

Вятский государственный гуманитарный университет

**ВЕСТИК
ВЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Педагогика и психология

Научный журнал

№ 1(3)

**Киров
2010**

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);

***Т. Я. Ашихмина*,**

доктор технических наук, профессор;

***Е. М. Вечтомов*,**

доктор физико-математических наук, профессор;

***Л. А. Мосунова*,**

доктор психологических наук, доцент;

***М. И. Ненашев*,**

доктор философских наук, профессор;

С. М. Окулов;

доктор педагогических наук, профессор;

В. А. Поздеев,

доктор филологических наук, профессор;

Г. И. Симонова,

доктор педагогических наук, доцент;

С. В. Чернова,

доктор философских наук, профессор

Ответственные за выпуск:

***О. В. Коршунова*,**

кандидат педагогических наук, доцент;

***Л. А. Мосунова*,**

доктор психологических наук, доцент;

Г. И. Симонова,

доктор педагогических наук, доцент;

Е. А. Ходырева,

доктор педагогических наук, доцент

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

Редактор Ю. Н. Болдырева

Компьютерная верстка – Л. А. Кислицина

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

СОДЕРЖАНИЕ

Симонова Г. И. К проблеме разработки программы развития образовательного учреждения.....6

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

<i>Китайгородская Г. И., Кущ Т. А.</i> Индивидуализация в условиях профильного обучения	12
<i>Маркова С. В.</i> Педагогическое сопровождение одарённых подростков	
в процессе разработки и реализации индивидуальной образовательной траектории	15
<i>Причинин А. Е.</i> Моделирование «скачкообразных» изменений образовательной системы	18
<i>Ульянова И. А.</i> Этапы развития рефлексивных умений младших школьников	
в процессе обучения по инновационным образовательным программам	22

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Помелов В. Б.</i> Просветительская деятельность прогрессивных представителей	
Русской православной церкви	26

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

<i>Галимов А. М.</i> Развитие системы менеджмента качества вуза путем внедрения	
балльно-рейтинговой системы оценки качества знаний	31
<i>Гончарук О. В.</i> Современные подходы к формированию методической компетенции	
студентов педагогических вузов	36
<i>Петров Ю. Н., Петрова Н. С.</i> Педагогические исследования в области	
саморегуляции организма студента в системе профессионального образования	40
<i>Прохорова И. В.</i> Практический подход к использованию интерактивной	
критериально-оценочной системы сформированности профессиональной компетентности	
студентов	45
<i>Ахметзянова Г. Н.</i> Модель педагогической системы	
непрерывного профессионального образования работников для автомобильной отрасли	49
<i>Дворянкина Е. К.</i> Логика моделирования системы воспитания при изучении основ наук	
в профессиональной подготовке будущих учителей	52
<i>Картавых М. А.</i> Компетентностно-ориентированное	
профессионально-экологическое образование студентов	57
<i>Джаганян А. Г.</i> Специфика профессиональной подготовки специалиста	
в условиях непрерывного образования на примере	
Североосетинского государственного педагогического института	61
<i>Кора Н. А., Лейфа А. В.</i> Технология волонтерской деятельности	
по предупреждению наркозависимости среди молодежи	64
<i>Ляшенко Т. В.</i> Использование мультимедийных образовательных технологий	
в учебном процессе вуза	68

СОВРЕМЕННОЕ ПОСТДИПЛОМНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Сонина Н. Н.</i> Реализация компетентностного подхода в рамках модульного курса	
повышения квалификации учителей иностранного языка	
«Изучение фразеологии английского и русского языков в школе»	73
<i>Глумова Е. П.</i> Структура профессионально-педагогической компетентности преподавателя	
иностранных языков в контексте обучения диалогу культур	76

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Салафатова С. С.</i> О государственном экзамене в системе методической подготовки будущих учителей математики	79
<i>Хомицкая А. Н.</i> Проблема овладения профессионально-методическими умениями в области обучения фонетике будущими учителями иностранного языка	83
<i>Калинина А. Г., Куренкова Т. П.</i> Особенности содержания обучения английскому языку будущих специалистов по рекламе (IV курс языкового вуза)	87
<i>Горб Г. А., Ильина С. Ю.</i> Тестирование и критерии оценки умений аудирования и говорения на третьем курсе Нижегородского лингвистического университета	90
<i>Телкова В. А.</i> Учение о второстепенных членах предложения в школьных учебниках конца XIX – начала XX в.	93
<i>Струнина Т. А.</i> Методы преподавания связей с общественностью: опыт США	97

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Казакова Л. А.</i> Организация социального опыта детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированной среды	102
--	-----

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ЛОГОПЕДИЯ

<i>Шешукова Н. Н.</i> Изучение личностных особенностей младших подростков с задержкой психического развития, влияющих на построение межличностных отношений со сверстниками ...	107
<i>Обнизова Т. Ю.</i> Характеристика проявления ошибок письма младших школьников при прогредиентной динамике дисграфии	111
<i>Киселёва В. С.</i> «Смешанная» дислексия и её взаимосвязь с особенностями развития кратковременной зрительной памяти и устной речи	115

ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

<i>Халудорова А. В.</i> Взаимосвязь особенностей направленности личности и карьерных ориентаций студентов	122
<i>Кора Н. А.</i> Представления студенческой молодежи России и Китая о наркотической зависимости	128
<i>Синявина Е. Н.</i> Анализ связи психологических особенностей и показателей воспитанности у учащихся 4–5-х классов школы-интерната и массовой школы	131
<i>Зубков В. А.</i> Психолого-педагогические условия оптимизации психологического здоровья младших подростков в образовательной среде школы	136

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

CONTENTS

- Simonova G. I.* To a problem of working out of the program of development of educational institution
Kitaigorodskaya G. I., Kushch T. A. Individualization in the Conditions of Profile Training
Markova S. V. Pedagogical Guidance of Talented Teenagers in the Process of Working out and Realizing the Individual Educational Trajectory
Prichinin A. Ye. Modelling "Spasmodic" Changes of Educational System
Ulyanova I. A. The Stages of Developing Reflexive Skills of Junior Schoolchildren in the Process of Teaching by Innovative Educational Programmes
Pomelov V. B. Enlightening Activity of Progressive Representatives of Russian Orthodox Church
Galimov A. M. Developing Quality Management System of the University through Implementing Point-Rating System of Assessing the Quality of Training
Goncharuk O. V. Modern Approaches to Forming Methodological Competence of Pedagogical Universities Students
Petrov Yu. N., Petrova N. S. Pedagogical Research in the Field of Self-Regulation of Student's Organism in the System of Professional Education
Prokhorova I. V. Practical Approach to Using the Interactive Criterial-Estimative System of Students' Professional Competence
Akhmetzyanova G. N. On Modeling the Pedagogical System of Continuous Professional Education of Automobile Branch Workers.
Dvoryankina Ye. K. On Modeling the Bringing Up System at Studying the Sciences Foundations in Professional Training of Future Teachers
Kartavykh M. A. Competence-Oriented Professional Ecological Education of Students
Dzhaganyan A. G. The Specificity of Professional Training of a Specialist in the Conditions of Integral Education (on the example of North Ossetia State Pedagogical Institute)
Kora N. A., Leifa A. V. Technology of Voluntary Activity For Prevention of Drug Addiction among the Youth
Lyashenko T. V. Using Multimedia Educational Technologies in Higher School Educational Process
Sonina N. N. Realization of Competence-Based Approach in the Context of Modular Course of Upgrading Foreign Language Teachers (Studying English and Russian Phraseology at School)
Glumova Ye. P. The Structure of Professional-Pedagogical Competence of a Foreign Language Teacher in the Context of Teaching the Dialogue of Cultures
Salavatova S. S. On the Final State Examination in the System of Methodical Training of Future Mathematics Teachers
Khomitskaya A. N. The Problem of Mastering Professional-Methodical Skills of Teaching Phonetics by Future Foreign Language Teachers
Kalinina A. G., Kurenkova T. P. Peculiarities of the Content of the English Language Course for Future Specialists in Advertising (the fourth year students of linguistic university)
Gorb G. A., Ilyina S. Yu. Testing and the Criteria of Assessment of Listening and Speaking Skills of the 3d-Year Students of Nizhny Novgorod Linguistic University
Telkova V. A. The Theory of Secondary Parts of the Sentence in School Textbooks of the End of the XIX and the Beginning of the XX Centuries
Strunina T. A. Methods of Teaching Public Relations: American Experience
Kazakova L. A. Organization of Social Experience of Children and Adolescents with Health Problems in the Integrative Environment
Sheshukova N. N. A Study of Personality Peculiarities of Junior Adolescents with Mental Retardation and their Influence on Relationships with Children of their Age
Obnizova T. Yu. Mistakes description of writing skills in schoolchildren on deteriorating of dynamic of dyslexia.
Kiselyova V. S. "Mixed" Dyslexia and Its Connection with Peculiarities of Development of Short-Term Visual Memory and Oral Speech
Khaludorova A. V. Interrelation of Directionality of Student's Personality and Career Orientations
Kora N. A. Russian and Chinese Students' Representations of Drug Addiction
Sinyavina Ye. N. Study of the influence of the psychological particularities on factors of breeding pupils 4-5 classes of the boarding school and mass educational institution
Zubkov V. A. Psychological and Pedagogical Conditions of Optimization of Junior Adolescents' Psychological Health in School Educational Environment

К ПРОБЛЕМЕ РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Современный этап деятельности образовательных учреждений разного типа характеризуется необходимостью выстраивания их работы в режиме развития. Это обусловлено в том числе инновационными процессами в образовании, социальным заказом родителей, потребностью педагогического и детского коллективов. Одним из необходимых условий перехода учреждения к функционированию в развивающем режиме является разработка коллективом учреждения программы развития, поскольку её основное назначение – быть средством интеграции усилий отдельных людей, групп, объединений в интересах развития той системы, в которую они включены.

Методологической основой программирования развития образовательных учреждений является системный подход. Он предполагает разработку целостной системы последовательных, преемственных действий с четко определенными, понятными для всех результатами, сбалансированными по всем видам ресурсного обеспечения. Развитие в данном случае характеризуется осуществлением преобразований, обеспечивающих прогрессивное изменение, совершенствование образовательного учреждения и соответственно каждой личности, включенной в процесс взаимодействия в его рамках. При разработке программы развития необходимо создать «эффект сопричастности», то есть программа развития разрабатывается всем коллективом, с привлечением родителей, учащихся. Ведущая роль принадлежит администрации, специалистам различного профиля (психологам, социальным педагогам, медикам, юристам, тренерам и др.), что принципиально важно.

Программа развития – это документ перспективного плана, определяющий общую стратегию позитивных изменений образовательного учреж-

дения как целостной системы на определенный период времени, фиксирующий основные параметры нового, более совершенного качественного состояния данного учреждения, а также сроки и способы их достижения [1].

Программа развития предполагает необходимость опираться на основные документы, регулирующие развитие системы образования в России на современном этапе: закон РФ «Об образовании», Национальная доктрина образования, Федеральная программа развития образования, Программа развития воспитания в системе образования России, региональные программы развития образования.

Таким образом, программа развития отражает модель учреждения, определяет целостную систему действий с конкретными результатами, сбалансированными по ресурсному обеспечению. Однако, обращаясь к программированию, нужно исходить из того, что в практике управления существуют три основные стратегии развития учреждения образования:

1. Стратегия локальных изменений – параллельное улучшение, рационализация, обновление отдельных участков деятельности (программного обеспечения, введение новых областей знания или практики в процесс обучения и т. д.). Этих изменений может быть несколько, и они осуществляются независимо друг от друга, по своим планам, в своем режиме и предлагают достижение частных результатов, которые в совокупности позволяют сделать учреждению шаг вперед.

2. Стратегия модульных изменений – осуществление нескольких комплексных нововведений сразу на разных уровнях образовательного, организационного, структурного или иного процесса, предполагающих координацию действий многих исполнителей.

3. Стратегия системных изменений – полная реконструкция образовательного учреждения во всех его звеньях, содержании деятельности, организации, управлении, целях и задачах, технологиях, отношениях и т. д. Такое преобразование влечет смену статуса учреждения.

Выбор вида стратегии развития определяется многими факторами внешнего порядка: государ-

ственным или социальным запросом, интересами общества, его групп и представителей, а также внутренними возможностями, выраженными сознательным желанием, позицией по отношению к изменениям [2].

Однако в любом случае разработка программы развития предполагает решение следующих задач:

1. Констатация достигнутого уровня развития учреждения, то есть определение точки отсчета для дальнейшего развития.

2. Определение желаемого будущего состояния образовательного учреждения, соответствующего потребностям населения, специфике и возможностям учреждения.

3. Определение стратегии и тактики перехода от настоящего к желаемому будущему состояния учреждения.

Педагогическая программа развития направлена на структурное и материальное развитие школы, но в первую очередь на изменение учебновоспитательной системы, то есть несёт в себе стратегию педагогического развития. Она должна стать нормативной моделью совместной деятельности коллектива по развитию системы, в которую они включены. На основании программы составляется план работы, который определяет простую последовательность в выполнении мероприятий программы развития учреждения. Образовательная программа отражает содержательную сторону деятельности учреждения, его возможности, подкрепленные характеристикой условий его существования. Она дает функциональный срез жизнедеятельности учреждения, описывает не инновации, а процесс функционирования его образовательной системы.

Таким образом, можно предположить, что подобная структура программы развития является адекватной сущности и требованиям, предъявляемым к этому стратегическому документу.

Необходимо также исходить из того, что центральное место программы – это модель учреждения, предвидение будущего состояния системы. Имеется в виду именно предвидение возможного будущего состояния учреждения, а не описание желаемого положения дел, поскольку, как

любая система, педагогическая система является самоорганизующейся и обладает свойствами саморазвития. Следовательно, доминирующими должны быть мягкие методы управления. А. В. Гаврилин подчеркивает также, что для достоверного прогноза недостаточно владеть знаниями о современном состоянии учреждения образования, необходимо знание его генезиса, являющегося описанием траектории предыдущего развития. Важнейшую роль играет интуиция руководителя, базирующаяся на результатах изучения тенденций развития учреждения и её сегодняшнего состояния, внешних и внутренних факторов, влияющих на процесс её развития, а также характеристика окружающего социума, представленная в количественных и качественных показателях [3]. Однако при всем этом важно учитывать, что педагогическая система является сложной, неравновесной, саморазвивающейся, поэтому к ней применимы основные положения синергетики. Работая над программой развития учреждения, необходимо исходить из того, что воспитательные взаимодействия в педагогической системе и сам педагогический процесс задают огромное количество переменных, имеют широкий спектр нюансов, и их порой не только невозможно описать, но трудно даже выделить. Сама социальная среда меняется достаточно динамично: разнопланово влияние экономических и политических факторов, идет реформирование школьной системы, сложна стратификация общества. Следовательно, долгосрочное планирование затруднено, и в рамках программы развития учреждения необходимо определять стратегию развития не более чем на 3–5 лет, учитывая также, что не все последствия можно точно спрогнозировать. Поэтому возможным представляется обращение к моделированию в контексте анализа данной проблемы.

Исследователям предлагаются различные подходы к разработке программы развития. В первом случае, используя знания об отдельных элементах системы и её структуры, можно попытаться предвидеть их дальнейшее развитие, а затем на этой основе смоделировать её состояние в целом. Во втором случае изучаются механизмы функци-

онирования системы в прошлом и настоящем, устанавливается, какие из них являются наиболее устойчивыми, доминирующими, и на этой основе определяется модель системы в будущем.

Модель, таким образом, определяет или может определить направления деятельности, в то же время она сама является объектом проверки и текущей коррекции, обусловленной действием непредусмотренных факторов, которые изменяют предвиденное развитие событий. Реализация модели через системный подход идет путем непрерывных изменений в учреждении, адекватно имеющейся концепции.

При этом возникает закономерный вопрос: как оценить эффективность программы развития? Это проблема, над которой следует задуматься и с вариантами решения которой нужно определиться также на этапе разработки программы. Однако здесь все не так просто. Существуют различные подходы к данной проблеме, которые основываются на понимании сущности феномена «программа развития». П. И. Третьяков под педагогической программой развития понимает комплекс целевых программ, объединяющих конкретные программы в единую взаимосвязанную педагогическую систему, которая охватывает важнейшие направления обновления деятельности школы [4]. Следовательно, оценка эффективности такой программы идет от достигнутого результата в соотнесении его с поставленной целью. Идеи самой программы оцениваются по комплексу параметров: соответствие частной идеи общей цели развития школы; результативность; актуальность; творческая новизна; методическая разработанность; возможности потенциальных участников; баланс интересов различных групп учителей; возможное сопротивление; необходимое время; финансовые затраты и материально-техническое обеспечение; организационные условия; нормативноправовая обеспеченность; привлекательность; соответствие уровню последних достижений педагогической науки и практики [5].

А. В. Гаврилин придерживается другого подхода, который предполагает, что главное – иметь целостную картину, образ учреждения. Соответственно оценка педагогической программы раз-

вития в таком подходе устанавливается исходя из позиций внутренней логичности, целостности. Таким образом, определяется, как концептуальная модель ориентирована на личность воспитанника, насколько она соответствует сегодняшним тенденциям и каким образом практическая часть способствует реализации программы в заданном направлении.

Оценку разработки самой программы развития он предлагает проводить по следующим основным показателям.

1. Целеполагание. Гуманистическая направленность программы и постановка конкретных, реальных, четко определенных и по возможности технологических целей.

2. Реалистичность. Соответствие модели тенденциям развития ситуации и ресурсному обеспечению (по всем показателям: кадровый потенциал, финансы, материально-техническое обеспечение, время).

3. Системность. Охват всех основных направлений жизнедеятельности школы в их взаимозависимости.

4. Контролируемость. Возможность определять достижение конечной и промежуточных целей (наличие критериев достижения цели и способа их применения).

5. Корректируемость. Возможность внесения изменений формулировку задач и в ход деятельности.

6. Концептуальность. Внутренняя логика и непротиворечивость: вытекают ли задачи из анализа тенденций и ситуации и ведёт ли запланированная деятельность к достижению намеченных результатов.

Таким образом, педагогическому коллективу предстоит самоопределиться по целому ряду важнейших стратегических теоретических позиций, которые являются основой для практической разработки программы развития конкретного образовательного учреждения. Как показывает опыт научного руководства образовательными учреждениями разного типа, на этапе разработки программы развития возможно выделение следующих этапов: подготовительный, основной, итоговый. Такой подход кажется нам правомерным,

поскольку отражает логику движения к созданию такого стратегического документа, как программа развития учреждения.

Охарактеризуем подробно каждый из них.

Подготовительный этап. На данном этапе инициируется разработка программы развития учреждения. Как правило, такая инициатива исходит от руководителей учреждения, так как именно они в большей мере владеют ситуацией в учреждении в целом. Далее создаются временные творческие коллективы (ВТК), в состав которых входят наиболее заинтересованные, компетентные, пользующиеся авторитетом в коллективе педагоги и специалисты (психологи, социальные педагоги, медики, юристы). В каждую группу входят, но не обязательно руководят ею представители администрации. В составе конкретной группы может быть от 5 до 8 человек. Изначально условно выделяются группы по основным блокам функционирования учреждения: учебный процесс, воспитательный процесс, управление учреждением, научнометодическое обеспечение, ресурсная база, мониторинг. Посредством организации специального семинара, стимулирования самообразования осуществляется знакомство с теоретическими основами программирования развития учреждения всех субъектов образовательновоспитательного процесса. Предварительно инициативная группа (административная команда), которая выступает пусковым звеном в данной работе, готовит аналитические материалы по итогам работы учреждения за последние 3–5 лет. Они могут быть представлены в таблицах, схемах, гистограммах и в текстуальном виде. Затем каждый временный творческий коллектив собирается, чтобы с учетом изученных аналитических материалов, собственного опыта определить наиболее актуальные проблемы детей, педагогов и учреждения на данном этапе, требующие решения в ближайшие несколько лет. Мы, например, используем на данном этапе следующую методику: все члены ВТК получают по пять листочков бумаги (формат А4), маркеры. Затем ведущий дает инструкцию: «Сформулируйте и запишите, пожалуйста, каждый на отдельном листе проблему, которая, по

Вашему мнению, актуальна для учреждения и каждой необходимо решать в ближайшей перспективе». На выполнение задания отводится 5–7 минут. Таким образом, по итогам работы получился некоторый перечень проблем, не менее тридцати, по пять от каждого из 5–8 участников. Затем ведущий (оптимально, если в этой роли выступит научный руководитель учреждения) вывешивает на доску и озвучивает все мнения участников. Они обсуждаются, группируются, и формулируются наиболее перспективные, актуальные направления работы. Можно составить таблицу или схему, в которой отражены проблемы и на их основе сформулированы направления деятельности. Этот материал можно будет использовать на следующих этапах. Способы реализации основных направлений определяются аналогичным образом. Обозначив от 5 до 7 направлений деятельности, предлагаем участникам лист ватмана, в центре которого – круг с названием направления и несколько секторов (по количеству членов группы). Каждый участник получает лист ватмана и заполняет один из секторов, прописывая, каким образом можно организовать работу по данному направлению. Затем лист передается по кругу, и по окончании мы получаем спектр видения каждым участником содержания деятельности учреждения по всем намеченным направлениям. Листы ватмана с рабочими материалами вывешиваем для обсуждения. Члены группы обсуждают весь наработанный материал с коллегами, осмысливают. Временные творческие коллективы собираются для обсуждения еще несколько раз и готовят рабочие материалы для следующего этапа работы. Такая же методика может быть использована для включения в процесс программирования детей, хотя бы на уровне органов самоуправления, и родителей, на уровне родительских комитетов. Могут быть использованы также анкеты и опросники. Таким образом, подготовительный этап призван мотивировать коллектив на включение в разработку программы развития через создание временных творческих групп и анализ ими социального заказа, внешней и внутренней среды учреждения, ресурсного потенциала учреждения.

Основной этап. Данный этап предполагает знакомство всего коллектива с результатами деятельности временных творческих коллективов. Наработанный материал вывешивается для обозрения и обсуждения всего коллектива учреждения. Главным моментом этого этапа является подготовка и проведение педсовета. Для его проведения также лучше отбирать активные формы работы, в частности, это может быть деловая игра. Методика её проведения представляется нам с учетом собственного опыта работы в качестве научного руководителя разработкой программ развития образовательных учреждений разного типа таковой:

1. Все члены коллектива знакомятся с распечатанными материалами – результатами работы ВТК на подготовительном этапе, где обозначены: цель и задачи деятельности учреждения, ведущие идеи и принципы, основные направления деятельности учреждения и модули, посредством которых каждое направление предполагается реализовать, а также словарь основных педагогических понятий, который позволяет всем участникам говорить на одном языке.

2. Предварительно все члены педагогического совета делятся на несколько микрогрупп (в нашем случае шесть). В помещении, где планируется проведение педсовета, определенным образом расставлены столы, и участники рассаживаются в соответствии с заранее подготовленными списками по микрогруппам. Состав микрогрупп продумывается очень основательно, дабы группы работали конструктивно, быстро, целенаправленно.

3. Начинает педсовет директор, который обозначает основные достижения учреждения, актуальные проблемы и ставит вопрос о необходимости разработки программы развития.

4. Сущность программы развития как стратегического документа раскрывает научный руководитель. Как показывает опыт, целесообразно охарактеризовать специфику целостного педагогического процесса на пути движения педагога к воспитаннику – от постановки целей к отбору содержания, методов, форм, принципов, технологий работы. Поэтому в словарь, который пред-

лагался участникам педсовета, были включены понятия: цель, идея, концепция, технология, содержание, метод, принцип, форма организации, программа развития, социализация, социальная адаптация и т. д. Было определено место каждого из них в целостном педагогическом процессе, которое реализует каждое образовательное учреждение.

5. Представитель каждой из временных творческих групп кратко представляет результаты своей аналитической и прогнозирующей деятельности. Они могут быть проиллюстрированы материалами, наработанными на подготовительном этапе.

6. Ведущий педсовета (научный руководитель, директор) предлагает каждому члену коллектива внести свой вклад в разработку программы развития учреждения, начиная от цели, идей и принципов, заканчивая определением содержания деятельности и личной долей ответственности каждого, если человек к этому готов. Например, инициируя что-то, некоторые педагоги записывали рядом свои фамилии, отмечая готовность участвовать в реализации предлагаемых действий. Для этого была использована технология «вертушки» и метод «мозгового штурма». Каждая микрогруппа в течение 10 минут работала с конкретными материалами, которые предлагал руководитель, за каждым рабочим столом. По истечении данного времени группа переходила за следующий стол и обсуждала следующую проблему. В качестве руководителей выступали директор, его заместители, научный руководитель либо участники ВТК. На каждом столе были подготовлены рабочие материалы, которые служили основой для работы участников и с которыми все были уже ознакомлены заранее. Поэтому некоторые педагоги и даже целые группы приходили с уже подготовленными предложениями, что свидетельствует об их ответственном отношении к развитию учреждения. Таким образом, по каждому направлению работы появился банк материалов, которые надо проанализировать.

7. Подводя итоги, директор и научный руководитель отмечают дальнейшие шаги в работе над программой развития – это, прежде всего, об-

работа членами творческих групп полученных материалов. Приведение их в соответствующий требованиям вид, то есть уже более четкое выделение направлений деятельности, модулей и конкретных мероприятий по их реализации, сроков их выполнения, ответственных за реализацию и исполнителей. Принимается соответствующее решение педагогического совета.

