникативной компетентности учителя. Сопоставление результатов исследования выраженности коммуникативной компетентности (результаты методики Л. М. Митиной, опросника В. П. Симонова) и особенностей переживания комплекса коммуникативной некомпетентности позволило выделить четыре группы учителей: 1-я группа – учителя с низким уровнем коммуникативной компетентности, переживающие комплекс коммуникативной некомпетентности; 2-я группа – коммуникативно компетентные учителя, переживающие комплекс коммуникативной некомпетентности; 3-я группа – учителя с низким уровнем коммуникативной компетентности, не переживающие комплекс коммуникативной некомпетентности, 4-я группа – коммуникативно компетентные учителя, не переживающие комплекс коммуникативной некомпетентности.

У коммуникативно некомпетентных учителей комплекс носит более выраженный характер, проявляется в различных сферах профессиональной деятельности, снижает эффективность взаимодействия с участниками образовательного процесса. В ходе исследования установлено значительное влияние социально-психологических характеристик участников взаимодействия (учеников, их родителей, администрации) на проявление комплекса коммуникативной некомпетентности у учителей [3].

Особенности переживания комплекса коммуникативной некомпетентности обусловлены

личностными особенностями учителя, первостепенное значение среди которых приобретают такие характеристики, как эмоциональная неустойчивость, склонность к эмоциональному выгоранию, внутриличностные противоречия, низкий уровень субъективного благополучия и эмпатии.

Снижение выраженности комплекса коммуникативной некомпетентности может осуществляться с помощью тренинговых занятий и системы индивидуальных консультаций, направленных на формирование эмоциональной устойчивости и толерантности личности к стрессогенным факторам межличностного взаимодействия; обучения ретроспективному анализу проблем в сфере межличностного взаимодействия и ошибок общения; развития коммуникативных навыков и позитивного отношения к себе, уверенности.

Опишем содержание формирующего эксперимента, направленного на снижение выраженности субъективного переживания коммуникативных трудностей учителей.

Для проведения формирующего эксперимента были созданы две группы: экспериментальная и контрольная. В исследовании приняло участие 39 учителей первой группы (коммуникативно некомпетентные учителя, переживающие комплекс коммуникативной некомпетентности), из них 20 учителей вошли в экспериментальную группу, и 19 учителей составили контрольную группу.

Реализация развивающей программы, направленной на снижение выраженности комплекса коммуникативной некомпетентности, состоит из двух этапов: информационно-теоретического и формирующего. Цель информационно-теоретического этапа – ознакомление учителей с психологическими аспектами трудностей межличностного взаимодействия. Основными формами работы на данном этапе выступают лекционные занятия и ознакомление с психолого-педагогической литературой по исследуемой проблеме. Теоретическое содержание первого этапа включает в себя следующие вопросы: структурно-иерархическая модель профессионального и личностного развития учителя, коммуникативная компетентность личности, особенности затрудненного общения, эмоциональная устойчивость и ее влияние на результаты деятельности учителя, проблема эмоционального и психического выгорания личности и др.

Целью формирующего эксперимента является реализация развивающей программы, направленной на снижение выраженности комплекса коммуникативной некомпетентности учителей. Индивидуальный и групповой процесс развивающих занятий включал анализ професиональ-

ных ситуаций, ролевые игры, рефлексивный анализ, тематические обсуждения и дискуссии, задания на самопознание и саморазвитие, упражнения на развитие эмоциональной устойчивости, коммуникативных навыков, эмпатии, релаксационные техники.

В ходе развития эмоциональной устойчивости учителя большое внимание уделялось эмоциональной выразительности, гибкости, экспрессии, способам регуляции эмоциональных состояний.

На развитие позитивного отношения к себе влияют особенности самовосприятия, позитивного самоотношения, навыки раскрепощенности, развитие уверенности, рефлексивной компетентности.

Формирование коммуникативных навыков направлено на развитие визуального контакта с партнерами по общению, формированию навыков активного слушания, ведения диалога; развитию техники Я-высказываний; осознание барьеров педагогического общения; развитие чувствительности к неверbalным средствам коммуникации; развитие способностей оформления речи, пространственной организации общения и др.

Ретроспективный анализ проблем в сфере межличностного взаимодействия и ошибок общения проводится на первых этапах с каждым участником экспериментальной группы отдельно. Это способствует более подробному анализу субъективных и объективных причин проявления комплекса коммуникативной некомпетентности, а также формирует навык анализа своего поведения в сложных ситуациях взаимодействия. На заключительном этапе работа по ретроспективному анализу проводится в групповой форме, что позволяет сформировать положительное отношение к адекватным внешним оценкам участников группы.