Итоговый этап. На данном этапе, который может быть достаточно длительным по времени, идет приведение в систему и шлифование всех имеющихся материалов. Готовится программа развития как документ. Предполагается проведение внешней и внутренней экспертизы, внесение соответствующих поправок в текст программы и далее её утверждение на педагогическом совете в качестве официального документа.

Таким образом, сочетание теоретических и методических аспектов выступает основой разработки программы развития образовательного учреждения. Это позволяет успешно решать за-

дачу разработки программы развития образовательного учреждения как важнейшего стратегического документа, определяющего систематичность и последовательность в обеспечении процессов образования, воспитания и социальной адаптации учащихся.

Примечания

1. Буйлова Л. Н., Кленова Н. В., Шибеко Н. В. Программа развития учреждения дополнительного образования детей: технология и опыт разработки: метод. рек. М.: ЦРСДОД Минобразования России, 2002. 64 с.; Хомерики О. Х., Поташник М. М., Лоренсов А. В. Развитие школы как инновационный процесс. М., 1994.

2. Логинова Л. Г. Аттестация и аккредитация учреждений дополнительного образования детей. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.

3. Гаврилин А. В. Рекомендации по разработке программ развития школ // Школьное планирование. 2002. № 1. С. 4–124.

4. Третьяков П. И. Практика управления современной школой. М., 1995.

5. Хомерики О. Х., Поташник М. М., Лоренсов А. В. Указ. соч.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

УДК 37.047

Г. И. Китайгородская, Т. А. Кущ

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье обсуждаются различные подходы к сущности понятия «индивидуализация» и возможности профильного обучения для ее осуществления.

Different approaches to understanding the conception of individualization and the possibilities of profile training for its implementation are discussed in the article.

Ключевые слова: индивидуализация, дифференциация, профильное обучение.

Keywords: individualization, differentiation, profile education.

Современное образование рассматривается в качестве важнейшего фактора становления и развития личности как индивидуальности. В достижении этих целей особая роль принадлежит индивидуализации обучения и воспитания учащихся. Индивидуальный подход всегда был ценным инструментом в профессиональной деятельности учителя, однако его практическая реализация и сегодня вызывает большие трудности у педагогов. В настящее время педагогическая наука и практика ведут поиск наиболее эффективных форм осуществления индивидуализации обучения учащихся, одним из которых является профильное обучение.

В утвержденной Министерством образования РФ Концепции профильного обучения говорится: «Профильное обучение – средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями продолжать образование» [1]. Такое определение профильного обучения задает его конечную и основную цель – это подготовка учащихся к освоению программ профессионального обучения на основе учета их интересов, склонностей, способностей и профессиональных намерений.

Основная идея обновления старшей ступени общего образования состоит в том, что образование должно стать более индивидуализированным, дифференцированным, ориентированным на создание условий выбора для удовлетворения образовательных потребностей старшеклассников. Реализация этих идей направлена на изменение целей, содержания, технологий организации и обучения, подходов к оценке образовательных результатов учащихся. Исходя из данного толкования профильного обучения, его связывают прежде всего с дифференциацией, индивидуализацией и вариативностью образования. Рассмотрим сущность этих понятий и их взаимоотношения.

В педагогической энциклопедии эти понятия определяются следующим образом: «дифференцированное обучение – это разделение учебных планов и программ в старших классах средней школы, а индивидуализация обучения – это такая организация учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень развития и их способность к учению» [2]. Из приведенных определений следует, что дифференциация и индивидуализация обучения рассматриваются как понятия, не связанные между собой, относящиеся к разным элементам процесса обучения. Поэтому эти определения не совсем полно отражают сущность рассматриваемых понятий.

Некоторые исследователи не различают понятия «индивидуализации» и «дифференциация», пользуются ими как синонимами. Другие понимают индивидуализацию более широко, чем дифференциацию, т. е. индивидуализация включает в себя дифференциацию. Например, В. А. Крутецкий оперирует преимущественно термином «индивидуализация обучения». В его понимании индивидуализация обучения означает, что обучение ориентируется на индивидуально-психологические особенности ученика, строится с учетом этих особенностей [3]. Термин «дифференцированное обучение» он вводит, переходя к характеристике организации обучения школьников, обладающих пониженной обучаемостью. В его концепции дифференциация выступает как одно из проявлений индивидуализации и сводится к различию организационных форм обучения.

В. А. Гусев считает, что «дифференциированное обучение учитывает доминирующие особен-

ности групп учащихся, и в этом отношении можно считать это обучение одним из средств достижения индивидуального подхода. При этом уровень эффективности этого обучения зависит от возможностей выявления и учета индивидуальных особенностей групп учащихся и от уровня разработки средств управления учебно-познавательной деятельностью учащихся» [4].

Дифференциацию как один из вариантов индивидуализации рассматривает в своих исследованиях И. Унт. Она определяет индивидуализацию как учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются [5]. Под дифференциацией понимается такой учет индивидуальных особенностей, при котором они группируются на основании каких-либо особенностей для отдельного обучения, обычно обучение в этом случае происходит по различным учебным планам и программам. Анализ этих определений показывает, что индивидуализация является более емким понятием, чем дифференциация, т. е. дифференциация является одной из форм осуществления индивидуализации обучения.

Существует также и другой подход к этим понятиям, в соответствии с которым дифференциация рассматривается в более широком смысле, чем индивидуализация [Г. Д. Глейзер, М. А. Данилов, М. Н. Скаткин, В. Ф. Пилиновский, Н. С. Пурышева, И. А. Чуриков и др.]. Под дифференциацией обучения понимается процесс управления познавательной деятельностью учащихся с учетом как индивидуальных психологических различий (особенностей) отдельных обучаемых, так и доминирующих особенностей групп учащихся. Индивидуализация обучения понимается как система управления познавательной деятельностью учащихся с учетом индивидуальных психологических особенностей каждого ученика. При этом индивидуализация, по мнению этих авторов, является одним из видов дифференциации обучения.

В соответствии с таким подходом дифференциация обучения может быть как внутренней, так и внешней. Внутренняя дифференциация понимается как индивидуализация обучения в рамках стабильных в целом учебных групп, а внешняя дифференциация – такая форма организации учебного процесса, при которой учащиеся объединяются в группы в соответствии с их особенностями и склонностями. Обучение в таких группах осуществляется по особым программам и учебникам [6].

Некоторые исследователи вообще не рассматривают вопрос о том, какое из понятий – дифференциация или индивидуализация – является более общим (С. Н. Богомолов, Н. А. Клещева,

И. А. Леонс, В. Б. Рукман и др.). При этом индивидуализацию обучения понимают как построение процесса обучения с учетом индивидуальных особенностей во всех его формах, а дифференциацию – как построение учебного процесса, когда учащиеся группируются на основании каких-либо особенностей для отдельного обучения.

Из приведенного выше анализа следует, что существует несколько подходов к определению понятий «индивидуализация» и «дифференциация». Это связано, прежде всего, с разнообразием направлений, конкретных целей, а также позиций разных исследователей. В понимании сущности данных понятий имеется несколько подходов. Некоторые исследователи рассматривают понятие «индивидуализация» как синоним понятию «дифференциация», другие разделяют эти понятия и рассматривают их как самостоятельные или как находящиеся во взаимном подчинении друг другу. Кроме того, понятия «индивидуализация» и «дифференциация» являются очень сложными, емкими и, на наш взгляд, взаимопроникающими, и разнообразие в толкованиях этих понятий связано с тем, что дифференциация, и индивидуализация основываются на учете индивидуальных особенностей обучаемых. При дифференциации индивидуальные особенности изучаются и учитываются в основном для ориентации учащихся в обучении по тем или иным специально созданным программам (создание специальных классов, школ и т. д.). В случае индивидуализации – для повышения качества и уровня знаний, умений и навыков каждого учащегося или группы учащихся со сходными, в определенной мере индивидуальными особенностями. И индивидуализация, и дифференциация обучения в конечном счете осуществляются для того, чтобы сделать процесс обучения более эффективным.

Исходя из проведенного анализа, мы разделяем эти понятия и предлагаем придерживаться следующего понимания терминов «индивидуализация» и «дифференциация». Индивидуализация – это учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются. Дифференциация – это учет индивидуальных особенностей учащихся в той форме, когда учащиеся группируются на основании каких-либо особенностей для отдельного обучения.

Важнейшей чертой индивидуализации в массовой советской школе являлась ориентация на общие для всех учащихся цели и результаты образовательного процесса. Разработка путей индивидуализации обучения в современной зарубежной педагогике была связана с многочисленными поисками и экспериментами, резуль-

татом которых стало создание различных систем индивидуализированного обучения, т. е. таких систем организации обучения, которые приспосабливали весь ход учебного процесса к индивидуальным особенностям учащихся, организовывали их индивидуальное продвижение по учебной программе. Достигаемая в рамках таких систем индивидуализация учебного процесса обычно затрагивала не только ход обучения (различия в темпе и условиях обучения отдельных учащихся), но и его образовательный результат (различия в уровнях усвоения учебного материала отдельными учащимися). В практике зарубежной школы индивидуализированное обучение нередко использовалось как одно из средств реализации социально-классовых установок в области образования зарубежной молодежи. Вариативность планов, программ, обязательных учебных предметов, а также многообразие средних учебных заведений наряду с некоторыми негативными моментами давали возможность учета индивидуальных особенностей учащихся. В отличие от советских школ, западные школы использовали разработку систем индивидуализированного обучения в целях усиления дифференциации образования и социального отбора учащихся.

В рамках проведенного нами исследования было изучено мнение педагогов о возможностях, которые предоставляет профильное обучение для индивидуализации обучения. Исследование проводилось среди учителей школ и лицеев Республики Коми, а также преподавателей Коми государственного педагогического института. Общее количество респондентов – 75 человек, все учителя имеют определенные знания и опыт профильного обучения, а преподаватели пединститута – в подготовке будущих учителей к профессиональной деятельности в условиях профильного обучения. Исследование проводилось с помощью метода анкетирования. Основная цель исследования заключалась в выявлении отношения педагогов к профильному обучению, в определении возможностей профильного обучения для индивидуализации обучения.

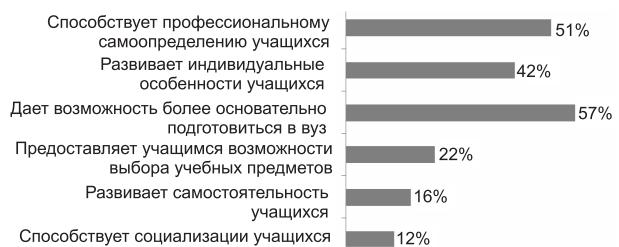
В результате анкетирования выяснилось, что большинство учителей (82,7%) поддерживают введение профильного обучения полностью или в большей степени, 17,3% – не поддерживают или имеют иное мнение по данному вопросу.

Учителям было предложено выбрать два наиболее важных, с их точки зрения, преимущества профильного обучения из следующего перечня:

- способствует профессиональному самоопределению учащихся;
- развивает индивидуальные особенности учащихся;

- дает возможность более основательно подготовиться к поступлению в вуз;
- предоставляет учащимся возможности выбора учебных предметов;
- развивает самостоятельность учащихся;
- способствует социализации учащихся.

Результаты анкетирования представлены на диаграмме.



Преимущества профильного обучения

Таким образом, одно из важных преимуществ профильного обучения учителя связывают с развитием индивидуальных особенностей учащихся. Такая задача в определенной степени решалась и при традиционном обучении, но профильное обучение создает более эффективные условия для индивидуализации обучения.

Содержанием индивидуализации в профильном обучении, по нашему мнению, можно считать признание приоритета школьника в образовании, его значимости как субъекта познания и деятельности. Индивидуализация обеспечивает учет индивидуальных особенностей школьника, их самопознание и самоопределение, выявление истинных мотивов их выбора профиля обучения, реальных образовательных потребностей и реализации индивидуальной образовательной программы обучения в соответствии с интересами, возможностями и способностями.

Декларируемая в концепции профильного обучения задача «более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся» успешно может решаться путем индивидуализации. При этом индивидуализацию процесса обучения мы предлагаем рассматривать как способ вариативности образования, который можно реализовать в одной из форм внешней дифференциации – профильном обучении. В этом смысле профильное обучение предоставляет учителю значительно больше возможностей для его индивидуализации, что будет способствовать активному индивидуальному и личностному развитию учащихся. Наиболее существенные возможности мы видим в следующем.

Во-первых, профильное обучение предполагает внесение соответствующих изменений в структуру, организацию и содержание образования каждого учащегося на основе учета индивидуальных особенностей учащегося, его склон-

ностей и интересов в отношении будущего профессионального образования. Любые модели профильного обучения в той или иной степени позволяют формировать для учащихся индивидуальные образовательные программы. «...Выбирая различные сочетания базовых и профильных учебных предметов и учитывая нормативы учебного времени, установленные действующими санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами, каждое образовательное учреждение, а при определенных условиях и каждый обучающийся, вправе формировать собственный учебный план. Такой подход предоставляет образовательному учреждению широкие возможности организации одного или нескольких профилей, а обучающимся – выбор профильных и элективных учебных предметов, которые в совокупности и составляют его индивидуальную образовательную траекторию» [7].

Во-вторых, профильное обучение предполагает определение учащимся собственных целей и задач профильного обучения с учетом своих потребностей, способностей и профессиональных планов (выбор индивидуальной траектории обучения), что способствует более гибкому и прочному усвоению знаний учащимися, реализации возможностей их самостоятельного движения в изучаемой области.

В-третьих, одной из возможностей профильного обучения в осуществлении индивидуализации учащихся является свобода выбора профильных и элективных курсов. Именно эта возможность позволяет гибко учитывать интересы и познавательные возможности обучающихся в различных видах образовательной деятельности, а также существенно повышать их мотивацию к учению.

Профильное обучение позволяет всем субъектам образовательного процесса в рамках действующих стандартов проектировать индивидуальные для учащихся цели и результаты образования, а также соответствующий им образовательный процесс. Индивидуализация обучения в профильной школе имеет большую возможность придать стандартным формам обучения новое качество, основанное на разнообразии интересов, способностей и склонностей каждого обучающегося, а ключевые особенности индивидуализации профильного обучения мы видим в вариативности системы обучения и свободе выбора учащихся.

Примечания

1. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования: Официальные документы в образовании // Образование в современной школе. 2003. № 2. С. 5–21.

2. Педагогическая энциклопедия. Т. 2. М., 1965. 569 с.

3. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. М., 1972. 255 с.

4. Гусев А. А. Психолого-педагогические основы обучения математике. М.: ООО Изд-во «Вербум-М», ООО «Издательский центр “Академия”», 2003. 432 с.

5. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1990. 192 с.

6. Пурышева Н. С. Дифференциальное обучение физике в средней школе. М.: Промете й, 1993. 161 с.

7. Об утверждении федерального базисного учебного плана и примерных учебных планов для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования // Вестник образования. 2004. № 8. С. 3–40.

УДК 159.922.76-056.45:37.015.3

C. V. Маркова

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЁННЫХ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ

В статье раскрываются особенности педагогического сопровождения одарённых подростков в процессе разработки и реализации индивидуальной образовательной траектории, способствующей созданию условий для активного личностного развития и самореализации.

The article dwells upon peculiarities of pedagogical guidance of talented teenagers in the process of working out and realizing the individual educational trajectory which helps to create the conditions for active personal development and self-realization.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, одарённый подросток, индивидуальная образовательная траектория, личностное развитие, самореализация.

Keywords: pedagogical guidance, talented teenager, the individual educational trajectory, personal development, self-realization

Однаковое по содержанию и формам обучения образование в наши дни уступает место вариативному образованию. В условиях массовой школы возможно выстраивание определённой педагогической деятельности, где бы и учителя, и одарённые ученики могли проявлять личную активность в проектировании собственной образовательной программы.

В контексте личностно-ориентированной парадигмы «развитие личности – это процесс становления готовности человека к осуществлению саморазвития и самореализации в соответствии с возникающими или поставленными задачами разного уровня сложности, в том числе выходящими за рамки ранее достигнутых» [1]. Одним из основных вариантов личностно-ориентирован-

ного образования одарённых подростков является индивидуализация обучения [2]. Подростковый возраст – это возраст подъёма энергии, многостороннего развития личности, отличающейся широтой склонностей и потребностей в самостоятельности [3].

С начала 90-х гг. XX в. усилился интерес педагогического сообщества к вопросам индивидуализации учебно-воспитательного процесса. Нормативная сторона этого вопроса (с 1992 г.) на государственном уровне оформлена в виде отказа от единообразия образовательного процесса, провозглашены ориентация на профильное обучение, вариативные и индивидуальные учебные планы и программы обучения. В «региональном» и «школьном» компонентах учебных планов выделено время на занятия по выбору.

Исследования по проблеме обучения на основе индивидуального стиля учения были проведены Е. А. Александровой, М. В. Алёшиной [4]. Авторы подошли к индивидуализации обучения как проблеме развития самостоятельности, самостоятельной деятельности школьника, называя последнюю учением, которое предполагает определённую организацию педагогической деятельности учителя.

Реализация индивидуального подхода в условиях образовательного учреждения при работе с одарёнными подростками возможна при проектировании индивидуальной образовательной траектории. Н. Н. Суртаева трактует индивидуальные образовательные траектории как определённую последовательность элементов учебной деятельности каждого учащегося по реализации соб-

ственных образовательных целей, а также соответствующую их способностям, мотивации, интересам, осуществляющую при координирующей, организующей, консультирующей деятельности педагога во взаимодействии с родителями [5].

Мы рассматриваем индивидуальную образовательную траекторию как индивидуальную образовательную программу, так как она отражает идеи индивидуализации обучения, поэтому делаем вывод в нашем исследовании, что индивидуальная образовательная траектория одарённого подростка представляет собой целенаправленную образовательную программу, обеспечивающую учащемуся позицию субъекта в выборе содержания и форм образования, соответствующую его индивидуальному стилю учения и общения при осуществлении педагогического сопровождения.

Индивидуальная образовательная траектория ученика может быть реализована не только на отдельном этапе урока. Ученик может стать субъектом собственной учебной деятельности на протяжении всего процесса обучения [6]. Индивидуальная образовательная траектория ученика на уроке реализуется посредством ситуаций выбора – это «спроектированный учителем элемент (этап) урока, когда ученик поставлен перед необходимостью отдать своё предпочтение одному из вариантов учебных задач и способов их решения для проявления своей активности, самостоятельности и индивидуального стиля познания».

Индивидуальные образовательные траектории распространяются на учебную и внеучебную деятельность одарённого подростка. При разработке индивидуальных образовательных траекторий

**Содержание взаимодействия педагогов и одарённых подростков
на предмет разработки индивидуальной образовательной траектории**

Сфера взаимодействия	Взаимодействие педагога и ученика	Возможные границы расширения взаимодействия
Урок	Совместное обсуждение с учеником темпа прохождения темы, её глубины, источников информации, видов домашних заданий, тем проектов, видов и сроков отчётности	Расширение возможности за счёт составления вариативного расписания, частичная реализация «стратегии ускорения» по отдельным предметам
Внеклассическое занятие в образовательном учреждении	Совместное обсуждение тем проектов, имеющих личную и социальную значимость; обсуждение цели, задач, способов достижения цели, выявление проблемы, алгоритма деятельности, источников информации, форм представления продуктов деятельности	Расширение возможно за счёт создания научного общества учащихся, школьных театров, клубов, школьных СМИ, проведения ученических конференций, привлечения к работе специалистов
Дополнительные занятия вне стен образовательного учреждения	Совместное обсуждение базы для выполнения учебных проектов, обсуждение выбора кружков, секций, студий учреждений дополнительного образования	Расширение возможности за счёт разнообразия презентаций результатов деятельности на различных уровнях (муниципальном, региональном, федеральном)
Коммуникативные отношения	Совместное обсуждение способов решения проблем, выхода из конфликтов и стратегий поведения	Расширение за счёт педагогически организованного моделирования ситуаций межличностного общения, тренингов по межличностному общению

происходит взаимодействие педагога и подростка. Мы выделяем следующие главные сферы взаимодействия: урок, внеурочное занятие в образовательном учреждении, дополнительные занятия вне стен образовательного учреждения и коммуникативные отношения, занимающие место ведущей деятельности в подростковом возрасте (см. таблицу). Первую позицию на предмет взаимодействия мы «отдаём» уроку.

Таким образом, взаимодействие педагога и одарённого подростка в процессе разработки и реализации индивидуальной образовательной траектории выходит на позицию субъект-субъектных отношений.

Разработка и реализация индивидуальной образовательной траектории имеют следующую последовательность этапов: *первый* – обучение учащихся постановке цели, планированию, выбору необходимых ресурсов, определению ожидаемого результата для определённого учебного занятия; *второй* – составление индивидуального учебного плана, индивидуальной образовательной программы, представление результатов деятельности во внутреннем социуме; *третий* – определение профессиональных проб (внешний социум), построение индивидуальной образовательной траектории.

При построении и реализации индивидуальной образовательной траектории педагог осуществляет воспитывающую, обучающую, поддерживающую и сопровождающую функции [7]. Реализация последней в педагогической деятельности предполагает следующие направления: диагностическое, аналитико-проектирующее, консультирующее, координирующее, организующее, рефлексирующее.

Необходимым условием эффективности при разработке и реализации индивидуальной образовательной траектории является специально организованное педагогическое сотрудничество как процесс создания педагогом условий для того, чтобы, во-первых, обучающийся смог с помощью учителя, а затем и самостоятельно разработать индивидуальную образовательную программу, и, во-вторых, чтобы он мог её реализовать соответственно своим потенциальным возможностям и адекватному выбору общения и поведения при осуществлении педагогического сопровождения. Под сопровождением Е. И. Казакова понимает метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [8]. Цель сопровождения в аспекте развития одарённых подростков – создание условий для активного личностного развития и самореализации.

Выделенные условия позволили определить педагогическое сопровождение одарённых подро-

стков как профессиональную деятельность педагога, направленную на создание условий для активного личностного развития и самореализации обучающихся в процессе разработки и реализации индивидуальной образовательной траектории.

Способами педагогического сопровождения одарённых подростков в процессе разработки и реализации индивидуальной образовательной траектории являются: использование исследовательских заданий; создание ситуаций успеха; использование парных, групповых форм работы для выбора общения и характера поведения подростка; определение вариантов выбора стратегии учения, а также заданий, форм отчётности и степени сложности; совместное построение с учащимися последовательности образовательной деятельности; рефлексивное взаимодействие педагога и подростка по поводу индивидуальных достижений и затруднений учащегося.

Мы полагаем, что *варианты педагогического сопровождения* при разработке и реализации индивидуальных образовательных траекторий целесообразно разделить на четыре блока на основании потребности подростка и его готовности к взаимодействию с сопровождающим.

1-й блок – «куратор». Кураторство предполагает деятельность педагога при условии, когда подросток не может самостоятельно разработать индивидуальную образовательную траекторию в силу неустойчивости интересов, не в состоянии ориентироваться в содержании образования или в проблемных ситуациях, возникших в межличностных общениях. В этом случае инициатива взаимодействия по поводу разработки индивидуальной образовательной программы, как правило, принадлежит как педагогу, так и обучающемуся.

2-й блок – «наставник». Наставничество необходимо в том случае, когда авторство индивидуальной образовательной траектории принадлежит сопровождающему. В этом случае педагогу необходимо обучить подростка действиям продуктивного плана или алгоритмизированным действиям.

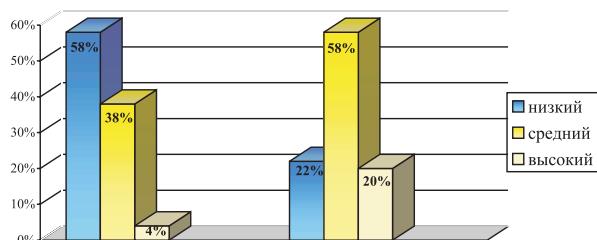
3-й блок – «консультант». Консультирование характерно при взаимодействии педагогов с подростками, способными к большей степени самостоятельности. Авторство разработки индивидуальной образовательной траектории чаще принадлежит ученику, и степень видимой активности ученика преобладает над видимой степенью активности педагога.

4-й блок – «facilitator». Данный вариант обеспечивает деятельность ученика по его взаимодействию с сопровождающим. Педагогическое сопровождение по отношению к ученику выступает как «катализатор» активизации его деятельности.

Подводя итог, мы делаем вывод: все варианты педагогического сопровождения создают атмосферу, благодаря которой ученик знает, что у него есть на кого опереться. Роль педагога в этом случае – «друг», «советник», «адвокат», «врач-консультант», «катализатор». Девиз педагога при определении сопровождения одарённого подростка – «Я рядом, я не мешаю тебе».

Диагностические мероприятия, проводимые на протяжении всего эксперимента, позволили определить результативность сопровождающей деятельности. Экспертная оценка подтвердила позитивную динамику степени сформированности умений самостоятельной разработки индивидуальной образовательной траектории: количество учеников с высоким и средним уровнями сформированности умений разрабатывать индивидуальную образовательную траекторию увеличилось на 36% и составило 78% (см. рисунок). Кроме этого произошло снижение уровня тревожности по всем показателям примерно на 20%, а удовлетворённость потребностей учащихся составила 90% (по итогам анкетирования).

Таким образом, педагогическое сопровождение одарённого школьника ориентировано на сохранение личности одарённого ученика через предоставление ему 1) права приобретать собственный познавательный опыт; 2) права быть субъектом собственной деятельности.



Повышение уровня сформированности умения самостоятельно разрабатывать индивидуальную образовательную траекторию

Примечания

- Шиянов Е. Н. Развитие личности в обучении: учеб. пос. для студ. пед. вузов. М.: Изд. центр «Академия», 1999.
- Савенков А. И. Одарённый ребёнок в массовой школе. М.: Сентябрь, 2001.
- Аршинов В. И. Философия образования и синергетика: как синергетика может способствовать становлению новой модели образования? // Материалы Московского синергетического форума. М., 1996.
- Александрова Е. А. Элементы индивидуализации обучения // Школьные технологии. 2003. № 2.
- Сурутаева Н. Н. Нетрадиционные педагогические технологии: Парацентрическая технология: учеб. науч. пос. М.; Омск, 1974.
- Селиванова О. Г. Дидактика личностно-ориентированного обучения: учеб. пос. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2006.

7. Газман О. С. Воспитание и педагогическая поддержка детей // Народное образование. 1998. № 6.

8. Казакова Е. И. Педагогическое сопровождение: Опыт международного сотрудничества. СПб., 1995.

УДК 37:001(045)

А. Е. Причинин

МОДЕЛИРОВАНИЕ «СКАЧКООБРАЗНЫХ» ИЗМЕНЕНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

В статье обоснована необходимость учета «скачкообразных» изменений образовательной системы. Рассматривается использование модели «Складка» для объяснения «скачкообразных» изменений в сфере образования. Рассмотрена модель принятия решения о внедрении педагогического новшества и модель сопротивления педагогической реформе.

The author proves the necessity of taking into account the “spasmodic” changes of educational system. He considers the possibilities of the “assemblage” model for explaining the spasmodic changes in the sphere of education. A model of decision-making concerned with putting pedagogical innovations to practice and a model of resistance to pedagogical reforms are represented.

Ключевые слова: скачкообразное поведение систем, бифуркационная кривая, модель принятия решения о внедрении педагогического новшества, сопротивление педагогическим новшествам.

Keywords: discontinuity of systems, bifurcation curve, model of decision-making concerned with introduction of pedagogical innovations, resistance to pedagogical innovations.

В XXI веке стратегической перспективой и основной детерминантой устойчивого и динамичного социально-экономического прогресса становится инновационное развитие. В то же время инновационное развитие повышает риски, степень неопределенности и создает инновационные барьеры, связанные с недостаточно четким прогнозом возможностей реализации заявленного новшества.

Система образования входит в противоречивый полифонический процесс (этап) развития, а ускоряющийся темп и увеличивающийся объем информационных потоков еще интенсивнее влияют на его динамику. Проблемы развития относятся к числу тех, решение которых во многом предопределяет общественный прогресс, и не случайно отнесены к важнейшим проблемам образования для сохранения и приумножения общечеловеческих ценностей. Однако в условиях перехода к постиндустриальному обществу разные подходы к осуществлению и оптимизации процесса развития образования стали более значимы по своим проявлениям.

лениям и последствиям, чем прежде. В первую очередь это связано с тем, что прогресс сделал возможным вовлечь в процесс развития общества и культуры множество людей, повысить степень разнообразия подходов и тем самым повысить степень неустойчивости развития. Особенно актуальна проблема устойчивого социально-экономического развития для России.

В последние годы внимание учёных к инновациям в образовании приобретает буквально взрывной характер. Образование на современном этапе развития общества представляет собой поле высокой инновационной активности. Широко внедряются новые педагогические технологии, методы, формы, средства и приемы обучения. Также разработано несколько подходов к проектированию инновационных педагогических технологий. В то же время нельзя сказать, что на все вопросы, связанные с педагогическими инновационными процессами, получены исчерпывающие ответы. В частности, в условиях постоянно увеличивающегося количества педагогических новшеств повышается степень неопределенности дальнейшего развития образовательной системы. Кроме того, увеличение количества и качества педагогических новшеств в диссипативных социокультурных структурах связывается не только с ростом объема информации, но и с ростом ее нравственной и общечеловеческой ценности, что еще больше усиливает неустойчивость развития отечественной образовательной системы в современных условиях.

Одними из характерных факторов развития современной системы образования являются ее «скаккообразные» изменения (неожиданные), возникающие при плавных изменениях значений параметров. «Скаккообразные» изменения системы образования, возникающие в виде внезапного ответа системы на плавное изменение параметров, все отчетливее наблюдаемые в современном образовании (как отечественном, так и зарубежном), педагогической общественностью рассматриваются недостаточно глубоко. В то же время динамичное и поступательное развитие системы образования невозможно без моделирования и прогнозирования ее «скаккообразных» (резких) изменений. Более того, «скаккообразное» развитие системы отечественного образования в условиях повышающейся неопределенности становится существенным фактором современной инновационной педагогической деятельности. В отечественном образовании недостаточно исследованными являются зависимости экспериментально наблюдавшихся форм неустойчивости от числа и значений управляющих параметров.

Для объяснения «скаккообразных» изменений в образовательной системе рассмотрим возмож-

ность использования математической модели «Складка», широко применяемой в теории катастроф (рис. 1) [1, 2, 3, 4, 5, 6].

Модель показывает качественные особенности «скаккообразного» поведения систем (рис. 1). По осям a и b отложены значения независимых переменных, а по оси x – зависимой. Возможным положениям системы соответствует поверхность события. Проекция этой поверхности на плоскость (a, b) дает бифуркационную кривую.

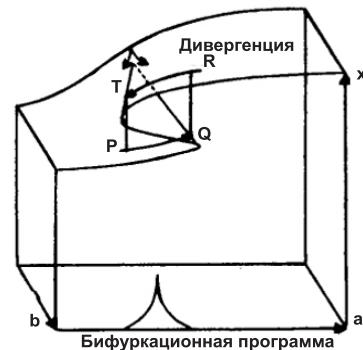


Рис. 1. Модель «Складка»

Предположим, что непрерывному изменению значений параметров a и b на рис. 1 соответствует движение по кривой RT . В точке T происходит скачок – система скачком переходит с верхнего листа на нижний в точку P .

Отметим, что каждому значению параметров a и b внутри бифуркационной кривой соответствуют два различных состояния системы. На поверхности события можно наблюдать явление гистерезиса, когда поведение системы существенно зависит от предыстории процесса. Например, при изменении состояния системы вдоль кривой RT происходит скачок с верхнего листа на нижний – из точки T в точку P . Но при движении вдоль кривой PQ скачок с нижнего листа на верхний произойдет не в точке P , а в точке Q .

В связи с возрастанием количества и качества инновационных процессов увеличивается энтропия всей образовательной среды и одновременно должна возрастать и ответственность за принятие решений о внедрении педагогических новшеств в таких условиях. Поскольку старые регулятивы перестали выполнять свои функции на достаточном уровне, то ответственность за принятие решения в условиях неопределенности становится одним из наиболее значимых регулятивов педагогической деятельности и всего социума. И чем выше энтропия образовательной среды, тем выше должен быть уровень ответственности. Однако рост ответственности субъектов педагогического процесса отстает от роста энтропии в области педагогических инноваций. Можно утверждать, что одной из проблем, оказывающей существенное влияние на инновационную

деятельность, является недостаточно высокий уровень ответственности всех субъектов этой деятельности. Одним из методологических подходов инновационного образования можно обозначить высокий уровень ответственности участников инновационной деятельности за результаты и последствия своего труда [7]. Предлагаемая к использованию в педагогике модель «Складка» может, на наш взгляд, существенно облегчить анализ существующей ситуации и моделировать устойчивое развитие образовательной системы и ее отдельных элементов, что, в свою очередь, повысит уровень ответственности субъектов образовательного процесса.

Рассмотрим возможность использования модели «Складка» для построения модели принятия решения о внедрении педагогического новшества (рис. 2). Эта модель основывается на модели Т. Олива [8]. Предположим, что педагогическое новшество принимается, если оценка эффективности, полученная от внедрения новшества, высокая, и отвергается при низкой оценке. Если оценка принимает промежуточное значение, то новинка может быть как отвергнута, так и принята.



Рис. 2. Модель принятия решения о внедрении педагогического новшества

Спроектируем поверхность события на плоскость XY (рис. 3).



Рис. 3. Проекция поверхности события

Каждой точке вне заштрихованной области соответствует только одно решение. Каждой точ-

ке внутри заштрихованной области соответствуют два значения зависимой переменной Z – какое именно, зависит от предыстории. Вертикальная прямая пересекает поверхность события в трех точках, но промежуточное значение Z считается недопустимым.

Если педагогическое сообщество было готово принять нововведение в точке T (см. рис. 2), то, двигаясь вдоль оси X (снижая оценку эффективности, допустим, до «Среднего»), сообщество все равно готово внедрить новинку. Если сообщество отвергло новинку в точке A, то, перейдя в точку B и увеличив оценку эффективности «Среднего», как и в точке S, сообщество тем не менее не меняет решения – действует инерция установки, стереотип (явление гистерезиса). В данном случае явление гистерезиса (запаздывание) объясняется инерционным восприятием образовательной системы педагогического новшества.

Перейдем из точки B в точку M – оценка эффективности возрастет до «Выше среднего». Далее даже небольшое изменение оценки эффективности приводит к резкой смене решения – решение о внедрении педагогического новшества принимается.

Отметим, что при высокой степени информированности (Y велико) и увеличении параметра X скачков не происходит, система функционирует плавно. В то же время при переизбытке информации система снова переходит в режим неопределенности.

Рассмотрим применение модели «Складка» для описания процесса сопротивления педагогическим новшествам.

Независимыми переменными процесса сопротивления изменениям будем считать «трудности» и «неопределенность» (точные оценки данных переменных могут быть получены методами опроса и экспертных оценок):

- Напряженность: противоречия в требованиях, отсутствие специальных навыков и знаний, усложнение процедур и др.

- Неопределенность: непонимание личных выгод, отсутствие обратной связи с государством и др.

- Протест: активное сопротивление населения нововведениям, различные формы протестного поведения.

Зависимой переменной будет степень протеста.

Из модели видно (см. рис. 4), что сопротивление изменениям может расти как непрерывно по мере увеличения трудностей (сценарий 1), так и скачком в случае высокой неопределенности (сценарий 2).

Состояние неопределенности в процессах принятия решения о внедрении педагогических новшеств и сопротивления педагогическим новшествам опасно высокой степенью риска и неупрываемостью. После прохождения точки бифур-

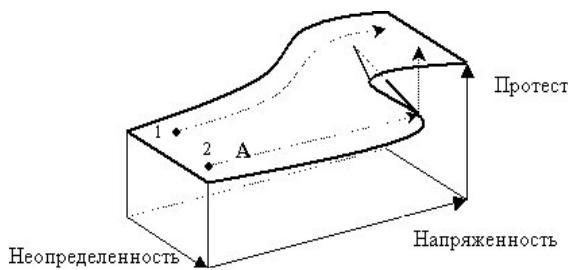


Рис. 4. Модель сопротивления педагогической реформе

кации в системе возникают необратимые изменения, нарушающие внутренние структуры самой системы. Система переходит на новый уровень развития, т. е. становится другой. Здесь перестают работать сугубо поведенческие модели, предполагающие возможность управления через однозначную связь между стимулом и реакцией, поскольку система изменяется на когнитивном уровне, она аккумулирует весь полученный опыт и сохраняет его на уровне социальной памяти, что проявляется в неоднозначной реакции системы на одни и те же управленческие воздействия.

Процесс возникновения, а также распространения инноваций и их институционализация с точки зрения теории самоорганизации представляют переход социальной системы в новое состояние и связаны с уходом от равновесия благодаря действию положительных, т. е. усиливающих первоначальное возмущение обратных связей. Состояния, потенциально существующие за точкой неустойчивости, не только предопределяют возможное будущее системы, но и создают неопределенность, оставляя окончательный выбор за самой системой. Здесь возникает граница между управленческими возможностями внешнего субъекта и внутренними силами самоорганизации.

Поскольку сложная нелинейная динамика инновационных педагогических процессов не позволяет строить однозначных долгосрочных прогнозов в классическом понимании, то речь может идти скорее о выявлении возможных сценариев и тенденций. При этом модель «Складка», описывающая поведение нелинейной системы в условиях неопределенности, выполняет важную коммуникативную функцию, являясь универсальным языком описания процесса, обеспечивающим возможность конструктивного диалога. Другое значение представленной модели заключается в наработке профессиональной интуиции специалиста, принимающего управленческое решение в сложной ситуации. На наш взгляд, речь здесь идет о сложном сопряжении конструктивной и

прогностической функций модели, поскольку модель становится своеобразным параметром порядка для лица, принимающего решение, и определяет его видение ситуации. Мы как включенные наблюдатели социальной системы не только прогнозируем возможный ход событий, но и актуализируем возможные сценарии, запускаем самооправдывающиеся прогнозы и механизмы социальной рефлексии.

Таким образом, обоснована необходимость учета «скаккообразных» изменений образовательной системы. Моделирование скаккообразных изменений в образовании является необходимой процедурой инновационного педагогического процесса. На примере рассмотрения моделей принятия решения о внедрении педагогического новшества и сопротивления педагогической реформе описана возможность использования модели «Складка» для объяснения сложных, нелинейных процессов в современной системе образования. Модель «Складка» может быть использована в образовании для моделирования результатов и последствий внедрения новшеств (ЕГЭ, балльно-рейтинговой системы, двухуровневой системы в высшей школе и т. д.), а также для анализа значений параметров уже произошедших «скаккообразных» изменений, выявления критичных значений параметров в области образования для недопущения непредсказуемых реакций. Моделирование «скаккообразных» изменений в системе образования позволит проектировать те или иные формы поведения системы в ситуациях неопределенности, что существенно повысит устойчивость развития всей образовательной системы.

Примечания

1. Афнольд В. Н. Теория катастроф. М.: Наука, 1990. 128 с.
2. Thom R. Stabilite structurelle et morphogenese. N. Y.: Benjamin, 1972. 362 p
3. Постон Т. Теория катастроф и ее приложения; пер. с англ. М.: Мир, 1980. 608 с.
4. Томпсон Дж. М. Т. Неустойчивости и катастрофы в науке и технике; пер. с англ. М.: Мир, 1985. 254 с.
5. Thom R. Catastrophe theory: its present state and future perspectives // In Dynamical Systems Warwick, 1974. Lecture Notes in Mathematics: Springer. Berlin; L., 1975. P. 366–389.
6. Zeeman E. C. Catastrophe theory: Selected Papers, 1972. Addison-Wesley, Reading Mass, 1977.
7. Причинин А. Е. Ответственность субъекта в условиях инновационной парадигмы // Педагогическое образование. 2009. № 3. С.144–147.
8. Oliva T. A. Information and Probability Estimates: Modelling the Firm's Decision to Adopt a New Technology // Management Science. 1991. Vol. 37. № 5. P. 607–623.

И. А. Ульянова

**ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ
РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ ПО ИННОВАЦИОННЫМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ**

В статье раскрываются этапы развития рефлексивности младшего школьника в образовательных программах «Школа 2100», «Школа 2000...». Описана методика развития данного свойства личности в представленных инновационных образовательных программах.

The article deals with the stages of developing reflexivity of the primary schoolchild in the educational programmes "School 2000...", "School 2100". It describes the methods of developing this feature of personality in the given innovation educational programmes.

Ключевые слова: рефлексивность, инновационные образовательные программы, младший школьник, этапы.

Keywords: reflexivity, innovation educational programmes, primary schoolchild, stages.

Одним из приоритетных направлений инновационной деятельности современных образовательных учреждений является развитие личностных качеств учащихся. Но, к сожалению, к развитию такого свойства личности, как рефлексивность, педагоги относятся без должного внимания. Рефлексивность нами понимается как свойство личности, позволяющее осознанно осуществлять анализ собственной деятельности, ее коррекцию в случае необходимости и планировать будущую деятельность на основе полученного опыта, а также переносить частный опыт на обобщенные способы деятельности.

В современной педагогике есть мнение, что если человек не рефлексирует, то он не является субъектом образовательного процесса, поскольку отсутствие рефлексии является показателем направленности лишь на процесс деятельности, а не на те изменения, которые происходят в его развитии. В свою очередь, совершенствование осуществляется тогда, когда человек реально оценивает свои возможности, видит свою ограниченность и перспективы роста.

Одна из проблем введения в образовательный процесс элементов рефлексивного самоанализа заключается в том, что учителя сталкиваются с таким явлением: ученики часто не ощущают необходимости в осознании своего развития и в поиске причин тех трудностей, которые они испытывают в процессе овладения знаниями. Проблема эта возникает в связи с тем, что традиционная система обучения школьников нацелена на

получение от учителя, закрепление и обобщение школьниками знаний. Она не требует от учащихся обдумывания и осмысливания происходящего.

Другая проблема заключается в том, что, как показывают результаты анализа уроков, около 50% учителей по-прежнему используют в своей практике репродуктивные методы обучения, в то время как метод постановки учебной проблемы, который характерен для формирования полноценной учебной деятельности, а значит, и развития рефлексивности, встречается примерно в 10% случаев проведенных уроков.

Анкетирование учителей начальных классов подтверждает данные наблюдения. Анализ анкет показал, что большинство учителей на уроке либо не уделяют развитию рефлексивности времени совсем – 7% опрошенных, либо делают это бессистемно, от случая к случаю – 64% участников анкетирования. Хотя, по мнению А. Хуторского [Хуторской А. Деятельность как содержание образования // Народное образование. 2003. № 8. С. 107], развитию рефлексивности должно уделяться не менее четверти всего времени, отводимого на образовательную деятельность, и это, по нашему мнению, совершенно оправдано. Опрос же показал, что учителя отводят на это 7–12% времени на уроке, причем делают это от случая к случаю. Анкетирование также выявило, что 71% учителей знает об особенностях и условиях развития рефлексивности не в полной мере. Это, в свою очередь, является проблемой и снижает эффективность образовательного процесса.

Цель нашего исследования – выявление возможностей и особенностей процесса развития рефлексивности младшего школьника на основе использования инновационных образовательных программ («Школа 2100», «Школа 2000...»).

Шагами к достижению поставленной цели служат задачи исследования: 1) выявить сущность рефлексивности как интегральной характеристики личности и обосновать особенности ее развития у младших школьников, 2) обосновать роль инновационных образовательных программ в развитии рефлексивности младшего школьника, 3) разработать модель развития рефлексивности младшего школьника посредством инновационных образовательных программ «Школа 2100», «Школа 2000...», 4) разработать методику развития рефлексивности младшего школьника в инновационных образовательных программах «Школа 2100», «Школа 2000...» и оценить ее эффективность.

В исследовании принимают участие 252 учащихся – учащиеся начальных классов и 27 педагогов школ г. Сыктывкара и с. Корткерос Республики Коми, работающих по образовательным программам «Школа 2100», «Школа 2000...».

Проанализировав роль инновационных образовательных программ «Школа 2100», «Школа

2000...» в развитии рефлексивности младшего школьника, мы пришли к следующим выводам. В концепцию программ «Школа 2100», «Школа 2000...» заложено развитие рефлексивных способностей учащихся младших классов на уровне принципов, методов и технологии. Они реализуются посредством технологий деятельностного метода («Школа 2000...»), проблемного диалога и технологии оценивания учебных достижений учащихся («Школа 2100»), выявлены педагогические условия эффективного функционирования и развития рефлексии.

Тем не менее, анализируя сборники данных программ, методические рекомендации для учителей, результаты анкетирования, где учителя ссылаются на недостаток информации по данному вопросу, мы приходим к выводу о том, что на методическом уровне развитие рефлексивности младших школьников в образовательных программах «Школа 2100», «Школа 2000...» раскрыто на недостаточном уровне. Не в полной мере описаны этапы развития рефлексивности младших школьников, не в полном объеме представлены приемы и способы развития данного свойства.

При проведении исследования в качестве критериев оценки уровня развития рефлексивности младших школьников, обучающихся по данным образовательным программам, нами были взяты основные показатели развития рефлексивности младших школьников: саморегуляция (самоконтроль), самопознание, самооценка. Их выявление осуществлялось в процессе наблюдения, анкетирования, интервьюирования учащихся.

Анализ анкет показал, что в начале эксперимента доля школьников – учащихся первого класса, контролирующих себя, умеющих аргументировать свои действия и действия других, вносить корректизы в свою работу, была недостаточно большой. В анкетах показали способность обнаружить ошибку 35% учащихся, стремление исправить ошибку 70% учащихся, способность исправить ошибку 55% учащихся. На практике нашли и исправили ошибку 30% учеников, из них мотивировали свой выбор 0% анкетированных.

Нами изучались индивидуальные проявления адекватности самооценки у школьников, выявлялась возрастная динамика данной характеристики. Осмысление своего Я в мире способствует вхождению в культуру общества. Уровень и адекватность самооценки школьников в ходе эксперимента оценивались нами при помощи методик «Лесенка», «Шкалы». Около 24% младших школьников оценили себя адекватно в начале эксперимента, что явилось для нас сигналом о том, что необходимо проводить специальную работу по формированию адекватной самооценки у учащихся первых классов.

Давая оценку индивидуальности Другого, школьники первых классов затруднялись с отве-

том или отказывались отвечать. Чаще ими отмечались характеристики внешности: «Она красивая», «У нее розовые волосы», «Он толстый». Лишь некоторые учащиеся отмечали качества характера: «Он хороший друг», «Она добрая, веселая, отзывчивая», «Он непонимающий».

Оценить себя по предложенным в анкете показателям данного критерия учащимся оказалось легче.

К окончанию первого класса процент улучшения результата обучающихся по данным программам был незначительный. Процент школьников, отметивших способность обнаружить ошибку, вырос на 2%, процент стремящихся исправить ошибку – на 5%, процент учащихся способных исправить ошибку – на 1%. На практике смогли найти и исправить ошибку на 10% учащихся больше, из них мотивировали свой выбор 3% анкетированных, что на 3% больше, чем в начале учебного года.

Адекватность самооценки выросла на 2% по сравнению с началом исследования. Увеличился процент учащихся, сумевших охарактеризовать Другого. Он составил 39%, что на 19% больше, чем показатель в начале года.

Таким образом, нами на основе диагностики рефлексивности установлено, что уровень проявления самооценивания, самопознания и саморегуляции у школьников, обучающихся по программам «Школа 2000...» и «Школа 2100», не может быть признан достаточным. Несомненно, они имеют определенный опыт рефлексивной деятельности, однако их готовность выстраивать деятельность на основе рефлексии явно недостаточна.

С целью развития у учащихся рефлексивности нами была разработана и предложена для апробации методика развития рефлексивности младших школьников, содержание которой построено с учетом возрастных особенностей развития данного свойства.

Содержание работы по развитию рефлексивности младших школьников мы предлагаем строить поэтапно.

Мы исходили из положения, что важно строить образовательный процесс в соответствии с намеченными образовательными ориентирами в нашем случае развития рефлексивности младшего школьника. Разработка методики предполагает последовательное развертывание этапов, в результате реализации которых осуществляется достижение заранее спрогнозированных результатов. Мы рассматриваем процесс развития рефлексивности младшего школьника как поэтапный процесс, требующий для успешного протекания у учащихся сформированности определенных качеств, характерных для каждого конкретного этапа.

Определяя этапность процесса развития рефлексивности младшего школьника, мы учитывали

тот факт, что она формируется у ребенка к моменту поступления им в школу и активно развивается на протяжении всего обучения в начальном звене не спонтанно, а, как и любое действие, развивается сначала в совместной деятельности, а потом становится внутренним действием сознания.

За основу нами были взяты характерные особенности каждого критерия рефлексивности, особенности развития рефлексивности младшего школьника.

Особенностью развития рефлексивности является то, что это целостный процесс, осуществляющийся в условиях овладения школьниками учебной деятельностью, возникает под влиянием на ребенка социальных условий и протекает посредством и для обеспечения со-бытия ребенка и взрослого, ребенка и сверстников. Рефлексивность развивается как в контексте личностного развития учащегося, так и при решении спорных ситуаций, когда ребенок вынужден оценивать убедительность выводов как своих, так и своих оппонентов. Рефлексивность развивается поэтапно от создания на начальном этапе симбиотической общности к индивидуализации рефлексивных способностей на следующих этапах развития.

Опираясь на теоретический анализ психолого-педагогических работ, посвященных рассмотрению особенностей развития рефлексивности младшего школьника, можно выделить три этапа рефлексивности – это сравнивающая, внешняя определяющая рефлексия и внутренняя определяющая рефлексия.

На каждом этапе качества личности, характеризующие развитие рефлексивности, проявляются на разных уровнях, которые мы называли «Потенциальная рефлексивность», «Ситуативная рефлексивность», «Актуальная рефлексивность».

При этом последовательное развитие рефлексивности от уровня к уровню не имеет жестких временных рамок. Каждый последующий уровень строится как движение из «зоны актуального развития» в «зону ближайшего развития», то есть развитие рефлексивности младшего школьника происходит, если перед ним появляется проблемная ситуация, которую он может решить посредством анализа собственного способа деятельности совместно с учителем, одноклассниками или самостоятельно.

На первом этапе – 1–2-й год обучения – оптимальным является создание симбиотической общности – это позволяет ребенку чувствовать себя индивидом.

Задачами данного этапа является обучение учащихся оценке своей индивидуальности, своих личностных и субъектных характеристик и создание необходимых школьнику условий, ориентированных не только на ознакомление с фактами, но и на познание отношений между ними. Это связано с тем, что, прия в школу, ребенок пытается осознать себя,

свой статус в новой среде, свои потребности, формируется мотивация к взаимодействию с участниками образовательного процесса и с образовательной средой. Для формирования способности к рефлексии у школьника необходимо сформировать умение сопереживания, умение принимать себя и других такими, какие они есть, умение обсуждать позитивные и негативные чувства. Также на данном этапе развивается способность к самоконтролю. С его помощью учащиеся определяют границу в собственном знании и незнании и тем самым обозначают проблему и выводят учебную задачу.