Для качественного анализа изменений, произошедших в экспериментальной группе под воздействием развивающей программы, нами выделены три блока показателей: изменения, произошедшие в эмоциональной сфере учителя; изменения, произошедшие в коммуникативной сфере, и изменения выраженности комплекса коммуникативной некомпетентности.

Анализируя изменения в эмоциональной сфере учителей, следует отметить, что в экспериментальной группе под влиянием развивающей программы произошли существенные преобразования. У данных учителей значительно снизилось проявление нейротизмов, психотизмов, эмоциональной возбудимости, внутренних конфликтов, внутренних вакуумов, отрицательных эмоциональных состояний, психоэмоционального истощения; повысились показатели по шкалам субъективно-

го благополучия, эмпатии, социального самоконтроля. У учителей контрольной группы существенных изменений не произошло ни по одному из рассматриваемых показателей.

Изменения, произошедшие в коммуникативной сфере в экспериментальной группе, также носят выраженный характер. Изменилось отношение учителей к партнерам по общению, изменились особенности межличностных отношений, изменилось отношение к социально-психологическим характеристикам субъектов общения.

Изменения, произошедшие в психоэмоциональной сфере учителей экспериментальной группы, повлияли на особенности межличностных взаимодействий, а именно: учителя с желанием стремятся находиться в обществе других (учеников, коллег), устанавливают с ними близкие эмоциональные отношения, положительно реагируют на интерес других к своей личности, с удовольствием участвуют в жизнедеятельности коллектива, в меньшей степени безропотно подчиняются другим в общении, смело контролируют отношения с детьми (не только с помощью авторитарного стиля взаимодействия), коллегами, родителями, администрацией.

Оценки выраженности комплекса коммуникативной некомпетентности у учителей контрольной и экспериментальной групп на начальном этапе эксперимента не отличались, и соответственно их средние значения составляли 8,24 и 8,31 балла. После проведения формирующего эксперимента обнаружены существенные различия в выраженности комплекса коммуникативной некомпетентности у учителей экспериментальной и контрольной групп – средний балл соответственно равен 4,25 и 8,69. Произошло значительное снижение выраженности комплекса коммуникативной некомпетентности у учителей экспериментальной группы. Следует отметить, что данные учителя не только снизили оценку выраженности комплекса коммуникативной некомпетентности, но и отмечают значительные изменения в профессиональных и личностных характеристиках.

Таким образом, результаты проведенного теоретико-экспериментального исследования особенностей субъективного переживания коммуникативных трудностей, проявляющихся в виде комплекса коммуникативной некомпетентности и условий его преодоления у учителей общеобразовательных школ, позволили сделать основные выводы:

1. Затрудненное общение как субъективное явление у учителей может проявляться в виде комплекса коммуникативной некомпетентности. Комплекс коммуникативной некомпетентности – это устойчивое или ситуативное переживаемое

эмоциональное состояние по поводу мнимых или реальных проблем, своей некомпетентности в системе межличностных отношений, приводящих к снижению ориентированности в различных ситуациях общения.

2. Проявление комплекса коммуникативной некомпетентности у учителей определяется выраженностью его структурных компонентов (когнитивного, поведенческого, эмоционального и интроличностного) и может носить латентный или явный характер, быть ситуативным или личностным, осознаваемым, частично осознаваемым или неосознаваемым образованием.

3. Основными показателями комплекса коммуникативной некомпетентности выступают: закрепщенность, замкнутость, застенчивость, скованность и зажатость в процессе общения, нерешительность, неуверенность в себе, боязнь контактов; переживание чувства неудовлетворенности собой, своего положения в окружающем мире; негативное переживание реальных и мнимых проблем, возникающих в процессе общения с учениками, их родителями, коллегами и администрацией школ; продолжительная фиксация сознания на своих негативных внешних и внутренних состояниях.

4. Выраженность комплекса коммуникативной некомпетентности учителя зависит от сформированности коммуникативной компетентности и отражается в стиле педагогического общения и особенностях отношений учителя к другим участникам педагогического процесса. Для учителей, переживающих комплекс коммуникативной некомпетентности, характерно использование неконструктивных стилей взаимодействия (авторитарного, либерально-попустительского), в отношениях к другим участникам образовательного процесса они проявляют дистантную отдаленность, «выключенность» из процесса общения, позицию подчинения и контроля, эмоциональную отстраненность.

6. На формирование, проявление и переживание комплекса коммуникативной некомпетентности влияют личностные особенности, первостепенное значение среди которых приобретают такие характеристики, как эмоциональная неустойчивость, склонность к эмоциональному выгоранию, наличие внутриличностных противоречий, низкий уровень субъективного благополучия и эмпатии учителя.