На этапе развития способности к самопознанию и познанию других важно побудить учащегося к размышлениям о ценности собственного Я, о ценностях, которые являются значимыми в образовательной среде. Необходимо делать акцент на том, что каждый из учащихся класса неповторим, уникален, креативен, на терпимости и гуманном отношении к окружающим, помогать находить правильные пути решения проблем. Внимание детей должно обращаться на то, что они делают, что с ними происходит.

Для развития саморегуляции дети учатся анализировать проверенную, но не оцененную учителем работу, обсуждая причины допущенных ошибок. На первом этапе происходит сличение действия с программой выполнения по произвольно осознаваемой схеме. Для этой стадии характерно немедленное, правильное выполнение действия, но после указания на ошибку со стороны, т. е. не исчезает необходимость внешнего контроля.

Результатом такой работы становится учащийся, который пытается найти и исправить допущенные ошибки самостоятельно, осуществляет контроль над процессом решения учебной задачи одноклассниками, но не может скорректировать свои действия относительно новых условий, учитывая внешние признаки, а не структуру задачи, что соответствует уровню «Потенциальная рефлексивность».

На этом этапе у учащегося появляется статус школьника, который позволяет оценивать себя и других. На этой основе появляется *сравнивающая рефлексия*.

Следующим этапом развития рефлексивности – 3-й год обучения – является *внешняя определяющая рефлексия*. Побуждением к этому служит встреча ребенка с двумя новыми социокультурными позициями педагога: «умелец» – учит разным «умелостям» и «учитель» – учит не только действовать, но и учиться действиям.

Задачей второго этапа развития рефлексивности младшего школьника является формирование самооценки. Она нацеливает учащегося проводить рефлексию своей деятельности. Рефлексия же позволяет учиться на своих ошибках и удачах, своем опыте. Обращает внимание учащегося на те недостатки, пробелы в знаниях и

Этап		Уровни	Критерии		
			Ценностный («Я – школьник» к «Я – школьник»)	Операционный («Мы – готовые действовать» к «Я – учащийся»)	Аналитический (осмысление осно- ваний собственной деятельности)
I	1–2-й класс: сравнивающая рефлексия	Потенциальная рефлексивность	Способность к самопознанию и познанию других	Саморегуляция (самоконтроль)	Самооценка
II	3-й класс: внешняя определяющая рефлексия	Ситуативная рефлексивность	Способность к самопознанию и познанию других	Саморегуляция (самоконтроль)	Самооценка
III	4-й класс: внутренняя определяющая рефлексия	Актуальная рефлексивность	Способность к самопознанию и познанию других	Саморегуляция	Самооценка

умениях, которые ему надо совершенствовать, поскольку для осуществления последующей работы необходим анализ полученного опыта.

Следовательно, предметом деятельности учителя должно стать формирование механизмов действий самоконтроля и самооценки, устойчивого познавательного интереса как индивидуальных способностей учащихся; создание условий для освоения «инструментов» учебной деятельности в разных учебных ситуациях; самостоятельность в проведении контроля и оценки своих действий при решении задач и по результату; способы использования коллективных механизмов учебной деятельности при самостоятельном решении учебной задачи. В итоге учебная задача не предлагается учащимся. При наличии рефлексии у них возникает потребность либо принять задачу, предложенную учителем, либо сформулировать ее самим. Открытый способ решения учебной задачи рефлексируется. Именно рефлексия помогает обнаруживать пробелы в знаниях, что и способствует его изменению в процессе обучения. Рефлексивная деятельность позволяет ученику осознать свою индивидуальность, уникальность и предназначение, которые «высвечиваются» благодаря анализу его предметной деятельности и ее продукта.

Результатом работы становится учащийся, который с помощью учителя может обнаруживать несоответствие старых способов действий относительно новой учебной задачи и корректировать свою деятельность; владеет ситуативной и ретроспективной рефлексией. Он обладает чаще всего адекватной самооценкой, способен отставывать свою точку зрения. Учащийся переходит на уровень «Ситуативная рефлексивность».

Переход к следующему этапу развития рефлексивности младшего школьника на 4-м году обучения – *внутренней определяющей рефлексии* может быть спроектирован через проигрывание собственных социальных ролей.

Такая учебная деятельность обеспечивает самоопределение и самоизменение ребенка в учебном сообществе. Ребенок осознает себя субъектом учебной деятельности, а это является нормой развития к концу младшего школьного возраста.

Задачей данного этапа является интегративное развитие учащихся по всем трем критериям рефлексивности.

На третьем этапе учащиеся учатся не только доказывать и аргументировать свои действия, алгоритм выполнения работы, стремятся не только выслушать комментарии участников образовательного процесса, пытаются не только скорректировать собственную деятельность в случае обнаружения недостатков, но и делать выводы о дальнейших действиях и собственных возможностях по достижению результата.

Планируемым результатом конца 4-го класса является учащиеся, который в учебной деятельности использует пооперационный контроль, выполняющий диагностическую функцию, и рефлексивный контроль, функция которого корректирующая. Умеет определять, каких знаний, умений не хватает для успешных действий, умеет оценить собственные мысли и действия критически. Самостоятельно обнаруживает ошибки при решении учебной задачи и осуществляет коррекционные действия в случае необходимости. Мотивированно отстаивает свою точку зрения. Владеет ситуативной, ретроспективной и перспективной рефлексией, обладает адекватной самооценкой – то есть соответствует уровню «Актуальная рефлексивность».

Последовательность развития рефлексивности младшего школьника отражена в таблице.

Таким образом, в результате исследования нами выделены и описаны этапы развития рефлексивности младшего школьника, определены задачи и направления деятельности педагога и учащихся на каждом из этапов в инновационных образовательных программах «Школа 2000...», «Школа 2100».

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 374.7:2-41

В. Б. Помелов

ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРОГРЕССИВНЫХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ

В статье раскрывается просветительская деятельность прогрессивных представителей Русской православной церкви. Приводятся факты биографии выдающегося просветителя удмуртского народа Г. Е. Верещагина. Главное внимание уделяется раскрытию значимости его просветительской деятельности. Дается характеристика его этнографического и педагогического наследия.

The importance of the enlightening activity of Russian Orthodox Church is emphasized in the article. The main biographical facts of G. E. Vereshchagin, an outstanding enlightener of Udmurt people, are presented. The author pays special attention to the importance of his enlightening activity. The characteristics of the pedagog's main works is given.

Ключевые слова: просветитель, Вятская губерния, просветитель удмуртов Г. Е. Верещагин как священник, педагог, просветитель, этнограф.

Keywords: enlightener, Vyatka Province, enlightener of Udmurts, G. E. Vereshchagin as a priest, a pedagog, an enlightener, an ethnographer.

Во второй половине XIX в. в российских губерниях постепенно создавались предпосылки для создания региональной образовательной (культурно-образовательной) среды, включавшей в себя учебные заведения различного типа (школы, семинарии, гимназии, университеты и т. д.) и учреждения культуры (первые музеи, библиотеки, театры, газеты, издательства, архивные комиссии и т. д.). Самодержавие, будучи не в состоянии полностью затормозить данный объективный прогрессивный общественный процесс, стремилось, тем не менее, направить его в более приемлемое для себя русло, стимулируя, например, всемерное открытие церковно-приходских школ, поощряя преподавание священников в школах. Кроме того, вплоть до Октября 1917 г. профессионально-педагогические учебные заведения были малочисленны и не могли в полной мере обеспечить школы кадрами. Ширилось движение за развитие сети просветительских учреждений, курсов, школ, за введение всеобщего начального

образования и повышение образованности народа в целом.

Значительную часть учителей составляли выпускники духовных академий и семинарий, епархиальных училищ. И хотя для многих священников педагогическая работа была лишь дополнением к основной работе и они нередко тяготились ею, далеко не все из них чувствовали в себе педагогическое призвание. Тем не менее вплоть до конца эпохи самодержавия почетное место в иерархии просветителей занимали учителя-священники, которые зачастую были единственными наставниками для подрастающего поколения, особенно в сельской местности. Значимость их просветительской деятельности определяется тем, что в процессе своей многолетней подвижнической деятельности они проявили себя в различных сферах: как священники и учителя, а некоторые и как этнографы и историки, составители многочисленных учебных, научно-популярных и художественных книг и пособий.

Именно такая разносторонность была характерна для первого этнографа-удмурта, историка и педагога-просветителя, священника Григория Егоровича (позже стал именовать себя Георгиевичем) Верещагина. Он родился 30 сентября 1851 г. в удмуртско-русском селе Полом (удмуртское название – Ойыл) Поломской волости Сарапульского уезда Вятской губернии (ныне село Полом Кезского района Республики Удмуртия) в семье крестьянина Егора Ивановича Верещагина. В 1870 г. по окончании Сарапульского реального училища и получения звания народного учителя он в течение восемнадцати лет работал в земских училищах родного уезда: в селах Сосновка, Шаркан и в деревне Ляльшур (ныне Сосновка – город в Кировской области, Шаркан и Ляльшур – населенные пункты Республики Удмуртия).

В 1895 г. Г. Е. Верещагин принял сан священника и начал служить дьяконом в г. Елабуге. Затем в 1900–1927 гг. служил приходским священником в Троицкой церкви села Бураново (ныне с. Бураново Малопургинского района Республики Удмуртия). Церковный дом, в котором он жил со своей супругой Василисой Иванновной, не сохранился, но память о замечательном просветителе жива в народе, и место, где некогда находился дом Верещагиных, до сих пор в селе называют «поп кенер» («поповская изгородь») [1].

Одновременно Верещагин работал учителем в двухклассном земском училище. В свободное время занимался врачеванием. Немало времени он отдавал науке – истории и этнографии своего родного удмуртского народа.

С октября 1917 г. Верещагин подвергался репрессиям и моральному давлению со стороны советской власти. Был случай, когда его как служителя культа уже вывели на расстрел, но нашлись заступники среди односельчан. В 1927 г. ему пришлось покинуть село Бураново ввиду морального давления со стороны молодого священнослужителя Мамаева. Умер Г. Е. Верещагин 27 августа 1930 г.

Г. Е. Верещагин вошел в историю удмуртского народа как гуманист, посвятивший жизнь делу создания национальной удмуртской культуры, преодолению духовной отсталости национальных меньшинств в царской России, к которым относился и он сам. Несмотря на отсутствие серьезного систематического образования Г. Е. Верещагин стал автором первых оригинальных художественных произведений на удмуртском языке, в том числе поэтических. Его стихотворение «Чагыр, чагыр, дыдыке» («Лети, лети, голубочек») до настоящего времени является одним из наиболее любимых поэтических произведений удмуртского народа, своего рода символом его поэзии.

В течение полувека Г. Е. Верещагин занимался вопросами этнографии и языковедения удмуртов. Его первые две фундаментальные работы, написанные в соответствии с программой Русского Императорского Географического Общества (РГО), были удостоены серебряной медали и опубликованы в «Записках Российского географического общества». Это работы: «Вотяки Сосновского края» (Записки РГО: Вып. 2. СПб., 1886. Т. СІУ. 218 с.) и «Вотяки Сарапульского уезда Вятской губернии» (Записки РГО: Вып. 3. СПб., 1889. Т. СІV. 197 с.). С 1888 г. Г. Е. Верещагин состоял членом-корреспондентом РГО. В 1892 г. он выступал на заседании отделения этнографии РГО с сообщением о рукописи своего труда «Очерки воспитания детей у вотяков Вятской губернии». Российская Императорская Академия Наук дважды отмечала земского учителя из Вятской губернии денежными премиями. Г. Е. Верещагиным написаны десятки основательных статей педагогического, исторического и этнографического характера, которым современные историки и педагоги дают высокую оценку [2]. Эти работы печатались в таких изданиях, как ежегодник «Календарь и Памятная книжка Вятской губернии», в газетах «Вятские губернские ведомости», «Известия Сарапульского земского музея», а также в таких центральных российских журналах, как «Исторический вестник», «Этнографическое обозрение». Ряд работ Верещагина посвящен устному народному твор-

честву удмуртов, народной медицине, знахарству, мифологии, археологическим памятникам. В совокупности эти работы представляют своего рода энциклопедию дореволюционной жизни удмуртского народа.

Г. Е. Верещагин активно участвовал в подготовке научно-этнографических выставок в г. Казани, Вятке, Ижевске. Его участие в прогремевшем на всю Россию так называемом Мултанском деле, когда несколько крестьян-удмуртов были голосовно обвинены в человеческих жертвоприношениях, в качестве специалиста-этнографа, выступившего в защиту обвиняемых, вызвало одобрение В. Г. Короленко, также принял активнейшее участие в этом процессе на стороне удмуртских крестьян.

В советский период Г. Е. Верещагин занимался составлением русско-удмуртского и удмуртско-русского словарей, выступил создателем удмуртской азбуки и «Руководства к изучению вотского языка» (1924), библиографом удмуртских книг («О книгах на вотском языке»), собирателем легенд и сказаний своего народа [3]. Он принимал участие в общественной жизни, например, был участником первого Всеудмуртского съезда в 1918 г. в г. Елабуге, на котором обсуждался вопрос о создании удмуртской автономии. Участвовал в работе конференции удмуртов-красноармейцев (г. Сарапул, 1919). Там же, в Сарапуле, в 1921 г. он выступил на съезде удмуртских писателей с докладом о происхождении удмуртов. В 1923 г. принимал участие в организации кустарно-промышленной выставки в г. Ижевске [4].

В педагогических и этнографических работах Верещагина неоднократно ставились и освещались проблемы просвещения удмуртов, семейного воспитания, истории появления национальных удмуртских училищ. Он первым занялся исследованием вопроса о возникновении удмуртского (вотского) алфавита и письменности и утверждал, что «палочные грамотки» (знаки, нанесенные на палки и служившие документом для записи мирских повинностей) и специальные бирки («пушки»), которые он изучал в селе Ляльшур Шарканской волости Малмыжского уезда, и были положены в основу первоначальной удмуртской письменности.

В своих трудах историк стремился к тому, чтобы дать по возможности полную картину жизни своего народа. Так, в работах о Сосновском крае им дана общая характеристика жителей, описаны их внешний вид, одежда, жилища, «пища и питье», «содержание семьи», занятия жителей, сватовство и свадебные обряды, языческая религия, праздники и жертвоприношения, обряды и приметы, поверья и предания, рассказы, сказки; показана «история вотяков и князьев их, родо-

начальников вотского народа» (таковыми считаются Идна-батыр).

Названия многих этнографических очерков Г. Е. Верещагина указывают на широту интересов исследователя: «Об охоте у вотяков», «Рыбачество у вотяков», «О древнем происхождении вотяков», «Остатки язычества у вотяков», «Общинное землевладение у вотяков Сарапульского уезда», «Важнейшие из народных примет», «Колдуны и чернокнижники», «Знахарство в Вятской губернии», «Старые обычай и верования вотяков Глазовского уезда», «Человеческие жертвоприношения вотяков».

Исключительно благодаря Г. Е. Верещагину до наших дней дошли образцы народной литературы удмуртского народа: легенды («О сотворении мира и образовании гор и холмов»), так называемые «сказания стариков» (предания о жизни вотяков в горах, о медвежьем культе, о первом шалаше), басни («Козел и волк», «Волк и свинья», «Ворона и синица», «Белка и орех», «Жук и шмель») и др. В качестве примера приведем две оригинальные басни, включенные Г. Е. Верещагиным в свою работу «Образцы произведений устной словесности вотяков».

Ворона и синица

Ворона зимой поймала синицу и медлила ее скушать, думая себе, не лучше ли ее выпустить, чтобы поросла побольше, а то нечего и есть у ней. «Как холодно!» – говорит ворона. А синица для того, чтобы показать себя неустрашимой, сказала на это: «Какой же это холод? Вот при царе Бечеев был холод так холод». «А, так ты уже стара, раз помнишь такую старину. Росту твоего нечего и ждать, крупнее ты уже не будешь», – промолвила ворона и скушала синицу.

Белка и орех

Белка нашла красивый гладкий орех и любуется им. «Хорошо должно быть ядрышко в этом орехе», – думает она. Взяла она орех в свои лапы и пыталась его раздавить. А в орехе оказывались черви. «Тьфу! Хорош ты только с виду, внутри у тебя – дрянь», – проговорила она и бросила орех. Нет уж, лучше я буду грызть некрасивые: они на вид невзрачные, да полны», – сказала белка.

Все эти образцы удмуртского фольклора носят оригинальный характер, очень интересны и поучительны, обладают значительным воспитательным потенциалом и до настоящего времени используются в педагогической практике удмуртского народа.

В работе Г. Е. Верещагина «Образцы произведений устной словесности вотяков», опубликованной в издании «Календарь и Памятная книжка Вятской губернии на 1894 год» (Вятка, 1893), указываются 257 единиц удмуртского фольклора (легенды, сказки и т. д.), которые были собраны

Г. Е. Верещагиным и переведены на русский язык. Приведем в качестве примера некоторые из загадок, собранных Г. Е. Верещагиным: «Четверо братьев стреляют в одну яму» (Соски на вымени у коровы во время доения), «Четыре брата под одной шляпой» (Ножки у стола), «Один стоит, другой сидит, третий лежит» (Елка, пень и колода в лесу), «Над огнем жарит задницу черный солдат» (Котел над горном), «По стенам бараны глаза» (Сучья в бревенчатых стенах), «Яма сгнила, столб ушел» (Лапоть износился, и нога сбросила его).

В работах Верещагина приводятся многочисленные народные игры удмуртов. Например, игра «Тюрагай» («Пешка») заключается в следующем. В землю вбивается деревянный колышек, на который кладется пластинка. На один из концов пластинки ставится конусообразная пешка. Один из мальчиков ударяет по пустому концу палкой, и от удара пешка взлетает. Дети пытаются поймать ее.

В ряде собранных просветителем фольклорных работ проводится мысль о необходимости просвещения. Эта же мысль развивается в статье «Старые обычай и верования вотяков» (Этнографическое обозрение. 1910. Кн. 33. № 4), где на примере удмуртов Глазовского уезда показывается, что в тех волостях, где ослабевает влияние школы, возрождаются языческие верования. Там же, где нет школ совсем, язычество сохранилось полностью.

В другой работе «Остатки язычества у вотяков», вышедшей в «Календаре и Памятной книжке Вятской губернии на 1896 год» (Вятка, 1895. С. 244–305), поднимался вопрос о неудовлетворительном физическом и культурном состоянии удмуртского народа. Г. Е. Верещагин отмечал крайне медленную культурную эволюцию удмуртского народа и связывал это явление с неудовлетворительной постановкой дошкольного и школьного образования у удмуртов. В то же время он отмечал у представителей своего родного народа жажду знаний и интерес к обучению. Ученый не мог, естественно, в открытой печати указать на истинные, коренные, а именно социальные, причины такого состояния, при котором большинство удмуртских детей были лишены школьного обучения, и упомянул лишь о «ничтожности сельских сборов на содержание школ ввиду несостоятельности сельского мира в удмуртских селениях».

Г. Е. Верещагин отмечал в своей работе слабое усвоение знаний удмуртскими детьми и считал это следствием незнания ими русского языка, на котором велось преподавание в школе, а также влиянием мифических верований и предрассудков. Немаловажное значение он придавал и тому, что в первые учебные годы почти все учебное время отдавалось Закону Божьему. Он

предлагал обучать детей и даже взрослых в специально организуемых воскресных и вечерних школах, где основным методом обучения могла бы быть беседа. Это предложение было для того времени едва ли не новаторским.

В противовес формалистическому, основанному на бездумном заучивании религиозных текстов обучению, характерному для конфессиональных учебных заведений, просветитель предлагал сознательное усвоение знаний, отдавал предпочтение материальному образованию перед формальным. Главную дидактическую задачу школы он видел в развитии у ребенка умения мыслить устно и письменно; подчеркивал, что «кто вовремя не научится писать, тот потом уже не научится». Мысль об особой значимости детского возраста в обучении и воспитании ясно выражена в его следующем высказывании: «Кто испорчен нравственно в детстве, того уже трудно поправить в зрелости».

Г. Е. Верещагиным был сделан обзор учебников для удмуртов. Большинство из них он считал неудачными с позиций лингвистики и дидактики. В вину создателям учебников он ставил тяжелый слог, отсутствие логических ударений в текстах, неудачный подбор материалов для чтения. В своей работе «О книгах на вотском языке» (Казань, 1895. 62 с.) он, в частности, предлагал создать в Казани особую комиссию из специалистов и поручить ей составление нового учебника, в котором были бы учтены фонетические и иные особенности удмуртского языка [5].

Г. Е. Верещагин издал пособие «Руководство к изучению вотского языка» (Ижевск, 1924), большим достоинством которого можно считать стремление автора к выявлению оригинальности удмуртского языка. Эта особенность отличала его «Руководство...» от ряда других пособий, авторы которых стремились приспособить, «подвести» специфические элементы удмуртского языка под определенные русские формы. Высокой оценки заслуживают богатство языка автора, образность приведенных бытовых примеров, стихов и рассказов.

Важное значение Г. Е. Верещагин придавал семейному воспитанию. Особенно отчетливо его взгляды на семейное воспитание выражены в работе «Очерки воспитания детей у вотяков в Вятской губернии», опубликованной в газете «Вятские губернские ведомости» (1892. № 38. С. 3), в которой ярко сочетаются педагогические и этнографические взгляды Г. Е. Верещагина. Ниже приводится (в изложении) отрывок из этой статьи, в которой, по нашему мнению, ярко сочетаются педагогические и этнографические взгляды просветителя удмуртского народа.

«...Отличительные черты вотяков – миролюбие и кротость – приобретаются уже в детском

возрасте. Дети рано приучаются считать порохом все то, что нарушает мир и согласие. Вотяки любят своих детей, но, всецело занятые работой, не могут уделять времени их воспитанию, присматриванию и даже уходу за больными детьми. Колыбелью служат лубенки и берестяные коробки. При уходе на полевые работы колыбелька укладывается на холщевые носилки с лямками и носится на спине. Колыбельных песен у вотяков нет. Окрепшего ребенка сажают на пол и дают игрушки из щепок, черенков и пр.

Научившийся ходить ребенок предоставляет самому себе. Десятилетний мальчик уже ездит верхом, знает приемы земледелия, умеет плести лапти, а девочки приучаются к стряпне, изготовлению одежды и полевым работам. В двенадцать лет дети заменяют в некоторых работах взрослых. Некоторые из деревянных игрушек замысловаты, например пильщики, плясуньи, тележки, ходули, водяное колесо, волчок. Игры у вотских детей преимущественно гимнастического характера, развивающие силу и ловкость, как то: перетягивание палкой или веревкой, поднимание мальчика с пола не сгибая членов, борьба лежа правыми ногами, вынос покойников. Кроме того, шутки, забавы, фокусы и загадки, зачастую связанные с языческими представлениями о природе.

Молния, по мнению вотяков, огненный след от кремневой стрелы, которой верховное существо Инмар стреляет в шайтана; затмение солнца и луны – попытка жадного Убира съесть их; зарница ночью – открывание Инмаром ворот небесного города; землетрясение – движение под землей огромного мифического быка. Вера в мифические существа (а их 35) порождает необходимость принесения умилостивительных жертв. Сказки, в которых действуют эти существа, действуют передача веры в них детьми.

К неблагоприятным условиям при воспитании детей относятся нечистоплотность и дурное питание; смертность детей громадная, причем много умирает от кормления незрелыми ягодами. Во время горячки знахарь вносит в избу лягушку. У вотяков распространены следующие поверья: во время болезни нельзя мыть пол, стирать белье, выгребать из печи золу и трогать головешки, надевать на больного чистую одежду».

Педагогические воззрения Г. Е. Верещагина заслуживают дальнейшего изучения. Исследованию его творчества посвящены работы В. Б. Помелова [6], В. Е. Владыкина, Л. С. Христофоровой [7], Г. Д. Фроловой [8], И. П. Тукаева, Э. А. Тамаркиной, В. М. Ванюшева, Г. А. Никитиной и других исследователей. О нем имеется большой биографический материал в книге «Писатели Удмуртии: Биобиблиографический справочник / Сост. А. Н. Уваров. Ижевск, 1989. С. 90–95.

Венгерский ученый П. Домокош в книге «История удмуртской литературы», впервые изданной в Будапеште в 1975 г. и переизданной в Ижевске в 1993 г., отмечает: «Григорий Егорович Верещагин... является выдающимся, но почти забытым и недостаточно признанным (если иметь в виду значительные до сегодняшнего дня заслуги) деятелем удмуртской культуры, науки и литературы. Раньше или умалчивали о нем, или называли буржуазным ученым. Безразличие по отношению к нему рассеивается только в 1960-х годах...» [9].

Постепенно возвращается признание к Г. Е. Верещагину и на его малой родине, в Удмуртии. Под редакцией П. К. Поздеева в 1984 г. в Ижевске выпущен сборник его стихов под названием «Чагыр, чагыр, дыдык». О Г. Е. Верещагине имеется большой биографический материал в книге «Писатели Удмуртии: Биобиблиографический справочник / Сост. А. Н. Уваров. Ижевск, 1989. С. 90–95. В Глазовском государственном педагогическом институте имени В. Г. Короленко в 2001 г. проводилась крупная конференция, посвященная 150-летию со дня рождения Г. Е. Верещагина, по итогам которой издан сборник научных трудов «Материальная и духовная культура народов Поволжья и Урала: история и современность»: Материалы региональной научно-практической конференции, посвященной 150-летию Г. Е. Верещагина (отв. ред. Л. А. Волкова). В Ижевске издано шеститомное собрание сочинений Г. Е. Верещагина, полностью охватывающее многогранное творчество замечательного удмуртского просветителя [10]. Тем самым сделан ряд шагов в изучении его наследия, полностью восстановлено добре имя Г. Е. Ве-

рещагина как священнослужителя, педагога и этнографа.

Идеи и высказывания Г. Е. Верещагина в области дошкольного и начального образования заслуживают дальнейшего изучения. Его благородная просветительская деятельность служит образцом беззаветного служения родному народу. Пример исследования его наследия показывает важность проведения аналогичной работы в различных регионах России.

Примечания

1. *Байсафов В. Ф.* Г. Е. Верещагин – известный и неизвестный // Материальная и духовная культура народов Поволжья и Урала: история и современность: материалы регион. науч. конф. / отв. ред. Л. А. Волкова. Глазов, 2001. С. 5–6.

2. *Бердинских В. А.* Русская провинциальная историография второй половины XIX в. М., 1995. С. 286

3. *Помелов В. Б.* Региональные особенности развития народного образования в российской провинции со второй половины XIX в. по Октябрь 1917 г.: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1998. 533 с.

4. *Байсафов В. Ф.* Указ. соч. С. 5.

5. *Верещагин Г. Е.* О книгах на вотском языке. Казань, 1895. 62 с.

6. *Помелов В. Б.* Первый просветитель удмуртского народа – педагог-гуманист Г. Е. Верещагин // Проблемы и перспективы дошкольного и начального образования на пороге третьего тысячелетия: сб. тез. юбилейной науч.-метод. конф. / науч. ред. С. Я. Ромашина. Барнаул, 1999. С. 136–139.

7. *Владыкин В. Е., Христофорова Л. С.* История этнографии удмуртов: краткий историографический очерк. Ижевск, 1984. 260 с.

8. *Фролова Г. Д.* История школы в Удмуртской АССР: дис. ... канд. ист. наук. Пермь, 1968. 320 с.

9. Там же. С. 180.

10. *Верещагин Г. Е.* Собрание сочинений: в 6 т. / под ред. В. М. Ванюшева, Г. А. Никитиной. Ижевск, 1995–1998.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

УДК 378.11

A. M. Галимов

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА ВУЗА ПУТЕМ ВНЕДРЕНИЯ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ

В статье обосновывается необходимость внедрения комплексной системы мониторинга качества образования, являющейся неотъемлемым составным элементом системы менеджмента качества вуза. На примере ГОУ ВПО «Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет» раскрываются особенности успешного внедрения балльно-рейтинговой системы оценки качества подготовки высококвалифицированных кадров с использованием модульной технологии обучения.

The article substantiates the need to implement an integrated system for monitoring the quality of education which is an integral element of quality management system of the university. On the example of The Tatar State University of the Humanities and the Education the article discloses features of the successful implementation of point-rating system for assessing the quality of training highly qualified personnel with the use of modular technology education.

Ключевые слова: система менеджмента качества, гарантии качества образования, мониторинг качества образования, стандарты качества, балльно-рейтинговая система оценки знаний обучающихся.

Keywords: quality management system, guarantee of the quality of training, monitoring of the quality of education, quality standards, point-rating system of assessing students' knowledge.

Обеспечение качества профессионального образования – проблема, охватывающая целый комплекс вопросов, связанных с текущим контролем, развитием соответствующих инструментов управления, выстраиванием адекватной организационной структуры учреждения, созданием необходимой материально-технической базы и др. В широком смысле качество высшего образования можно рассматривать как «сбалансированное соответствие высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы) многообразным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам)» [1]. При этом процесс и результат поддержания высокого качества высшего образования на уровне не ниже

установленных норм, требований, стандартов рассматривается как процесс обеспечения качества высшего образования [2]. Система требований к обеспечению качества образования формируется на уровне национальной системы качества образования и регламентируется требованиями государственных образовательных стандартов, а также требованиями по лицензированию и аккредитации образовательных программ и образовательных учреждений.

Вступление России в Болонский процесс привело к тому, что наряду с национальной системой обеспечения качества образования возникла необходимость выделения механизмов внутренних гарантий качества образования, реализуемых посредством систем качества образовательных учреждений. Эти требования в настоящий момент определяются «Стандартами и директивами для гарантии качества высшего образования в Европейском регионе», разработанными ENQA (Европейская ассоциация организаций гарантии качества), и могут рассматриваться как базовые требования к системам качества образовательных учреждений [3].

Согласно терминологическому словарю в области управления качеством высшего и среднего профессионального образования [4], гарантии качества в образовании могут рассматриваться как все виды скоординированной деятельности по руководству и управлению образовательным учреждением применительно к качеству.

С целью помочь вузам в разработке и внедрении систем гарантии качества, Федеральная служба по надзору в сфере образования разработала типовую модель системы качества и методические рекомендации по ее внедрению [5]. Предлагаемая типовая модель базируется на таких общепризнанных моделях систем качества в образовании:

1. «Стандарты и директивы для гарантии качества высшего образования в Европейском регионе», разработанные Европейской сетью (ассоциацией) гарантии качества (ENQA) в сфере высшего образования.
2. Стандарты по менеджменту качества серии ISO 9000:2000 (ГОСТ Р ИСО 9000–2001).
3. Модель конкурса Федеральной службы по надзору в сфере образования «Системы качества подготовки выпускников образовательных учреждений профессионального образования».

4. Модель самооценки и совершенствования деятельности вуза в области менеджмента качества, гармонизированная с моделью Европейского фонда по менеджменту качества (EFQM).

Обеспечение высокого качества в системе высшего образования в настоящее время стало одной из важнейших целей в государственной политике Российской Федерации в области образования. Так, приказом от 30 сентября 2005 г. № 1938 Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки «Об утверждении показателей деятельности и критерии государственной аккредитации высших учебных заведений» введен совершенно новый показатель государственной аккредитации вузов – «Эффективность внутривузовской системы обеспечения качества образования». Согласно утвержденной типовой модели системы качества учреждений образования, необходимым условием, неотъемлемым элементом и обязательным процессом системы обеспечения качества профессионального образования является наличие регламентированного процесса мониторинга качества образования. Таким образом, государство требует от системы высшего образования не только создания внутривузовской системы обеспечения качества, но также наличия системы объективной оценки (мониторинга) ее эффективности. При этом признается важность соблюдения условия постоянного ведения мониторинга качества по всем направлениям деятельности вуза, обеспечивающего постоянную «наблюдательность» («прослеживаемость» в терминах МС ИСО 9000) динамики качества процессов и результатов.

Как известно, существуют две составляющие системы мониторинга и контроля качества образования: внешняя и внутренняя. Наиболее распространенными внешними процедурами оценки систем обеспечения качества высшего образования являются:

- государственный контроль качества высшего профессионального образования, поддерживаемый процедурой комплексной оценки деятельности вузов;
- сертификационный и инспекционный контроль в рамках процедуры сертификации внутривузовской системы менеджмента качества на соответствие требованиям международного стандарта ИСО 9001:2000;
- независимая общественно-профессиональная аккредитация образовательных программ вуза, основывающаяся на анализе и оценке учебных программ и деятельности вуза по подготовке специалистов определенной профессии, проводимая различными отечественными и международными общественно-профессиональными ассоциациями и объединениями;
- заочное и очное обследование вуза в рамках участия в конкурсах на премии в области качества.

На сегодняшний день вышеперечисленные процедуры внешнего мониторинга качества профессионального образования доказали свою состоятельность и достаточно широко и успешно применяются различными субъектами российской системы профессионального образования. Однако внешний мониторинг качества образовательной деятельности вуза не может обеспечить все управляющие подструктуры вуза данными о результативности и эффективности осуществляющейся деятельности и не может быть единственным процессом сбора и анализа необходимой информации. Поэтому в высших учебных заведениях поддерживаются (традиционные) и развиваются (инновационные) различные внутренние процессы мониторинга качества, такие, как система контроля знаний обучающихся, периодическая аттестация работников, итоговая аттестация выпускников, ежегодные отчеты руководителей учебных подразделений и др.

С 2005 года в ГОУ ВПО «Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет» (далее – ТГГПУ) действует Отдел мониторинга и менеджмента качества (далее – ОМиМК), одним из основных направлений деятельности которого является создание и развитие целостной внутривузовской системы мониторинга качества образования, охватывающей все направления деятельности вуза. Кроме этого ОМиМК курирует вопросы актуализации результатов внешнего мониторинга качества образования, такие, как анализ и принятие решений по результатам участия университета в федеральных интернет-экзаменах, устранение замечаний экспертов по комплексной оценке деятельности вуза, устранение замечаний и несоответствий, выявленных во время инспекционного контроля сертифицированной системы менеджмента качества университета и др.

Однако главной задачей ОМиМК в рамках развития системы мониторинга качества образования вуза является мониторинг учебных достижений обучающихся. Ведущим инструментом оценки результатов обучения является аттестация, которая устанавливает соответствие знаний, умений и навыков студентов и выпускников требованиям ГОС.

Эффективное управление качеством образовательного процесса невозможно без своевременного получения и использования оперативной информации о степени усвоения учебного материала студентами, которое может осуществляться как традиционными, так и инновационными методами. Обычно такую информацию дает постоянный текущий контроль, формы которого могут быть разнообразны с учетом специфики специальностей и циклов дисциплин ГОС. Ценность текущего контроля бесспорна, прежде всего, по-

тому, что он обеспечивает тесную обратную связь объекта и субъекта обучения и по его результатам преподаватель имеет возможность принимать превентивные меры к недопущению пробелов в знаниях студентов, не дожидаясь экзаменационной сессии, когда эти пробелы уже остается только констатировать. Действующая во многих вузах традиционная система промежуточной аттестации студентов в ходе зачетно-экзаменационной сессии, как правило, оценивает результат работы студента после завершения изучения всей дисциплины и не позволяет регулярно отслеживать динамику работы студента в течение семестра. Вместе с тем применяемые многими преподавателями традиционные формы текущего контроля дают ограниченную, фрагментарную информацию о результатах учебной деятельности и не могут служить официальной общевузовской системой мониторинга учебных достижений обучающихся. Многие учебные заведения видят разрешение этой проблемы во внедрении балльно-рейтинговой системы оценки знаний обучающихся (далее – БРС) с использованием модульной технологии.

В связи с этим в ТГГПУ в 2006 году была принято решение о переходе от 4-балльной системы оценки знаний студентов к более дифференцированной 100-балльной системе. Основным ответственным подразделением за внедрение БРС во всем вузе был определен ОМиМК. Ключевыми инновационными решениями руководства университета в рамках внедрения БРС были:

- решение о введении с 1 сентября 2006 года в штатное расписание университета должности методистов по качеству факультетов с расчетом 1 методист на факультет;
- решение об установлении ежемесячной надбавки к окладу в размере 25% всем преподавателям – участникам программы внедрения БРС;
- принятие Программы внедрения БРС, направленной на постепенный, поэтапный (в течение пяти лет начиная с первого курса) переход на 100-балльную систему оценки знаний обучающихся.

Принятая в ТГГПУ Программа мероприятий по внедрению БРС состоит из трех этапов (подготовительный, экспериментальный, основной), каждый из которых состоит из нескольких шагов. Например, подготовительный этап внедрения БРС состоял из следующих пяти шагов.

Первый шаг заключался в разработке проекта Положения о БРС, который завершился утверждением «Положения о балльно-рейтинговой системе оценки качества подготовки высококвалифицированных кадров с использованием модульной технологии обучения в ГОУ ВПО “Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет”» (далее – Положение о БРС) на заседании Ученого совета вуза от 30 июня 2006 года.

Второй шаг состоял в выборе участников экспериментального этапа внедрения БРС. Руководством университета было принято решение о том, что с каждой кафедры в экспериментальном этапе будет участвовать по одному преподавателю. Несмотря на то что кафедрам были переданы требования к участникам экспериментального этапа БРС (стаж преподавания дисциплины в университете не менее 2 лет, выбранная дисциплина должна преподаваться во 2-м семестре 2006–2007 учебного года, желателен опыт применения балльной системы преподавателем и др.), в ходе работы выяснялось, что некоторые кандидаты не соответствуют или частично не соответствуют предъявляемым требованиям. Эти вопросы постепенно регулировались, и в итоге была сформирована группа преподавателей из 76 человек, которые начали подготовку к внедрению БРС. На основе решения Ученого совета вуза от 6 декабря 2006 года (протокол № 5), а также в соответствии с утвержденным Положением «О материальном стимулировании преподавателей, внедряющих балльно-рейтинговую систему оценки качества подготовки высококвалифицированных кадров с использованием модульной технологии обучения» между руководством университета и всеми преподавателями были подписаны дополнительные соглашения, согласно которым преподаватели взяли на себя обязанности привести УМК дисциплин в соответствие с требованиями Положения о БРС, сформировать учебные модули, создать оценочные средства для проведения внутрисеместрового контроля знаний, провести внутрисеместровые аттестации и анализ их результатов, предпринять корректирующие меры, проводить методические семинары по БРС для преподавателей кафедры, выработать предложения и рекомендации для усовершенствования Положения о БРС, а руководство университета принимало обязательство выплачивать преподавателям ежемесячную надбавку к окладу в размере 25% в период с 1 января 2007 года по 30 июня 2007 года.

Проведенный в дальнейшем опрос преподавателей показал, что в 47% случаях вопрос о выборе преподавателя на кафедре решался административно, в 30% выбор происходил с учетом имеющегося у преподавателя опыта по балльной системе, в 15% – по инициативе самого преподавателя, в 4% случаях – без учета имеющегося опыта. Вместе с тем в ходе работы по внедрению БРС и при разработке контрольных мероприятий подавляющее большинство преподавателей проявили большую заинтересованность и ответственность, профессионализм и творческий подход.

Третий шаг состоял в обучении участников экспериментального этапа. Приказом № 497-0 от

23 октября 2006 года «Об обучении преподавателей-участников экспериментального этапа внедрения балльно-рейтинговой системы в университете» был утвержден список преподавателей-участников экспериментального этапа внедрения БРС в университете, которые должны были пройти специальное обучение. ОМиМК была разработана программа повышения квалификации в объеме 48 часов, которая охватывала вопросы системы мониторинга качества образовательной деятельности в ТГГПУ, балльно-рейтинговой оценки качества знаний, а также вопросы применения технологии тестирования для оценки качества знаний студентов вуза. По этим темам были проведены занятия в трех группах преподавателей, которые были сформированы по трем направлениям: гуманитарные, естественнонаучные и лингвистические дисциплины. Можно отметить, что такие занятия и консультации в большинстве вузов, внедряющих БРС, не проводятся, а лишь раздаются регламентирующие документы. В нашем университете к этому вопросу отнеслись достаточно серьезно. С точки зрения организации курсов можно отметить, что, несмотря на вечернее время проведения занятий, посещаемость и активность на занятиях была достаточно хорошо. По результатам анкетного опроса, 57% слушателей курсов отметили высокий уровень занятий, 41% слушателей оценили их на среднем уровне и 2% – на низком.

Четвертый шаг состоял в формировании учебных модулей внутри выбранных дисциплин и разработке контрольно-измерительных материалов. Этот этап стал самым трудоемким и ответственным делом для преподавателей-участников экспериментального этапа БРС. К концу первого семестра 2006–2007 учебного года были рассмотрены и согласованы учебно-методические комплексы всех участников программы внедрения БРС, разработанные с учетом установленных требований, а также были представлены материалы для проведения контрольных мероприятий.

Пятый шаг заключался в текущем консультировании участников Программы внедрения БРС. Процесс консультирования имел иерархический характер, заключающийся в том, что специалисты ОМиМК вели консультационную работу с методистами по качеству факультетов, а методисты – с преподавателями своих факультетов. Однако по мере необходимости и для более эффективной организации работы сотрудниками ОМиМК оказывались консультационные услуги всем заинтересованным преподавателям.

Таким образом, можно сказать, что подготовительный этап в ТГГПУ был успешно завершен к началу второго семестра 2006–2007 учебного года, когда началась работа в рамках экспериментального этапа внедрения БРС.

В ходе экспериментального этапа сотрудниками ОМиМК еженедельно проводились консультации (было определено время консультаций, на которые мог прийти любой преподаватель, интересующийся БРС). Также сотрудниками ОМиМК были разработаны и предложены преподавателям и методистам по качеству электронные таблицы в программе Excel, запрограммированные для анализа результатов модулей с инструкциями по их использованию.

С целью более широкого охвата вопросов, возникающих при реализации БРС, для преподавателей-участников экспериментального этапа БРС сотрудниками ОМиМК была разработана анкета. Результаты анализа анкет были учтены при корректировании проекта Положения о БРС.

По окончании экспериментального этапа внедрения БРС 29 июня 2007 года на заседании Ученого совета университета были:

- заслушаны и признаны успешными итоги экспериментального этапа внедрения БРС;
- утверждено усовершенствованное «Положение о балльно-рейтинговой системе оценки качества подготовки высококвалифицированных кадров с использованием модульной технологии обучения»;
- принята Программа мероприятий по внедрению БРС на 2007–2008 учебный год.

Таким образом, с 2007–2008 учебного года начался основной этап мероприятий по внедрению балльно-рейтинговой системы в университете. Согласно утвержденной программе внедрение БРС в первом семестре 2007–2008 учебного года проводилось в каждой академической группе первого курса по одной из дисциплин (преимущественно федерального компонента ГОС), а во втором семестре по всем дисциплинам, преподаваемым на I курсе дневного отделения. Всего было задействовано в первом семестре 226 преподавателей и во втором 318 преподавателей со всех 15 факультетов. Следует отметить, что во втором семестре в университете был проведен внутренний аудит, в ходе которого были выявлены недостатки в работе факультетов и кафедр при внедрении СМК и БРС, а именно: несоответствие УМК и ведомостей промежуточной аттестации Положению о БРС; отсутствие аттестационных листов, журнала их регистрации и другие. Все замечания были представлены на факультеты и кафедры для дальнейшего принятия мер по их устранению.

С целью анализа результатов внедрения БРС сотрудниками ОМиМК также было проведено анкетирование преподавателей. Результаты анализа анкет были учтены при корректировании Положения о БРС.

4 июля 2008 года на Ученом совете ТГГПУ была утверждена следующая версия усовершен-

ствованного Положения о БРС с учетом опыта реализации БРС в 2007–2008 учебном году, а также план мероприятий по внедрению БРС на 2008–2009 учебный год. В 2008–2009 учебном году было решено продолжить внедрение БРС во всех группах по всем дисциплинам I курса и по дисциплинам федерального компонента II курса всех реализуемых в университете образовательных программ ВПО. В мероприятиях по внедрению БРС было задействовано около 500 преподавателей.

В 2009–2010 учебном году балльно-рейтинговая система оценки знаний обучающихся внедряется на I, II и III курсах дневной формы обучения всех реализуемых в университете образовательных программ высшего профессионального образования. Также продолжается материальное стимулирование преподавателей, внедряющих балльно-рейтинговую систему оценки качества подготовки высококвалифицированных кадров с использованием модульной технологии обучения, согласно утвержденному Положению.

С 2009–2010 учебного года делопроизводство и документооборот в рамках текущего контроля знаний обучающихся с применением БРС и модульной технологии осуществляется на основе компьютерного программного комплекса, разработанного силами программистов университета по заказу ОМиМК. Данный программный комплекс автоматизирует работу специалистов по учебно-методической работе как факультетов (институтов), так и ОМиМК. Комплекс позволяет войти в систему по следующим различным ролям: администратор системы, специалист ОМиМК, специалист по учебно-методической работе факультета/института, преподаватель, студент. При этом система позволяет каждой категории пользователя иметь доступ к данным только по заранее прописанному формату.

Таким образом, опыт развития внутривузовской системы мониторинга качества учебных достижений обучающихся путем внедрения балльно-рейтинговой системы оценки качества знаний позволяет сделать следующие основные выводы.

1. Балльно-рейтинговая система оценки качества подготовки высококвалифицированных кадров с использованием модульной технологии обучения дает возможность заинтересованным лицам регулярно отслеживать динамику работы студента в течение семестра. Своевременно получив информацию о качестве обучения на основе анализа результатов внутрисеместровых, промежуточных, итоговых аттестаций, специалисты по учебно-методической работе (по качеству), руководители факультетов, институтов, руководители университета получают возможность анализировать успеваемость студентов и разрабатывать мероприятия по устранению выявленных недостатков.

2. Наблюдается тенденция постепенного снижения количества неуспевающих студентов по результатам внутрисеместровых (рис. 1) и промежуточных (рис. 2) аттестаций.

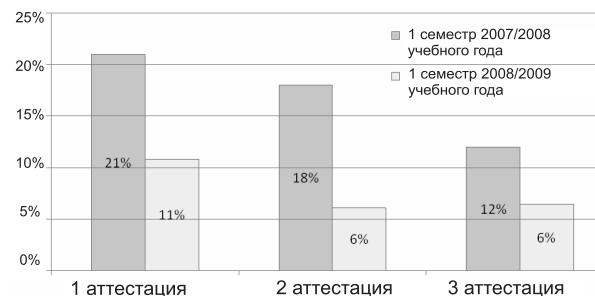


Рис. 1. Сравнительная динамика изменений количества студентов I курса, неаттестованных с первого раза по результатам внутрисеместровых аттестаций (по учебным модулям) за 2007–2008 и 2009–2010 учебные годы

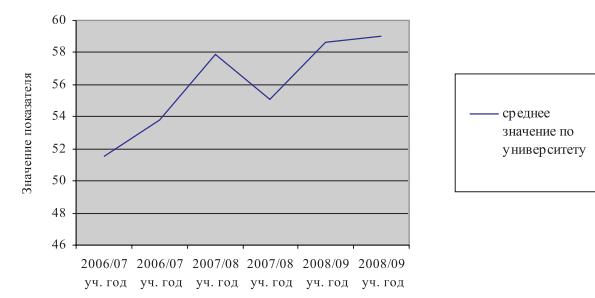


Рис. 2. Динамика качественной успеваемости в ТГГПУ

3. По ходу внедрения БРС происходит актуализация и усовершенствование учебно-методических комплексов дисциплин, разрабатываются современные контрольно-измерительные и учебно-методические материалы.

4. Постепенное и поэтапное внедрение БРС, а также систематические обучающие семинары и консультации позволяют избежать сопротивления коллектива к нововведениям и дают возможность своевременно внести корректировки в планы мероприятий.

5. Регламентированная система материально-го стимулирования участников мероприятий по внедрению БРС повышает мотивацию преподавателей к инновационной деятельности и позволяет избежать формального подхода в работе.

6. Тщательное проектирование обучающей деятельности преподавателя и учебной деятельности студентов осуществляется в течение всего учебного года.

7. Ведется непрерывный учет всех видов учебной работы студентов в течение всего семестра, промежуточный и текущий контроль знаний.

8. Введены квалиметрическая (количественная) оценка деятельности и знаний студентов по модулям и баллам, своеобразная унификация показателей, которая дает возможность их сравнения (определения рейтинга).

9. Сочетается контроль со стороны преподавателя и самоконтроль со стороны студента.

10. Осуществляется стимулирование систематической учебной работы студентов и своевременная ее корректировка, устранение упущений в образовательной деятельности.

Кроме описанной в этой статье балльно-рейтинговой системы оценки качества знаний обучающихся в университете под руководством ОМиМК успешно применяются следующие системы мониторинга результатов учебной деятельности студентов:

- составление рейтинга учебных подразделений по результатам промежуточных аттестаций;
- составление рейтинга учебных подразделений по результатам итоговых аттестаций;
- составление рейтинга учебных подразделений по результатам участия в федеральных интернет-экзаменах;
- составление информационно-аналитических карт учебных подразделений по показателям государственной аккредитации и лицензирования;
- анализ рейтинга образовательных программ вуза и университета в целом на фоне других однопрофильных учебных заведений России по данным справочной аналитической информационной системы Рособразования «Вузы России».

Примечания

1. Селезнева Н. А. Качество высшего образования как объект системного исследования: лекция-доклад. Изд. 2-е, доп. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. С. 11.

2. Там же. С. 12.

3. Менеджмент качества в образовательных учреждениях: материалы курса повышения квалификации / Д. В. Пузанков, С. А. Степанов и др. СПб.: Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2006.

4. Краткий терминологический словарь в области управления качеством высшего и среднего профессионального образования. СПб.: СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2005. 63 с.

5. Методические рекомендации по внедрению типовой модели системы качества образовательного учреждения. СПб.: Изд-во СПбГЭТУ, 2006. 408 с.

УДК 378.681:378.147

O. B. Гончарук

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

В статье обсуждаются подходы к формированию методической компетенции студентов педагогических вузов.

The author analyses approaches to forming methodological competence of pedagogical universities students.

Ключевые слова: теория обучения иностранным языкам, подходы, методическая компетенция, методология методики преподавания иностранных языков.

Keywords: theory of language teaching, approaches, methodological competence, methodology of the methods of language teaching.

Рассматривая методическую компетенцию как совокупность качеств личности и профессиональные знания, умения и навыки, лежащие в основе успешности формирования методических умений и готовности к осуществлению педагогической деятельности, ученые по-разному понимают природу методического мышления, что приводит к разнообразию подходов анализа педагогической деятельности учителя иностранного языка и, следовательно, подходов к формированию методической компетенции.