7. Развивающая программа, направленная на реализацию психологических условий преодоления комплекса коммуникативной некомпетентности (включающая занятия по формированию эмоциональной устойчивости личности к стрессогенным факторам межличностного взаимодействия, обучению ретроспективному анализу проблем в сфере межличностного взаимодействия, разви-

тию коммуникативных навыков, развитию позитивного отношения к себе, уверенности), способствует снижению выраженности данного состояния у учителей.

Примечания

1. Лабунская, В. А. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведе-

ний / В. А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая, Е. Д. Бреус. М.: ИЦ «Академия», 2001. 288 с.

2. Касимова, С. Г. Особенности проявления комплекса коммуникативной некомпетентности у учителей общеобразовательных школ [Текст] / С. Г. Касимова // Вестник Костром. гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. Акмеология образования. 2007. Т. 13. № 6. С. 61.

3. Там же. С. 63.

**ПРАВИЛА ПОДАЧИ СТАТЕЙ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ
В РЕЦЕНЗИРУЕМОМ НАУЧНОМ ЖУРНАЛЕ
«ВЕСТНИК ВЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА»**

Срок публикации – по мере поступления материалов.

Для публикации статьи в реферируемом журнале необходимо

1) представить в редакцию

- а) отзыв-рекомендацию научного руководителя;
- б) заключение кафедры, на которой проходило выполнение научной работы;
- в) текст статьи в печатном варианте и в электронном виде с приложением сведений об авторе (см. ниже);

2) возместить стоимость издательских услуг, исходя из действующего тарифа (включая тариф НДС). В сумму платежа входит получение автором 1 экз. журнала.

Статьи, в которых отражаются результаты исследования, должны полностью отвечать требованиям, предъявляемым к научным журнальным статьям. К публикации принимаются научные статьи объемом от 0,5 до 1 печатного листа, выполненные в строгом соответствии с техническими требованиями.

**ТЕХНИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ,
ПРЕДСТАВЛЯЕМОЙ В РЕДКОЛЛЕГИЮ ЖУРНАЛА**

Общие требования

Распечатка на бумаге А4 в 2 экземплярах, дискета с текстом статьи в формате Word или RTF (файл обозначается фамилией автора).

Параметры страницы

Поля: левое – 25 мм, правое, нижнее и верхнее – по 20 мм.

Интервал: 1,5.

Гарнитура: Times New Roman.

Размер кегля: основной текст – 14 пт; сноски и примечания, формулы – 12 пт.

Запрет висячих строк.

Оформление статьи

Текст начинается с указания инициалов и фамилии автора статьи (на русском и английском языках). Далее следует название статьи (на русском и английском языках). После названия (для аспирантских работ) указывается: работа представлена кафедрой (название кафедры и вуза). Научный руководитель – (ученая степень, звание (без сокращений) и ФИО).

Аннотация статьи. Аннотация пишется на русском и английском языках – не более 400 знаков каждая, включая пробелы (помещается непосредственно перед текстом).

Ссылки на литературу в тексте статьи даются в квадратных скобках.

Ср.: напр.: Этот вопрос уже рассматривался лингвистами [1].

Литература указывается в конце статьи под заголовком ПРИМЕЧАНИЯ. Далее под номерами указывается литература *в порядке цитирования ее в тексте статьи*. Автор, источник, место и год издания, страница оформляются в соответствии с ГОСТ-2003.7.1. – Библиографическая запись, библиографическое описание. Общие требования и правила соответствия. Ср., напр.:

Примечания

1. Леонтьев, А. А. Психофизиологические механизмы речи [Текст] / А. А. Леонтьев // Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. М., 1970. С. 314–370.
2. Лурия, А. Р. Язык и сознание [Текст] / А. Р. Лурия. Ростов н/Д, 1998.

Рисунки

Формат bmp, tif

Диаграммы

Формат Excel

Таблицы

Формат Word

Математические и физические формулы

Редактор MS Equation

Сведения об авторе (на отдельном листе)

1. Фамилия, имя, отчество (полностью)
 2. Специальность
 3. Кафедра, вуз
 4. Научный руководитель (ФИО, научная степень, ученое звание, должность)
 5. Адрес с почтовым индексом, контактный телефон, e-mail
-

Все документы необходимо отправлять в одном письме по адресу:

610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26,

Редколлегия журнала «Вестник ВятГГУ»,

направление «Педагогика и психология».

Редколлегия рецензируемого научного журнала
оставляет за собой право отклонять представленные материалы,
если они не соответствуют установленным требованиям.
Авторам присланные материалы и корректуры не возвращаются.

**Вестник
Вятского государственного гуманитарного университета**

Научный журнал № 3 (3)

Подписано в печать 18.08.2008 г.
Формат 60x84 1/8 . Бумага офсетная. Гарнитура Mysl.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 23,5. Тираж 1000. Заказ № 1040.

Издательский центр ВятГГУ
610002, г. Киров, ул. Ленина, 111
(8332) 673-674