I. Деятельностный подход. Наиболее разработанной является концепция деятельностного подхода к анализу труда учителя. Представителями этого подхода в педагогике и психологии являются Б. Ф. Ломов, И. А. Зимняя, Д. А. Ошанинина, В. Д. Шадриков и др. При данном подходе деятельность представлена в виде идеальной модели и рассматривается как теоретическое обобщение разнообразных видов и форм профессиональной деятельности в теоретическом конструкте. В рамках данного подхода предлагаются рассматривать следующие функциональные блоки: мотивы деятельности, цели деятельности, принятие решений, профессионально важные качества, – в соответствии с вектором «цель – результат». С учетом структуры профессиональной деятельности учителя иностранного языка Н. Д. Гальскова выделяет четыре группы профессионально значимых умений: умение познавать особенности личности обучаемого, которое формируется и развивается на основе процесса самопознания, умения, связанные с планированием речевого общения в учебном процессе, уме-

© Гончарук О. В., 2010

ния, связанные с реализацией спланированных профессиональных действий и оценкой их результатов, умения анализировать результаты организованного на уроке/занятии иноязычного общения [1].

Каждый блок профессиональных умений, выделенных с точки зрения деятельностного подхода, можно соотнести с профессиональными базовыми умениями, выделенными Н. В. Языковой [2]: практическими, технологическими и исследовательскими базовыми методическими умениями. Это значит, что каждое умение можно рассматривать как совокупность практических, технологических и исследовательских умений, которые в свою очередь зависят от уровня сформированности у студентов умений методического мышления.

Четыре группы методических умений могут быть представлены через четыре группы других взаимосвязанных умений: умение ставить педагогические задачи; умение программировать способ педагогического действия; умение выполнять педагогическое действие; умение изучать результаты решения педагогической задачи» [3].

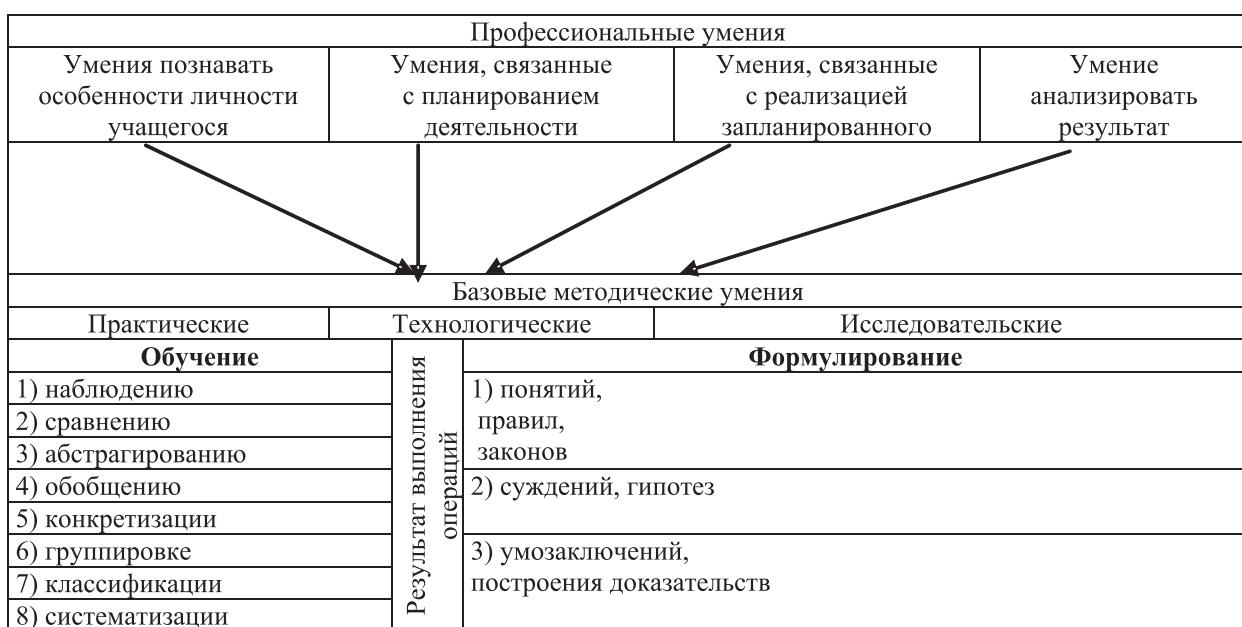
Г. В. Рогова выделяет четыре уровня формирования методического мышления. Первый уровень – знакомство с основными методическими понятиями. Второй уровень хоть и назван Г. В. Роговой уровнем репродукции, но также нацелен на активную работу мысли студента, несмотря на то, что подразумевается, что второй уровень – это уровень «знаний – копий, тем не менее, воспроизводимые студентом знания должны быть им “присвоены”, они должны исходить как бы от него самого» [4]. Второй, а тем более третий уровень – это уровни решения методических задач. Третий и четвертый уровни в основном ха-

рактеризуются продуктивной деятельностью студентов во время педагогической практики.

Н. В. Языкова дает следующую характеристику методических задач: «учебная методическая задача – это некоторая типичная проблемная ситуация, моделирующая процесс обучения иностранному языку в средней школе, решение которой возможно при условии ее анализа, соотнесения данного и искомого и применения соответствующих знаний» [5]. При этом Н. В. Языкова отмечает искусственность такой учебной задачи из-за выделения отдельных сторон учебного процесса, которые и становятся за счет этого предметом специального изучения студентами, подчеркивает, что на практике в школе студенты не встречаются с уже готовыми формулировками задач.

Липецкой методической школой разработано понятие методического мастерства как «психического новообразования, которое появляется в результате интеграции элементов усвоенной методической культуры и свойств индивидуальности и функционирует как обобщенная способность оптимально осуществлять мотивированную обучающую деятельность при данной цели и в данных условиях» [6]. Н. Е. Кузовлева подчеркивает, что «нельзя ограничивать методическое мышление только непосредственной способностью решения практических задач. Если методическое мышление не включит в себя, скажем, и постановку задач, то тогда деятельность мышления ограничится лишь адаптацией к условиям» [7].

Таким образом, деятельностный подход рассматривает педагогическую деятельность как мотивированный процесс использования одобренных преподавателем-методистом определенных средств для достижения студентами чаще всего



внешне заданных самим протеканием педагогической деятельности целей. Оценкой деятельности студентов служит достижение заранее спланированного результата.

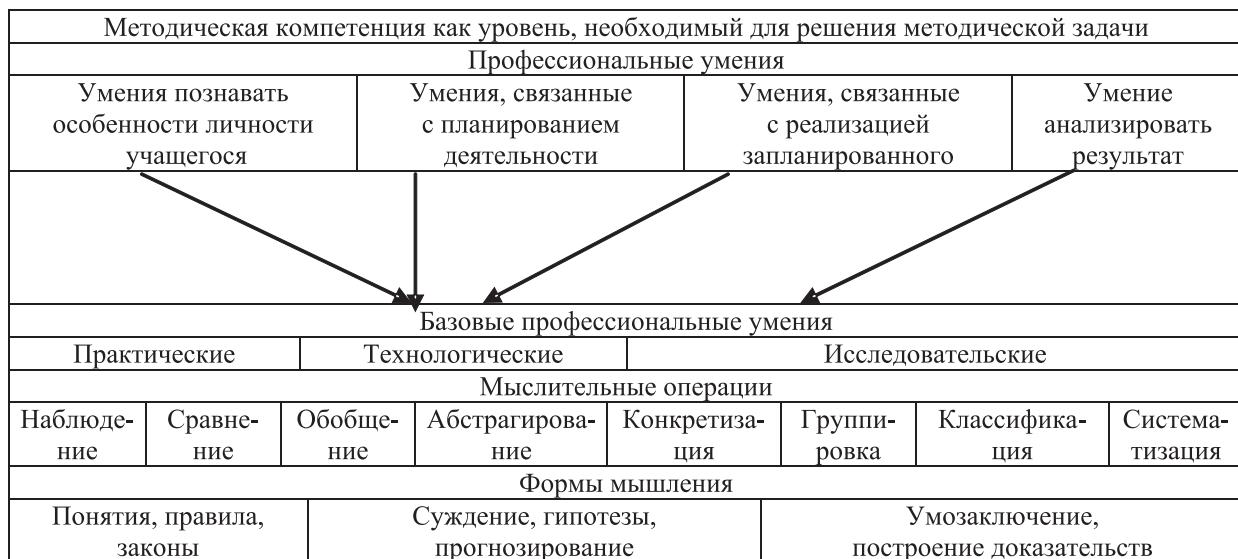
II. Системно-структурный подход. Системно-структурный подход позволяет рассматривать педагогическую деятельность как целостную систему, элементы которой взаимосвязаны. Н. В. Языкова, обращаясь к формированию «методического мышления теоретического типа», принимает за основу системно-структурный подход [8]. При определении структуры и содержания теоретического курса методики автор предлагает исходить из взаимосвязи между содержанием знаний и мыслительной деятельностью по их усвоению. Именно то, какие познавательные средства и способы теоретической деятельности предусматриваются содержанием обучения и как будет организовано усвоение этих средств и способов, определяет уровень интеллектуальных возможностей студентов.

Наиболее эффективным для интеллектуального развития студентов считается такой тип обучения, при котором выделяется не конкретная, а обобщенная ориентировочная основа, раскрывающая строение формируемой деятельности по решению задач, формирующаяся согласно системе стереотипов, регламентирующих деятельность учащихся, позволяющих им успешно действовать. На основе данной системы можно выделить инварианты устойчивого содержания, которое сохраняется как носитель качества объекта во всем многообразии возможных частных форм существования [9]. Поэтому «структура и содержание теоретического курса методики в педагогическом вузе должны отражать систему обучения иностранному языку в средней школе как предмет методики как науки на разных уровнях ее рассмотрения в ее историческом развитии и дол-

жны быть усвоены студентами как единство общего, особого и единичного» [10]. Для дифференциации этих уровней Н. Н. Языкова предлагает описывать предмет исследования методики как науки тремя системами понятий. Представляя процесс усвоения методических знаний как «восхождение от абстрактного к конкретному», автор предполагает следующую когнитивную основу деятельности учителя: усвоение знаний обеспечивает предпосылки к формированию методических умений. Под методическими умениями понимается применение знаний и формирование способа действия в конкретных условиях обучения. Автоматизация некоторых действий, по мере овладения методическим мастерством, приводит к формированию методических навыков, которые обладают всеми признаками навыка, по теории С. Л. Рубинштейна. Единицей обучения в данном случае выступает познавательно-методическая задача. Принципиально новый подход к формированию ориентированной основы профессионально-методической деятельности основывается на раскрытии структурного и функционального строя решаемой задачи: ее структуры, реализующейся через решение частных гностических, конструктивных, организаторских и коммуникативно-обучающих задач на основе действий-инвариантов.

Таким образом, движущей силой, определяющей его динамику и развитие, является процесс выработки, принятия и реализации методических решений. Овладение действиями-инвариантами, создание обобщенных способов решения задач доказывает возможность развития на этой основе методического мышления теоретического типа.

Проанализировав деятельностный и системно-структурный подходы, можно сделать вывод, что процесс формирования методического мыш-



ления в рассмотренных нами исследованиях представляет собой деятельность студентов по решению методических задач. Такая деятельность осуществляется на основе мыслительных операций с целью выработки предусмотренных преподавателем, нормативно одобренных решений методических задач, базирующихся на инвариантных «оперативных схемах» разрешения проблемности. Для успешной реализации учебного процесса недостаточно только профессиональных знаний учителя и умений грамотно применять их на практике в меняющихся условиях учебного процесса. Необходимо в первую очередь обеспечить наличие мотива осуществления педагогической деятельности, чему может способствовать ситуационный подход к формированию потребности студентов в высказывании и защите собственного мнения.

III. Ситуационный подход к формированию методического мышления. Ситуационный подход предполагает рассмотрение ситуации как системы внешних по отношению к субъекту условий, побуждающих и опосредующих его активность (С. Л. Рубинштейн, Б. Ф. Ломов). Ситуация определяется как сочетание значимых компонентов системы в определенный момент ее функционирования и развития.

М. Фоллетт сформулировала «закон ситуации», согласно которому «различные типы ситуаций требуют различных типов знания» [11], что означает изменение ситуации в зависимости от выделения проблемы. «Любая сложная педагогическая ситуация характеризуется полипроблемностью. Оптимальный способ разрешения педагогической ситуации должен быть вариативным, то есть давать новые варианты решения, поскольку решение одной ситуации порождает возникновение другой» [12]. Проблемная ситуация, имеющая одно решение, одобренное преподавателем, становится искусственной вследствие предсказуемости. Студенты не столько ищут действительное разрешение проблемы, сколько стараются предугадать тот вариант решения задачи, на который нацелен преподаватель. В профессиональной деятельности студенты встречаются с многообразием педагогических ситуаций, для разрешения которых потребуются варьирование разнородных знаний и умение их выбирать в зависимости от специфики той или иной педагогической ситуации, за счет чего происходит становление ситуационной модели. К элементам ситуационной модели относятся при этом и разнообразные состояния самого субъекта обучения, если они влияют на его последующую деятельность. Особенность такой ситуационной модели заключается в возможности разрешения ее проблемы несколькими равноправными путями их выбор до некоторой степени зависит от тех или иных базовых признаков педагогической ситуации, определенных самими студентами, что в большой степени способствует повышению мотивации студентов, которые дают не просто «правильный ответ», а защищают выбор именно этой версии. М. М. Кашапов выделяет «проблемность» «как единицу педагогического мышления, потому что именно с момента ее выявления и анализа происходит возникновение проблемной ситуации, которая впоследствии трансформируется в педагогическую задачу» [13]. «Профессиональное мышление учителя представляет собой систему умственных действий, возникающих на основе познания, оценивания и преобразования сложной педагогической ситуации. Ситуативный подход предусматривает уровневую организацию разрешения проблемной ситуации, что обусловлено уровнем сформированности методического мышления студентов, нацеленного на поиск проблемы. Первый уровень характеризуется тем, что субъект устанавливает ситуативную проблему. Второй уровень решения – уровень выявления учителем надсистемной проблемности познаваемой ситуации. Решение им педагогической ситуации на таком уровне может вестись либо на уровне конструктивно методических схем решения методических задач, либо на уровне ведущих идей методической науки.

М. М. Кашаповым выделена единица анализа методического мышления учителя – педагогическая проблемность как наиболее элементарный и в то же время сохраняющий наиболее существенные свойства и функции обеих реальностей (объективной и субъективной) процесса: когнитивную направленность, структурную целостность, внутреннюю диалогичность как интеграцию когнитивных противоположностей, способность к преобразованию предмета педагогического познания. Представим это следующей схемой:

Стимулирующая ситуация → проблемность → проблемная ситуация → методическая задача

Диалогичность проблемной ситуации достигается как за счет **внутренней диалогичности** (сравнение объективных данных с субъективными ощущениями студентов), так и за счет внешней, достигающейся учетом взаимоотношений преподаватель – студент, студент – группа, при которых признается право обучающегося на свой стиль мышления и поведения, индивидуальные темпы развития личности. Для соблюдения этих условий особенно нужно подчеркнуть важность принятия обеими сторонами чужих взглядов, установок, психологических особенностей личности.

Анализ различных подходов к формированию методической компетенции студентов педагоги-

ческих вузов показал, что методика методической подготовки студентов должна строиться на основе четырех общих умений, составляющих основу деятельности по решению методических задач. Данные умения основываются на структуре методического мышления. Согласно структурно-функциональному подходу, сама деятельность регламентируется системой ориентиров и может быть представлена в ее системно-структурной организации в виде оперативных схем теоретического мышления, строящихся на основе практических, технологических и исследовательских умений.

С позиций ситуационного подхода определяются стратегии методической подготовки, в основе которых лежит создание для будущих преподавателей иностранного языка такой стимулирующей ситуации, в которой заключается противоречие между известными студентам способами решения определенной методической задачи и конкретной реализацией фрагмента урока, направленного на достижение той же цели. Даный подход определяет смысл личностно-ориентированного культуросообразного образования. Именно такие способы действия (сравнение, классификация, группировка, конкретизация и др.) приводят к новым познавательным результатам.

Примечания

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2000. 165 с.
2. Языкова Н. В. Об исследовательской деятельности учителя иностранного языка средней школы // ИЯШ. 1995. № 3. С. 81–84.
3. Сластенин. М.: Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. 488 с.
4. Методическая подготовка студентов на факультетах иностранных языков педагогических вузов / под ред. Г. В. Рогова. М., 1972.
5. Языкова Н. В. Указ. соч.
6. Кузовлева Н. Е. Развитие методического мышления в процессе профессиональной подготовки будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук. Липецк, 1995. 233 с.
7. Там же.
8. Языкова Н. В. Указ. соч.
9. Формирование системного мышления в обучении: учеб. пос. для студентов и аспирантов пед. и психол. фак. вузов / под ред. З. А. Решетова. М., 2002.
10. Языкова Н. В. Указ. соч.
11. Карапов М. М. Психология профессионального педагогического мышления: автореф. ... д-ра психол. наук. Ярославль, 2000. 444 с.
12. Там же.
13. Там же.

УДК 159.922.8:37.012

Ю. Н. Петров, Н. С. Петрова

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ ОРГАНИЗМА СТУДЕНТА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена педагогическим исследованиям в области саморегуляции организма студента, анализируются воздействия различных нагрузок. Особое внимание в статье уделяется изменению психофизического состояния студента. В статье рассматривается результативность образовательного процесса и все более осознается необходимость в педагогическом обеспечении развития индивидуальности студентов и построении ими индивидуальной образовательной траектории.

The article is devoted to pedagogical research in the field of self-control of student's organism. The influence of various loadings is examined. Special attention is given in the article to changing the psychophysical condition of the student. Efficiency of educational process is examined and the conclusion is made about the necessity of pedagogical support of developing student's individuality and construction of an individual educational trajectory.

Ключевые слова: исследования, саморегуляция, система, профессиональное образование, организм студента.

Keywords: researches, self-control, system, the professional, organism of the student.

В процессе обучения в системе профессионального образования организм студента испытывает воздействия различных нагрузок: изменяется психофизическое состояние студента; появляются характерные признаки утомления разного вида; снижается работоспособность.

В связи с развитием общества появилась необходимость обратиться к исследованию саморегуляции как необходимому качеству студента. В педагогических исследованиях Е. В. Бондаревской, В. В. Давыдова, О. С. Гребенюка, А. К. Осницкого, В. В. Серикова, И. С. Якиманской показано, что результативность образовательного процесса в значительной степени обеспечивается наличием сформированной саморегуляции учебной деятельности. Это позволяет студентам стать инициаторами в организации и осуществлении учебной деятельности, а также развитии своей индивидуальности. В современном образовании все более осознается необходимость в педагогическом обеспечении развития индивидуальности студентов и построении ими индивидуальной образовательной траектории.

Всё в мире строится по единой программе и общему принципу, который называется принципом организации функциональных систем. Фун-

кциональные саморегулирующиеся системы являются одной из форм проявления деятельности живой материи, отдельные компоненты которых взаимодействуют для обеспечения полезных для организма результатов.

Для достижения полезного результата на всех уровнях системы используется саморегуляция. При саморегуляции управляющие факторы не воздействуют на регулируемую систему извне, а возникают в ней самой. Существенной чертой любой саморегуляции является обратная связь. При затруднениях в получении полезного результата система использует саморегуляцию, которая тормозит выработанную ранее программу и формирует новую.

В педагогической, психологической и философской науках сложились противоречивые точки зрения на саморегуляцию деятельности человека, что вызывает затруднения при изучении обозначенной проблемы. Целенаправленное формирование умений и навыков саморегуляции предусматривает знание ее сущности и закономерностей развития.

В научных трудах начиная с античной философии и до сегодняшнего дня проблема саморегуляции человеком своей деятельности была и остается предметом дискуссии философов, физиологов, психологов, педагогов. Учитывая противоречивые точки зрения, рассмотрим генезис понятия «саморегуляция» в контексте историко-философского и психологического-педагогического анализа.

При обращении к истории философской мысли получается, что способность к регуляции психических процессов и состояний человека отмечалась еще в работах Аристотеля [1]. Сущность понятия «саморегуляция», с точки зрения Аристотеля, это признание существования регуляции психических процессов и состояний. Анализ теоретических трудов позволил предположить, что Эпикур ставил вопрос о спонтанном, ничем не детерминированном свободном выборе поведения, что привело в дальнейшем к выделению из этого подхода проблемы свободы человека как самостоятельной философской проблемы. Возражая Эпикуру, Б. Спиноза отрицал беспричинное поведение человека, отвергая свободу действий человека, поскольку поведение, как и все остальное, нуждается в причине. Он утверждал, что люди, считая себя свободными, заблуждаются, и это мнение основано на том, что свои действия они сознают, но не знают их определяющих причин [2]. Б. Спинозой чувства рассматривались как регулятор поведения человека. Однако, анализируя беспорядочные сведения о человеческих эмоциях, Б. Спиноза показал, что разум принимает решение о влечениях и действиях, поскольку могущество души определяется только ее по-

знавательной способностью и является основой регулируемого поведения, свободного от аффектов.

В отечественной педагогике и психологии данной проблеме уделялось существенное внимание. Русский педагог К. Д. Ушинский в произведении «Педагогическая антропология» показывал проявление сознания в различных душевных процессах: внимании, памяти, воображении, рассудке. Рассудок, по мнению К. Д. Ушинского, обладает способностью ставить вопросы и решать противоречия. Однако он разводит понятия «рассудок» и «разум». Рассудок является плодом человеческого сознания, совокупностью фактов, разум – плод самосознания, результат сознания душой собственных рассудочных процессов, основа практической деятельности человека. В труде «Человек как предмет воспитания» К. Д. Ушинский раскрывает свои взгляды на место и роль осознанной регуляции деятельности в процессе формирования учебных навыков, а в положении о происхождении навыков на основе осознанной деятельности показывает взаимосвязь процесса обучения и мышления.

Психологическое понятие «саморегуляция» тесно связано с понятиями биологических и кибернетических научных направлений, рассматривающих функционирование живых систем различного уровня организации. «Психическая саморегуляция – один из высших уровней регуляции биологических систем, отражающий качественную специфику реализующих ее психических средств отражения и моделирования действительности, в том числе рефлексию субъекта на самого себя и свою активность, действительность, поступки» [3].

Рассматривая процессы саморегуляции как психический процесс, нельзя не обратиться к физиологическим аспектам изучаемой проблемы. Идея регуляции поведения как особого самостоятельного процесса сформулирована в работах И. М. Сеченова. Он считал, что саморегуляция, основанная на сознании человека, не нуждается в наличии особого психического образования, именуемого волей, и осуществляется через работу определенных нервных центров, связанных с сознательным отражением. Причину действий человека И. М. Сеченов видит в чувственных возбуждениях, мыслях и моральных чувствах, придающих действиям определенный смысл. Вслед за И. М. Сеченовым на нейрофизиологическом уровне П. К. Анохиным разработана теория функциональных систем, где саморегуляция рассматривается как важнейшая внутренняя способность биологических систем купреждению изменений внешней среды, прогнозированию дальнейших действий и поведения в целом на основе анализа конкретных условий, обстоятельств жизнедеятельности. Таким образом, функ-

ция приспособления является основной и определяющей функцией организма, а саморегуляция представляется как всеобщий закон деятельности организма [4].

В работах С. А. Рубинштейна рассматривается детерминированность психических явлений как «вопрос об их управляемости, о возможности их направленного изменения в желательную для человека сторону» [5]. С. А. Рубинштейн показал, что отражение индивидом действительности и регуляция его деятельности не могут находиться в отрыве друг от друга. Регуляционная роль отражения выступает в формах побудительной и исполнительской регуляции. Побудительная регуляция определяет, какое действие должно совершаться. Исполнительская регуляция осуществляется посредством анализа условий, в которых совершается действие, соотнесения их с целями действия, что также приводит действие в соответствие с условиями, в которых оно совершается. «Всякая деятельность человека как субъекта включает в себя те или иные психические процессы и регулируется ими» [6].

Рассмотрим обусловленность саморегуляции свойствами нервной системы. У Н. С. Лейтеса есть утверждение о том, что «свойства нервной системы сказываются и на протекании сознательной, произвольной саморегуляции, обуславливая определенным образом компенсаторные усилия и действия, то есть особенности приспособления индивида к своему типу нервной системы. Природные предпосылки обнаруживаются в саморегуляции не только поведенческих актов (например, в той или иной расположности к самообладанию или импульсивности), но и умственных процессов, оказывая влияние на быстроту и устойчивость, на «стиль» и продуктивность умственной работы» [7].

Сущность процесса саморегуляции Л. И. Божович видит в том, что человек оказывается способным подчинить свое поведение сознательно поставленным целям (принятым намерениям) даже вопреки непосредственным (импульсивным) побуждениям в том случае, когда человек преодолевает свои личные желания ради малопривлекательных, но социально ценных целей. Развивая идеи А. С. Выготского о регуляции мотивации, Л. И. Божович вводит понятие произвольной мотивации. Основная задача в исследовании регулируемого поведения, по мнению Л. И. Божович, заключается в том, чтобы понять причины побудительной силы сознания, которая позволяет человеку руководствоваться поставленными перед ним целями и действовать в соответствии с ними, преодолевая свои непосредственные стремления и желания [8].

Исследования в различных научных областях показывают, что саморегуляция деятельности

представляет собой многоуровневый процесс. К настоящему времени изучены общие закономерности саморегуляции, разработана функциональная модель ее структуры. Развивая взгляды ведущих ученых, О. А. Конопкин впервые обосновал необходимость разработки нового научного направления – психологии саморегуляции деятельности – и представил концептуальную модель осознанной регуляции деятельности. Процесс регулирования направлен на обеспечение в человеке определенных личностных качеств, которые проявляются в разных формах активности, сохраняются на протяженных отрезках жизни и способствуют успеху в разных видах субъектных и объектных преобразований [9]. Согласно данной концепции процесс саморегуляции представляет структуру, состоящую из шести компонентов [10]. Рассмотрим функциональные звенья структуры саморегуляции в заданной последовательности.

1. Принятая осознанная цель деятельности. Данный компонент выполняет общую системообразующую функцию, весь процесс саморегуляции формируется для достижения принятой цели в том виде, как она принята субъектом.

2. Субъективная модель значимых условий. Отражает комплекс внешних и внутренних условий активности, учет которых сам субъект считает необходимым для успешной исполнительской деятельности.

3. Программа исполнительских действий. Особенности планирования, программирования предстоящих исполнительских действий, когда субъект осуществляет регуляторную функцию создания программы действий, необходимых для достижения цели. Данная программа определяет характер, последовательность, способы достижения поставленной цели в тех условиях, которые выделены самим субъектом в качестве значимых.

4. Система субъективных критериев достижения цели. Конкретизация и уточнение поставленной цели, формулирование критериев оценки результата, адекватному своему субъективному осознанию принятой цели.

5. Контроль и оценка результатов. Регуляторное звено, несущее функцию оценки текущих и конечных результатов относительно системы принятых субъектом критериев успеха. Обеспечивает информацию о степени соответствия либо расхождения между запрограммированным ходом деятельности и ее реальным ходом.

6. Коррекция деятельности. Принятие субъектом решения о необходимой коррекции, которая осуществляется внесением изменений в один из компонентов системы саморегуляции.

Все звенья регуляторного процесса, как доказывает О. С. Конопкин, системно взаимосвязаны и получают свою содержательную и функ-

циональную определенность лишь в структуре целостного процесса саморегуляции. Близкая по содержанию теория и структура саморегуляции разработана Н. М. Пейсаховым [11]. В данной структуре выделены следующие элементы: способность самостоятельно ставить цель и прогнозировать результат; способность ставить перед собой дальние цели, разрабатывая «древо целей»; способность самостоятельно планировать свое поведение и действия; способность самостоятельно формулировать критерии оценки качества; способность извлекать необходимую информацию о ходе процесса самоуправления, то есть осуществлять самоконтроль; способность вносить корректировки.

Рассмотрев модели осознанной саморегуляции, представленные в разных исследованиях, можно сделать вывод о взаимосвязи всех компонентов структуры, их неразрывности и цикличности. А. К. Осницкий подчеркивает, что саморегуляция любого вида деятельности может осуществляться только в определенном действии, в принятии решений и следовании ему.

В научной литературе мы находим многообразие взглядов на сущность саморегуляции, а также разнообразное содержание этого термина. В психологической науке саморегуляция деятельности в целом рассматривается как способность подчинять свое поведение сознательно поставленным целям [12].

Сущность саморегуляции в ряде педагогических научных исследований понимается как «система осознанных актов, действий, направленных на поддержание, достижение необходимого психического состояния, управление своей психикой» [13]. Теория осознанной саморегуляции рассматривает общие закономерности, независимые от индивидуальных различий. Однако О. А. Конопкин, В. И. Моросанова считают необходимым анализ индивидуальных особенностей протекания процесса саморегуляции. В данной статье мы опираемся на точку зрения О. С. Гребенюка и его идеи педагогики индивидуальности. Согласно концепции индивидуальности «индивидуальность – неповторимое своеобразие психики каждого человека, осуществляющего свою деятельность в качестве субъекта развития общественно исторической культуры» [14]. Индивидуальность, по мнению О. С. Гребенюка, определяется основными сферами: интеллектуальной, мотивационной, волевой, предметно-практической, саморегуляционной, экзистенциальной. Каждая сфера сопрягается с определенным типом саморегуляции, о чем говорилось выше. О. С. Гребенюк характеризует сферу саморегуляции возможностью свободного выбора целей, рефлексией, умением соотносить свое поведение с действиями окружающих, умением управлять психофизиологи-

ческим состоянием. В соответствии с концепцией индивидуальности ни одна из сфер человека не функционирует изолированно и все сферы имеют регуляторные процессы, таким образом, все виды саморегуляции взаимосвязаны и взаимодополняемы. Сфера саморегуляции человека представляет систему «внутреннего обеспечения направленности действия при наличии множества внешних условий, возможностей, задач» [15]. Можно сделать вывод о том, что представленные точки зрения не противоречат друг другу, а создают целостность представления о сфере саморегуляции человека. Изучение научной литературы позволяет сделать вывод о многообразии и неоднозначности подходов к изучению данного вопроса. Обратимся к некоторым из них.

В настоящее время в педагогике и психологии ведутся исследования саморегуляции в различных направлениях. Выделены виды регуляции: волевая, интеллектуальная, нравственная, эмоциональная, мотивационная, саморегуляция поведения. Саморегуляция в общем плане может подразделяться на два типа: кратковременную (регуляция в течение короткого промежутка времени) и долговременную (регуляция на протяжении длительного периода жизни человека) [16].

Психологические механизмы волевой регуляции рассматривались в трудах Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, Л. С. Выготского, В. И. Иванникова, А. Н. Леонтьева, Л. И. Рувинского, В. И. Селиванова. Исследователи указывают на значимость развития умений и навыков волевой сознательной саморегуляции, так как данный процесс является неотъемлемой частью процесса развития личности. В. И. Селиванов выделяет значимость волевых усилий в деятельности человека и определяет его волевые качества: целеустремленность, инициативность, решительность, настойчивость, выдержанку, организованность, смелость, деловитость, самостоятельность. С точки зрения Л. И. Божович, волевое поведение «предполагает обязательно наличие осознанной потребности и предмета, который способен ее удовлетворить, наличие внутреннего препятствия, то есть потребности добиваться цели, сознательное стремление действовать по линии наименее непосредственно желаемой цели, регулирование своего мотивационного поля и своего поведения в соответствии с принятым намерением (выбором цели, решением)» [17]. Данные качества сопрягаются со всеми компонентами саморегуляции. Воля определяется «как сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, выраженное в умении преодолевать внутренние и внешние трудности при совершении целенаправленных действий и поступков» [18]. Волевая регуляция основывается на интеллекте, разуме и носит мотивированный характер.

Опираясь на разработанные в педагогике и психологии положения о личности как субъекте деятельности (К. А. Абульханова-Славская, С. Л. Рубинштейн, Т. И. Шамова и др.), А. А. Фейзуллаев разработал систему мотивационной саморегуляции. Ученый определил основные факторы, обеспечивающие процесс мотивационной саморегуляции. В число этих факторов входят: умение отличать существенное от второстепенного; внутреннее спокойствие; эмоциональная устойчивость, зрелость; умение определять меру воздействия на события; понимание проблемы с разных точек зрения; адекватное восприятие действительности; умение выходить за рамки проблемной ситуации; дальновидность и наблюдательность; понимание других; умение извлекать позитивный опыт из различных ситуаций. Рассмотрим регулирующую функцию интеллекта с позиции М. А. Холодной. Интеллектуальная саморегуляция представляет умение произвольно управлять собственной интеллектуальной деятельностью и целенаправленно выстраивать процесс самообучения, что дает основания считать интеллектуальную саморегуляцию показателем интеллектуальной зрелости. Этой точке зрения близка позиция Н. С. Лейтеса, который выделяет саморегуляцию как первооснову общих способностей человека, рассматривая наряду с саморегуляцией и активность как универсальные внутренние условия осуществления деятельности [19]. Он относит саморегуляцию к внутренним условиям становления общих умственных способностей человека и предполагает, что саморегуляция имеет непосредственное отношение к общим факторам одаренности.

Д. С. Шимановский, рассматривая аспекты нравственного самосознания, утверждает, что эффективность социального регулирования нравственных отношений в обществе напрямую зависит от морального саморегулирования каждой личности. При произвольной саморегуляции человек осознанно принимает решения с учетом нравственных требований. Непроизвольная саморегуляция позволяет человеку действовать нравственно, так как он иначе не может, следовательно, именно непроизвольная саморегуляция в наибольшей степени отвечает требованиям жизни и формируется в процессе приобретения жизненного опыта, когда происходит закрепление норм и правил, допустимых обществом. С. Л. Рубинштейн утверждал, что стремление к саморегуляции, содержание этого процесса и его характерные особенности зависят от присутствующих в человеке и сформированных к определенному моменту ценностных образований. Именно поэтому такие компоненты личности, как ценности, являются исходными образованиями для постановки целей [20].

В современном обществе человек на высоком уровне должен управлять своим поведением. Саморегуляция поведения рассматривается как «системная характеристика личности человека, отражающая способность личности к устойчивому функционированию в различных условиях жизнедеятельности». Сфера саморегуляции личности включает «нравственную обоснованность выбора: совестливость, самооценку, самокритичность, умение соотносить свое поведение с другими, добропорядочность, самоконтроль, рефлексию» [21].

Теоретический анализ литературы и ряда научных исследований показал, что немаловажным фактором саморегуляции деятельности является эмоциональная устойчивость, в связи с этим ряд ученых ставит вопрос о значимости эмоциональных состояний как факторов, влияющих на процесс саморегуляции.

Эмоции не только регулируют процесс формирования цели действия, но и сигнализируют о возможных последствиях и ходе реализации программы. Однако эти функции наиболее выражены на стадиях принятия решения.

Процесс саморегуляции происходит на основе диалектического единства устойчивости и изменчивости функциональной системы, которая является необходимым условием перехода системы из одного состояния в другое.

Основным критерием оценки функционального состояния организма студента является работоспособность. И естественно, перед исследователями встает проблема разработки таких методик, которые смогли бы точно диагностировать спад работоспособности в основных компонентах функциональной системы, ответственных за выполнение полезного результата деятельности. Однако до настоящего времени есть только подробные описания и понятия о работоспособности, но нет унифицированных методов измерения работоспособности и систем ее количественной оценки.

Примечания

1. Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т. 4. М.: Мысль, 1984. 830 с.
2. Спиноза Б. Трактаты. М.: Мысль, 1998. 446 с.
3. Психология: словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М.: Изд. полит. л-ры, 1990. С. 352.
4. Анохин П. К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем // Принципы системной организации функций. М.: Педагогика, 1973. 323 с.
5. Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. М.: Наука, 1997. С. 147–148.
6. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1973. С. 183.
7. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: избранные труды / Рос. акад. образования; Моск. психол.-соц. ин-т. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Модек, 2003. С. 45.

8. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / под ред. Д. И. Фельдштейна. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 352 с.

9. Иоффе А. Н. Методика гражданского образования: теоретические аспекты и практические рекомендации. Брянск: Курсив, 2007. 168 с.

10. Конопкин О. С. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурный аспект) // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5–13.

11. Пейсаход Н. М. Саморегуляция и типологические свойства нервной системы. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1974. 253 с.

12. Божович Л. И. Указ. соч.

13. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике. М.: ИКЦ «МарТ», Ростов н/Д: Изд. центр «МарТ», 2005. С. 307.

14. Гребенюк О. С. Теория обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. С. 6.

15. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высш. шк., 2004. С. 95.

16. Локша О. М. Коммуникативный подход к развитию сферы саморегуляции студентов в процессе обучения: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2002. 206 с.

17. Божович Л. И. Указ. соч. С. 341

18. Психология: словарь ... С. 4.

19. Лейтес Н. С. Указ. соч.

20. Рубинштейн С. А. Указ. соч.

21. Полонский В. М. Указ. соч. С. 95

УДК 378

И. В. Прохорова

**ПРАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД
К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНТЕРАКТИВНОЙ
КРИТЕРИАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ СИСТЕМЫ
СФОРМИРОВАННОСТИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СТУДЕНТОВ**

В статье рассматриваются преимущества интерактивного оценивания, интегрированного в процесс обучения. Интерактивная критериально-оценочная система, позволяющая на основе выделенных количественных и качественных критерии, диагностируемых показателей и параметров определить степень овладения профессиональными компетенциями, реализует идеи компетентностного подхода в обучении.

In the article the author considers the advantages of the interactive estimation integrated in the teaching process. The interactive criterial-estimative system allows to determine the range of mastering the professional competences on basis of chosen quantitative and qualitative criteria, characteristics and data which are tested. The system also realizes the ideas of competence approach in teaching.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, интерактивное обучение, традиционное оценивание, интерактивная критериально-оценочная система.

Keywords: professional competence, interactive teaching, traditional estimation, interactive criterial-estimative system.

Современная ситуация развития высшего профессионально-педагогического образования актуализировала необходимость изучения феномена «профессиональная компетентность педагога профессионального обучения» и методов обучения и оценивания, адекватных ее формированию.

Для реализации актуальных требований сегодняшнего профессионально-педагогического образования разрабатываются новые системы и стратегии обучения, одной из которых является интерактивное обучение дисциплинам профессионального цикла. Формирование профессиональных компетенций предполагает не просто усвоение студентом отдельных знаний или автономных когнитивных или практических умений, а интерактивное овладение деятельностью и применение таких технологий обучения и оценивания, в которых эти компетенции могли бы постоянно проявляться, развиваться, совершенствоваться.

Двойственное понимание интерактивности явилось причиной параллельного существования в педагогической литературе и практике двух групп одинаковых терминов («интерактивные методы обучения», «интерактивное обучение»), одна из

которых основывается на характеристике межсубъектного взаимодействия, а другая – на дидактическом свойстве средств обучения [1]. Соглашаясь с целостным взглядом на интерактивность через «взаимодействие участников дидактического информационного процесса и при непосредственном и при опосредованном обучении» [2], отметим, что обучение не сводится лишь к информационному взаимодействию, а несет в себе также обмен деятельностью, ценностями, смыслами и нацелено не столько на передачу информации, сколько на формирование компетентности. В более широком смысле интерактивность в обучении предполагает взаимодействие любых субъектов процесса обучения с использованием доступных средств и методов. Интерактивность в обучении создает условия для реализации интерактивной критериально-оценочной системы сформированности профессиональной компетентности студентов – будущих педагогов профессионального обучения в инженерно-педагогическом вузе.

Учитывая, что субъект процесса обучения находится в определенной системе влияний, условий, возможностей формирования и развития личности, то есть в образовательной среде [3], в понимании интерактивности необходимо учитывать не только субъект-субъектное взаимодействие, но и взаимодействие субъекта обучения с образовательной средой в целом. Образовательная среда описывается в терминах взаимодействия личности (участников образовательного процесса) с окружением, несущим образовательные функции [4]. В состав образовательной среды включают материальные, духовные, организационные, а также личностные компоненты, что позволяет определить интерактивность в обучении как непосредственное или опосредованное средствами обучения взаимодействие субъекта процесса обучения с образовательной средой.

Интерактивное обучение наиболее соответствует личностно-ориентированному подходу в обучении и одновременно дает возможность обучающимся влиять на развитие учебного процесса, преподавателю – оперативно реагировать на изменение учебной ситуации. Отличительными особенностями интерактивного обучения являются включение каждого обучающегося в продуктивное учебное взаимодействие, активное применение получаемых знаний в деятельности, личностная эмоционально-ценостная значимость изучаемого для субъектов образовательного процесса, высокий воспитательный эффект, развитие способности к социальной интеграции, т. е. развитие компетенций.

Нами была проведена инвентаризация разнообразных форм диагностики и оценивания (экзамены, зачет, собеседование, тестирование, де-

ловая игра, практикум по решению задач, самооценка/самодиагностика, самоанализ, практико-ориентированный проект, семинар, анкетирование, обобщение опыта, эссе и т. д.). Часть их традиционно используется в качестве формы обучения, но при соответствующей модификации они могут выступать в качестве формы диагностики, интерактивной по характеру.

Если определять интерактивное оценивание буквально, то это форма оценивания, предполагающая применение педагогических технологий, ориентированных на практическую отработку знаний, умений и навыков. Объединяя в себе множество различных методов, интерактивное оценивание позволяет получить показатели по широкому диапазону различных навыков. Чтобы быть успешными в системе интерактивного оценивания, студенты должны работать систематически, практикуя различные умения в течение продолжительного времени. В педагогических исследованиях фиксируется, что традиционные методы оценивания недостоверны, т. е. при повторном оценивании результаты могут не совпадать. Это фактически является одним из главных аргументов за изменение подходов к стратегии оценивания в высшем образовании. Интерактивное оценивание является более достоверным способом оценки формирования профессиональной компетентности у студентов, поскольку не зависит от одного метода оценивания. Разработанная нами на основе интерактивного оценивания интерактивная критериально-оценочная система адаптирует процесс обучения под обучаемого и преподавателя и позволяет студентам поставить собственные учебные цели и принимать самостоятельные решения об их достижении.

Качество результата обучения студентов в инженерно-педагогическом вузе по дисциплинам профессионального цикла, выражающееся в сформированности профессиональной компетентности, мы предлагаем измерять и оценивать посредством интерактивной критериально-оценочной системы, позволяющей на основе выделенных количественных и качественных критериев и диагностируемых показателей и параметров определить степень владения профессиональными компетенциями.

При разработке критериев оценивания «контрольного» упражнения мы отметили, что эти критерии одновременно являются правилами выполнения этого упражнения, т. е. правилами обучения конкретному знанию, умению, ценности. Следовательно, если мы хотим оценивать по этим критериям, то прежде нужно научить студентов ими пользоваться (т. е. оценивать то, чему учили).

Интерактивная критериально-оценочная система позволяет интегрировать оценивание в процесс обучения. С другой стороны, само «конт-

Характеристика критериев и уровней сформированности профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения

Компоненты	Критерии	1-й уровень интуитивный (низкий)	2-й уровень нормативный (средний)	3-й уровень активный (высокий)	4-й уровень креативный (высший)
Мотивационный	Инициация и активность взаимодействия	Низкая мотивация	Недостаточно осознают значимость профессионально-педагогической подготовки	Осознают значимость профессионально-педагогических знаний и умений как условий успешной будущей профессиональной деятельности	Профессиональная мотивация
Когнитивный	Применение профессионально-педагогических знаний в решении профессиональных ситуаций, аргументированное выдвижение собственных мнений в решении профессионально-педагогических ситуаций	Знания ограничены, носят поверхностный ситуативный характер	Владение элементами базовых знаний, проявляют интерес, применение носит ситуативный характер	Сформированность системы педагогических знаний и наличие устойчивого интереса к их пополнению. Ориентированность на применение педагогических знаний при решении профессионально-педагогических ситуаций	Сформированность целостной системы профессионально-педагогических знаний, применение их при решении профессионально-педагогических ситуаций и осознанное их пополнение
Коммуникативно-деятельностный	Умение устанавливать межличностные связи, толерантное восприятие партнера	Ситуативный характер, неустойчивость мотивов аффилиации и достижения	Мотивы аффилиации и достижения более устойчивы	Легко включаются в совместную деятельность, в общение. Аргументированно отстаивают свою точку зрения	Умеют устанавливать межличностные связи, мотивы аффилиации и достижения устойчивы. Толерантны в восприятии партнера
Рефлексивный	Адекватная самооценка значимости своего участия в совместной работе; коррекция собственного поведения; влияние на мнения других	Неадекватная (занизенная) самооценка; высокий уровень личностной тревожности; пассивность; слабо развиты рефлексивные способности	Неадекватная (занятая) самооценка, рефлексивные способности слабо выражены	Адекватная самооценка, но недостаточно развито уважение к собеседнику. Стремятся к самореализации, самоактуализации в общении. Способность к оказанию влияния на мнение партнера носит ситуативный характер	Адекватная самооценка, сознают свою роль в совместной работе. Корректируют собственное поведение в зависимости от ситуации общения

рольное» упражнение является не чем иным, как одним из обучающих упражнений. Оценивание и обучение – это единый процесс. В этом проявляется принцип интегрированности оценивания.

Обобщая результаты анализа научных работ по данной проблеме, принимая во внимание компетенции, которыми должен обладать выпускник

по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» с квалификацией (степенью) «бакалавр», мы выделяем следующие компоненты профессиональной компетентности педагога профессионального обучения:

– мотивационный (развитие компонента способствует реализации информационно-коммуни-

кавитивной, деятельностно-регулятивной и формирующей-развивающей функций педагога профессионального обучения);

– когнитивный (развитие компонента направлено на реализацию аналитико-конструктивной, профилактико-воспитывающей функций педагога профессионального обучения);

– коммуникативно-деятельностный (формирование компонента способствует реализации практических всех функций профессиональной компетентности);

– рефлексивный (развитие компонента направлено на реализацию формирующей-развивающей, профилактико-воспитывающей функций педагога профессионального обучения).

Определяя критерии сформированности профессиональной компетентности, мы руководствовались ее существенными характеристиками и положениями критериального подхода (критерии должны фиксировать деятельностьное состояние субъекта, нести информацию о характере деятельности, о мотивах и отношении к ее выполнению).

Рассматривая структуру профессиональной компетентности как единство ее компонентов, мы оцениваем степень ее сформированности по критериям. Эти критерии оценки формирования профессиональной компетентности служат исходным моментом для определения уровней развития данного качества у студентов – будущих педагогов профессионального обучения. Для выявления уровней сформированности профессиональной компетентности нами использовались опросники и методики. Признаки данных уровней сформированности профессиональной компетентности представлены в таблице.

Разработанные теоретические положения и эффективность интерактивной критериально-оценочной системы сформированности профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения проверялись в ходе опытно-экспериментальной работы, которая является обязательной составляющей научно-педагогических исследований, имеющих прикладной характер, т. е. направленных на совершенствование, целесообразное преобразование педагогической реальности.

Связь опытно-экспериментальной работы с теоретическим исследованием проявляется в том, что ее идея, план проведения и интерпретация результатов зависят от теории, обусловлены ею содержательно и структурно.

Интерактивные технологии оценивания позволяют моделировать все виды профессионально-педагогической деятельности будущего педагога профессионального обучения. Интерактивная критериально-оценочная система сформированности профессиональной компетентности реали-

зовывалась во время аудиторных занятий и самостоятельной работы с учетом профессиональной направленности и познавательных интересов студентов.

Опытно-экспериментальная работа по оценке эффективности интерактивной критериально-оценочной системы сформированности профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения проводилась в Волжском государственном инженерно-педагогическом университете. В эксперименте приняли участие студенты направления «Профессиональное обучение» всех курсов общей численностью 214 человек, из них 109 студентов экспериментальной (ЭГ) и 105 студентов контрольной (КГ) групп.

В ЭГ оценивание уровня формирования профессиональной компетентности осуществлялось с помощью разработанной интерактивной критериально-оценочной системы сформированности профессиональной компетентности студентов в инженерно-педагогическом вузе.

Выявление результативной эффективности предлагаемой интерактивной критериально-оценочной системы сформированности профессиональной компетентности осуществлялось на основе сопоставительного анализа объективных показателей уровня сформированности профессиональной компетентности у студентов – будущих педагогов профессионального обучения, полученных в ходе констатирующего (рис. 1) и формирующего (рис. 2) экспериментов.



Рис. 1. Результаты оценивания уровней сформированности профессиональной компетентности студентов в ЭГ и КГ до начала эксперимента

Данные, полученные на этапе контрольного эксперимента с помощью оценочных процедур, дают возможность говорить о том, что предложенная нами интерактивная критериально-оценочная система сформированности профессиональной компетентности соответствует логике формирования данного качества и способствует развитию его компонентов в их единстве (рис. 2).

Г. Н. Ахметзянова

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РАБОТНИКОВ ДЛЯ АВТОМОБИЛЬНОЙ ОТРАСЛИ



Рис. 2. Результаты оценивания уровней сформированности профессиональной компетентности у студентов ЭГ и КГ после окончания эксперимента

Проведенное исследование и сравнительные данные опытно-экспериментальной работы показывают, что интерактивная критериально-оценочная система является действенной и эффективной, позволяет получить положительную динамику результатов сформированности профессиональной компетентности студентов инженерно-педагогического вуза – будущих педагогов профессионального обучения.

Примечания

1. Педагогические технологии дистанционного обучения / под ред. Е. С. Полат. М.: «Академия», 2006. С. 108.
2. Журин А. А. Разработка интерактивных средств обучения и условия их эффективного использования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1996.
3. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001. 366 с.
4. Козырев В. А. Гуманитарная образовательная среда педагогического университета: сущность, модель, проектирование: монография. СПб.: Изд-во РГПУ, 2004. С. 250–256.

В статье рассмотрены основные компоненты модели педагогической системы формирования профессиональных компетенций в процессе непрерывного профессионального образования работников для автомобильной отрасли.

The author considers the basic components of pedagogical system model of forming professional competence in the course of workers' continuous vocational education in automobile branch.

Ключевые слова: компоненты модели педагогической системы, непрерывное профессиональное образование, профессиональные компетенции, автомобильная отрасль.

Keywords: components of pedagogical system model, continuous professional education, professional competence, automobile branch.

Автомобильная отрасль в настоящее время является одной из динамично развивающихся отраслей, в которой отражается не только состояние самой отрасли, но и благосостояние общества в целом. Одним из факторов, определяющих динамичное развитие отрасли, является наличие высококвалифицированных специалистов. Принципиальные изменения, происходящие в экономике России, диктуют новые требования к подготовке специалистов любого, в том числе и автомобильного, профиля. Несоответствие профессионального образования потребностям рынка труда, отсутствие эффективного взаимодействия учебных заведений с предприятиями-работодателями обуславливают необходимость изменения целей, содержания, результатов образования и повышения его качества.

В модели педагогической системы формирования профессиональных компетенций в процессе непрерывного профессионального образования работников для автомобильной отрасли, созданной с учетом специфики региона и стоящих перед ГОУ ВПО «Камская государственная инженерно-экономическая академия» задач, с целью эффективного и результативного выполнения социального заказа, нашли отражение следующие компоненты.

Внешние компоненты, в состав которых входят государство, общество, являются источниками целей образовательного процесса. ФГОСы общего, профессионального образования, отража-

ющие государственную политику в области образования, профессиональные стандарты, профессиограммы, а также требования к профессиональным компетенциям со стороны предприятий города, ОАО «КАМАЗ» как градообразующего предприятия и основного работодателя, определяющего профессиональный заказ на подготовку рабочих и специалистов востребованных профессий и специальностей, являются основой системной модели специалиста. Важную роль играют проблемы отрасли, региона и образования. Нехватка квалифицированных кадров технического профиля для автомобильной отрасли Камского экономического региона, проблемы автомобильной отрасли, вызванные экономическим кризисом (спад продаж, снижение объемов выпуска автомобилей), падение престижа технического образования, дисбаланс спроса и предложения на рынке труда – вот неполный перечень причин, обуславливающих поиск новых форм организации образовательной системы.

Внешние компоненты оказывают влияние на **целевой компонент**, являющийся системообразующим звеном проектирования, из которого можно выявить остальные компоненты педагогической системы, сделать заключение о степени ее реализации и построить дидактический процесс, гарантирующий претворение ее в жизнь за заданное время [1]. Стратегической целью педагогической системы определено создание единого образовательного пространства «Школа – НПО – СПО – ВПО» подготовки и переподготовки высококвалифицированных конкурентоспособных специалистов для автомобильной отрасли на основе интегрированной системы обучения, инновационных образовательных технологий и методик с ориентацией на потребности работодателей.

Поставленные цели взаимосвязаны со следующим компонентом модели – **задачами**, дающими представление о том, что необходимо сделать для достижения цели, и определяющими траекторию реализации педагогической системы. Основными задачами педагогической системы определены формирование ключевых компетенций на старшей ступени среднего (полного) общего образования; формирование профессиональных компетенций в рамках выполнения профессионального заказа на подготовку и переподготовку специалистов автомобильного профиля.

Субъектами модели педагогической системы являются преподаватели и обучаемые (учащиеся профильных школ, студенты автомеханического колледжа и автомеханического факультета ГОУ ВПО «Камская государственная инженерно-экономическая академия»), каждый из которых рассматривается как сознательно действующее лицо, имеющее свои цели с разграничением определенных ему ролей и регламентированных функций.

Для достижения установленных целей и успешного решения поставленных задач определен **теоретико-методологический компонент**, позволяющий выявить теоретические предпосылки, сущность и теоретико-методологическую основу педагогической системы. Основными подходами к образовательному процессу при подготовке персонала для автомобильной отрасли нами определены следующие подходы: **системный** (предлагает установление взаимосвязи и взаимообусловленности компонентов, межпредметных и внутрипредметных связей, расположение учебных дисциплин с учетом логики изучаемой системы знаний, закономерностей развития научных понятий в сознании обучаемых), **компетентностный** (обеспечивает переход от классической триады «знания-умения-навыки» к компетенциям), **непрерывный** (предполагает охват образованием всей жизни человека), **опеरежающий** (основан на концепции «Учить не тому, что есть, а тому, что будет»), **многоуровневый** (реализуется через многоуровневую систему подготовки и переподготовки персонала для автомобильного профиля, включающую профильные инженерные классы на базе шести школ города Набережные Челны, автомеханический колледж при автомеханическом факультете ИНЭКА, автомеханический факультет, аспирантуру при ИНЭКА, факультет дополнительного образования и повышения квалификации), **проблемно-целевой** (предполагает формирование иерархии целей в соответствии с выявленными проблемами в определенной области, определение задач, выбор методов и способов их решения, мониторинг процессов, анализ результатов и, возможно, корректировка целей), **дуальности образования** (выражается в объединении программ подготовки специалистов и практической подготовки на производстве по заказу и при активной помощи работодателя, реализуемое в различных вариантах, по различным направлениям, специальностям, уровням), **личностно-ориентированный** (предусматривает учет индивидуальности каждой личности, ее субъектного опыта, мотивов, способностей и потребностей), **проектно-деятельностный** (направлен на формирование проектного мышления, позволяющего овладеть способами получения существующих и синтеза новых знаний при активной, направленной деятельности, совпадающей с его мотивом, внутренней потребностью), **технологический** (рассматривается как обоснованная система, совокупность существующих и новых методов, управляемых процессов, направленных на гарантированное достижение заранее определенных результатов, высокого уровня подготовки обучаемых), **информатизация образования** (реализуется в инструментально-технологическом и содержательном направлениях).

Концептуальные подходы находят свое конкретное выражение в системе принципов педагогического процесса, которая определяет основные требования к организации педагогической деятельности, ее содержанию, формам, методам и может быть представлена как совокупность принципов организации педагогического процесса и руководства деятельностью обучаемых [2]. В качестве основного ориентира в организации педагогического процесса определены общедидактические принципы (научности, фундаментализации, профессиональной направленности, единства научной и учебной деятельности студентов, интеллектуализации профессиональной подготовки, преемственности и последовательности, вариативности, социализации), являющиеся основой педагогической теории и практики и определяющие содержание, формы и методы обучения, а также специфические принципы (региональности, гибкости и динамичности), характерные для нашей педагогической системы.

Содержательный компонент модели педагогической системы, который должен соответствовать целевому компоненту, определяется не только содержанием учебных дисциплин, усвоением дисциплинарных знаний, но и осмыслением и осознанием опыта человечества, духовных ценностей, общепринятыми нормами поведения. В спроектированной нами педагогической системе содержательный компонент, рассматриваемый как взаимосвязанная совокупность содержания общего (полного) и профессионального образования в интегрированной непрерывной системе, представлен следующим образом.

1. *Общее (полное) образование:* профильные классы (разработка учебных планов профнаправленности, содержащих детерминированную и вариативную составляющие, позволяющие выступать обучаемым в роли активного элемента; сочетание теоретической и практической составляющих); система повышения квалификации педагогов (разработка предметных модулей по применению инновационных технологий обучения; проведение учебно-методических семинаров, конференций); система качества (разработка механизмов психологического, профориентационного тестирования, инструментариев качественного и количественного мониторинга результатов; разработка технологии итогового контроля в соответствии с моделью выпускника профильного класса).

2. *Интегрированная непрерывная система профессионального образования:* профессиональное образование (разработка моделей реализации интегрированной системы непрерывного профессионального образования; разработка учебных планов непрерывной интегрированной подготовки с интеграцией уровней профессиональ-

ного образования «по горизонтали» и «по вертикали»; гармонизация учебных планов НПО – СПО – ВПО; разработка дуальных программ); дополнительное образование (обучение инновационным методикам и технологиям отрасли; получение дополнительных квалификаций); система повышения квалификации профессорско-преподавательского состава (разработка предметных модулей по применению инновационных технологий обучения; проведение учебно-методических семинаров, конференций); система качества (разработка критериев оценки результатов деятельности в интегрированной системе и инструментов мониторинга; создание системы мониторинга результатов деятельности обучаемых; разработка технологии итогового контроля в соответствии с требованиями к профессиональным компетенциям).

В соответствии с целевым компонентом, вытекающими из него задачами, теоретико-методологическим и содержательным компонентами модели педагогической системы следующий компонент – *инструментально-технологический* – конкретизирует педагогические средства, применяемые методы, приемы обучения и воспитания, организационные формы, используемые педагогические технологии и определяет общие рамки взаимодействия объектов и субъектов педагогического проектирования в процессе формирования профессиональной компетентности. Основными технологиями обучения являются ТРИЗ-педагогика, технология опережающего обучения, технология проблемного обучения, проективная (проектная) технология, информационные технологии обучения, технология модульного обучения, проблемно-модульная технология, технология укрупнения дидактических единиц.

Эффективная реализация содержательного компонента с использованием широких возможностей инструментально-технологических средств возможна лишь при условии сформированности *когнитивного компонента* модели педагогической системы, структура которого, на наш взгляд, должна содержать мотивационно-ценостный элемент (направлен на формирование внутренних мотивов учебной деятельности, сознательного отношения к образованию как к ценности, внутренней потребности в самореализации, самообразовании, понимания своей будущей профессиональной деятельности и осознанности своего места в ней), познавательно-практический элемент – нацелен на овладение технологией учебной деятельности (от постановки цели до ее реализации и контроля полученных результатов, в том числе и самостоятельной), эмоционально-волевой элемент (ориентирован на формирование особых качеств, способствующих эффективному использованию внутренних возможностей,

полному раскрытию творческого потенциала, проявлению профессиональных качеств и способностей, объективной самооценки).

Результативно-диагностический компонент характеризует состояние педагогической системы, отражает ее эффективность, достигнутые в соответствии с поставленными целями результаты и показатели, включает методы, приемы, инструментарии их диагностики и оценки, выявления причин отклонения с целью своевременной корректировки образовательного процесса, прогнозирования потенциальных возможностей и дальнейшего развития педагогической системы, т. е. управление ею. Для сети профильных классов этот компонент педагогической системы включает диагностику и управление (анкетирование; профориентационное тестирование (входное и выходное); итоговый контроль; мониторинг результатов деятельности и механизмы повышения квалификации педагогов) и результат – выпускник общеобразовательной школы, обладающий набором компетенций, необходимых для дальнейшего успешного обучения и освоения выбранной специальности. Для интегрированной непрерывной системы профессионального образования диагностико-результативный компонент педагогической системы включает диагностику и управление (методики учета и анализа, критерии оценки результатов деятельности; система количественного и качественного мониторинга деятельности обучаемых; технологии итогового контроля; мониторинг всех видов деятельности и механизмы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава) и результат – профессиональные кадры, обладающие необходимыми компетенциями для научной, производственной и инновационной деятельности с ориентацией на потребности автомобильной отрасли, региона, образовательной системы.

Охарактеризованные компоненты, имея свое назначение в целостном образовательном процессе, находятся в тесной и органичной взаимосвязи, обладающей двунаправленным характером. Степень взаимного влияния компонентов различна.

Разработанная модель педагогической системы, на наш взгляд, способна решить задачи профессионального образования и обеспечить потребности отрасли, региона в высококвалифицированных специалистах автомобильного профиля, обладающих необходимыми профессиональными компетенциями, корпоративной культурой, адаптированных к профессиональной и способных к инновационной деятельности. Она является динамичной, открытой, предусматривает возможность ее модификации, дополнения и дальнейшего развития.

Примечания

1. Татуф Ю. Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования: учеб.-метод. пос. М.: Университетская книга; Логос, 2006. С. 22–23.

2. Сластенин В. А. и др. Педагогика: учеб. пос. для студ. пед. учеб. завед. М.: Школа-Пресс, 2000. С. 225–227.

УДК 378.1:51

E. K. Дворянкина

ЛОГИКА МОДЕЛИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОСНОВ НАУК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В статье автор раскрыла воспитание как систему, определив ее системообразующие характеристики; обозначила логику моделирования системы воспитания в системе обучения в вузе, обратив особое внимание на целеполагание.

The author examines education as a system, defining its system forming characteristics, and outlines the principles of modeling the system of bringing up students in the high school course of studies, paying attention to the process of forming objectives.

Ключевые слова: система, субъект, мировоззренческая цель, воспитание, взаимодействие, моделирование

Keywords: system, subject, ideological aim, education, interaction, modeling.

Анализ состояния образования позволяет утверждать, что в воспитании молодого поколения в вузе имеются большие резервы для повышения эффективности развития интеллектуального и духовно-нравственного потенциала студентов. В этом аспекте проявляется логика системы образования, где термин «образование», обозначающий единство соподчиненных ему понятий «воспитание» и «обучение», принят на уровне общероссийского законодательства (закон РФ «Об образовании»).

Многие исследователи, раскрывая подготовку специалиста в вузе, делают вывод, что повышение эффективности вузовского образования возможно на методологической основе системного подхода. Так, В. В. Краевский пишет, что осмысление общенаучных понятий применительно к педагогической науке обогатило ее терминологию такими словосочетаниями: «педагогическая система», «педагогическое взаимодействие», «педагогическое образовательное пространство». Исходным для трактовки этих понятий является общенаучное представление о системе и систем-

ном подходе. «Ни один сложный объект в наше время не может рассматриваться иначе, как с этих позиций», – утверждает ученый [1].

Специалисты в области системного анализа и целевого управления Д. Клиланд и В. Кинг определяют систему так: «Организованный комплекс средств достижения общей цели» [2]. Для более глубокого понимания и реального применения системного подхода авторы раскрывают существенные признаки системы, называя их системообразующими характеристиками: состав – конечный перечень элементов системы, структура – инвариант отношений между элементами состава системы, функционирование – динамическое состояние системы в условиях технологической дисциплины.

В научно-философской литературе отмечается, что термин «гуманитарные системы» введен для обозначения систем, «на поведение которых сильное влияние оказывают суждения, восприятия и эмоции человека». «Гуманитарные системы – это целостности, которые создаются в пространстве деятельности человека, когда происходит моделирование мира в единстве сознательных и бессознательных механизмов и выражение результатов этого моделирования посредством языка, в котором также неразделимы логическое и образное» [3].

Такое состояние гуманитарной целостности позволяет определить как педагогические основы моделируемых образовательных систем (обучение, воспитание, профессионально-кадровая целостность и др.), так и логику развития личности в моделируемом пространстве бытия.

Системный подход позволяет обеспечить сбалансированность эволюции социосферы (культуры, технологии, науки, образования и др.), что формирует отношение человека к самому себе как к единой целостной личности, которая обогащается за счет самосовершенствования, одновременно ориентируя развитие образовательного пространства на внутреннюю и внешнюю упорядоченность его систем, то есть обеспечивает системную целостность, где происходит реализация целей обучения и воспитания обучающихся в сфере сложившейся инфраструктурной среды, развивающейся вместе с образовательной системой.

Принимая во внимание, что элементы системы действуют и взаимодействуют во имя цели, сообразуясь с конкретными обстоятельствами, можно утверждать, что структура гуманитарных систем задается целью, определяющей характер отношений между элементами состава систем. Таким образом, структура системы отражает устойчивое инвариантное отношение, которое как цель достигается функционированием гуманитарной целостности. Поэтому концепция системно-

го подхода позволяет рассматривать образование в вузе как целостный, взаимосвязанный инвариантом отношений между его элементами комплекс, технологический режим целевого взаимодействия которого позволяет гарантировать получение результата – профессионально подготовленного специалиста.

Воспитание является частью жизни человека, пространством его бытия. Субъекту необходимо гармонично встраивать свое поведение в окружающий мир, обеспечивая либо свое и его развитие, либо по неразумению или сознательно все разрушая. Вот почему каждому человеку необходимо научиться грамотно ориентироваться в модели бытия (системе воспитания), так как, только сохранив себя и окружающий мир, можно выжить.

Принятие необходимости моделирования поведения не есть дань моде, желание показать свою приверженность научным терминам. Дело в том, что весь мир системен, человек тоже является системой, поэтому познание законов гармоничности мира, моделирование своей жизни, своего поведения в конкретном времени и пространстве природных и общественных систем – это способ выживания человека в мире.

При рассмотрении логики моделирования системы воспитания при изучении основ наук мы обратились к определению модели, данному Н. Н. Моисеевым: «Под моделью мы будем понимать упрощенное, если угодно, упакованное знание, несущее вполне определенную, ограниченную информацию о предмете (явлении)... Модель можно рассматривать как специальную форму кодирования информации... Модель... кодирует и ту информацию, которую люди раньше не знали. Можно сказать, что модель содержит в себе потенциальное знание, которое человек, исследуя ее, может приобрести, сделать наглядным и использовать в своих практических жизненных нуждах... Именно этим и обусловлена предсказательная способность модельного описания» [4].

Для описания модели системы воспитания считаем необходимым обосновать ее состав структуру и функционирование.

Психолог В. Н. Матлин [5] предлагает визуальный вариант состава системы воспитания: В (воспитательное воздействие) → А (личность) → О (отношение) → Кл (качество личности) → Д (деятельность). В соответствии с этим вариантом состава системы предметно рассмотрим соответствующую характеристику данной целостности в условиях вуза.

I. Воспитательное воздействие в системе следует понимать не буквально, ибо термин «воздействие» обозначает процессуальную характеристику системы. Исходя из теории синергетических систем, данный элемент мы принимаем

за «центр активности», именуемый специалистами как «водитель ритма», «под частоту которого подстраивают свои ритмы другие организмы» [6].

Анализируемый элемент системы связан с понятием субъекта («водитель ритма») в конкретном пространстве жизни. Это очевидно при обращении к понятию субъекта деятельности, каковым является носитель целей и технологий их реализации. Исходя из того, что цель – предполагаемый результат, в научных данных определяется, что в жизни всегда присутствует цель. Отсюда вытекает педагогическая проблема развития у будущих учителей телесного (целевого) мышления, которое «начинается от цели, существующей в Универсуме. Цель – достижение в Универсуме жизни. Цель действует, то есть задает направление развития в сторону возникновения условий существования жизни. И в этом смысле цель выступает как будущее. Это предзданное будущее создает структуру материи и управляет процессами» [7].

Адаптируя состав школьной системы воспитания к условиям вузовского образования, соответствующую системообразующую характеристику можно представить как взаимодействие целостностей. Воспитательное воздействие включает ряд элементов: 1. Систему семейного воспитания, где субъектами являются родители и взрослые члены семьи, или студенческую семью, если они способны осуществлять целевое моделирование семейной системы воспитания, где субъектами воспитания являются молодые супруги. 2. Учебное заведение, условно обозначенное понятием «школа», где субъектами, если они являются носителями целей, становятся педагоги, кураторы, студенты. При моделировании созидающего поведения необходимо учитывать условия: единство действий коллектива, что выражается в выборе и реализации субъектами целей добра и созидания; истинный авторитет и высокий профессионализм деятельности преподавательского состава и обучающихся. 3. Общественная среда, субъектами которой являются служащие, работники предприятий и производств. 4. Учреждения культуры, субъектами которых являются работники сферы искусства, руководители культурно-эстетических центров и др. Для установления гармонии жизни человека подрастающему поколению необходимо осмысливать законы смыслового мира, в котором живет человек, а также формы духовной культуры: миф, религию, нравственность, искусство, науку, философию. 5. Сверстники. Субъектами данной целостности являются молодые люди одних возрастных групп. 6. Предметы – окружающая среда жизни в учреждении образования, где результаты творческого труда людей, именуемые артефактами, пред-

ставляют собой не столько материальные объекты, сколько духовность, воплощенную в вещь.

Таким образом, воспитательное воздействие реализуется совокупностью воспитательных систем, которые имеют свои субъекты управления развитием или разрушением гуманитарных целостностей, что определяется свободой выбора субъектами целей жизни, в том числе и воспитания, а также адекватных технологий их реализации.

II. Следующим элементом состава системы, отражающим того, кому принадлежит выбор целей жизни, объективно существующих в Универсуме, является личность студента. Мы разделяем позицию В. П. Зинченко в том, что «образование – это формирование и развитие новообразований индивида, его функциональных органов...» [8] С позиции педагогики предпочтительно отметить, что новообразования целесообразно формулировать на стратегическом уровне. Такими стратегическими целями развития личностного потенциала молодого поколения является интеллектуальное, духовно-нравственное и профессиональное становление будущего специалиста.

III. Элементом состава системы являются отношения. Они определяются как взаимосвязь субъекта с окружающей средой, которая носит целевой характер и может выражаться на основе созидающего отношения добра или разрушительного отношения зла. В данном положении субъекта заключена сила человека – творца окружающего мира, который либо развивает пространство Любви и Добра, либо интегрирует энергию целей зла, разрушая жизнь, судьбы и цивилизацию в целом. Отношение – это нравственная сфера взаимодействия в сообществе людей.

Этот элемент состава системы воспитания позволяет компактно представить ее как сложную целостность, что дает возможность использовать эту информацию для осмысливания цели развития сознания студентов. Субъект, осуществив свободу выбора цели, согласует с ней свои чувства, гармонично моделируя свое поведение. Одновременно становится очевидным, что информационное поле отношений создается в данном времени и пространстве самими субъектами систем. Так аккумулируются цели людей, концентрирующих энергию созидания или разрушения жизни.

IV. Каждый субъект системы должен быть уверен, что его целевой выбор фиксируется в отношениях, что может повлиять на стратегию развития больших систем. Такое состояние отношений в социуме приводит к развитию качеств личности, которые являются устойчивым психическим образованием, гарантирующим определенную деятельность субъекта. Поэтому важно профессионально грамотно определять мотивы поступка и деятельности. Мы рассматриваем в качестве

побудительных сил деятельности потребности, мотивы и установки.

Рассмотрим следующую характеристику системы воспитания – структуру. Воспитательное воздействие фактически представляет собой пространство, состоящее из взаимодействующих гуманитарных систем. Субъектом каждой из них является носитель целей воспитания. Из состава информационных полей добра или зла («дерево цели» нравственной категории) молодой человек свободно выбирает те цели, которым отдает предпочтение, становясь, таким образом, субъектом самовоспитания. Очевидна целевая взаимосвязь двух элементов в системе воспитания, условно обозначенной В. и А. Следующий элемент – отношение – предполагает взаимосвязь субъекта с окружающей средой на основе осознания целевой специфики отношений (Доброго и Зла), их принятие или отрицание посредством чувств и, наконец, поведение моделируемое на основе выбранной цели, что позволяет субъекту гармонично встраивать свою жизнь в логику развития природы и общества (по целям добра).

Как видим, целевая связь элементов состава сохраняется. Далее динамика и движение цели проецируется во внутренний мир личности (Кл), представляя собой и такие личностные образования, как мотивы, потребности и установки. Приведенные нами рассуждения показывают, что постоянным отношением между элементами состава системы воспитания оказалась цель. Значит, в системе воспитания цель является инвариантом отношений, то есть структурой данной целостности. На этой характеристике мы особо фиксируем внимание, так как в педагогической литературе и практике образования часто высказывается мысль, которая не совпадает с указанной нами позицией. Определяя смысл выражения «структура образования», авторы чаще всего вносят в него понимание организационного состава образования.

Исходя из предлагаемого анализа, за определение воспитания как системы мы предлагаем следующий вариант: «Целевое взаимодействие субъектов воспитания и самовоспитания, организация отношений и взаимоотношений, организация деятельности и условий жизни для подготовки молодого поколения к выполнению целей общества, личности и государства». Система воспитания целостна, состоит из содержания, процесса и форм организации, упорядочена по мировоззренческой (воспитательной) цели, выражает единство прошлого, настоящего и будущего.

Моделирование воспитательного пространства на занятиях со студентами в вузе определяется необходимостью реализации воспитательных целей в системе обучения в школе. В нашей интерпретации воспитательных параметров системы

обучения эти цели получили название мировоззренческих и выражаются на стратегическом уровне категориями нравственности. Такие цели являются составной частью того перечня стратегических направлений, которые приняты в системе образования в целом: развитие интеллектуального, духовного и профессионального потенциала обучающихся. Как видим, мировоззренческие цели занятия относятся к составляющей, которая отражает стратегию духовного развития молодежи в системе вузовского образования. Подтверждением логичности постановки духовно-нравственных (мировоззренческих) целей являются материалы второго поколения стандартов, где однозначно определена необходимость формулировки и реализации этих целей при изучении каждой темы занятия во всех предметных областях учебных дисциплин. При таком подходе к логике обучения студентов в вузе становится очевидным, что предметная область учебных дисциплин является не самоцелью, а средством воспитания студентов субъектами саморазвития духовной сферы личности и окружающего пространства их жизни.

Разделяя точку зрения А. С. Запесоцкого [9], мы принимаем за стратегическую цель системы воспитания всестороннее развитие личности, рассматривая ее как социальный заказ общества. Стратегическую цель воспитания мы представляем как целостное образование, которое включает социальный и личностный аспекты, выраженные в категориях нравственности. Являясь субъектами систем преподавания и воспитания, педагоги организуют их перевод в новое качественное состояние, а именно: систему преподавания – в систему учения, систему воспитания – в систему самовоспитания, где субъектами предстоит стать будущим учителям.

Для реализации личностного аспекта цели воспитания при реальном контакте педагога со студентами осуществляется ее преобразование. Нами определено, что каждая нравственная категория может быть выражена в форме «дерева цели», которое имеет два информационных поля – Добра и Зла. Информационные поля предназначены для свободы выбора субъектом регуляторов нравственного поведения. Каждая составляющая информационного поля декомпозируется на оперативный, а затем – тактический уровень, ими в нашем исследовании приняты три аспекта: информационный, мотивационный и операционный. Информационный аспект предполагает, что данная в информационно-целевом поле характеристика общечеловеческих нравственных ценностей должна быть человеком усвоена. Мотивационный аспект оперативной мировоззренческой цели проявляется у субъекта духовного саморазвития в адекватном эмоциональном отклике на цель.

Операционный аспект выражается в моделировании субъектом своего поведения на основе свободы выбора нравственных ценностей и установлении гармонии своего поведения с окружающим миром людей и природы.

На занятии в вузе моделирование духовно-нравственного пространства позволит студентам понять, на созидательных или разрушительных позициях организованы отношения в системе, определить, организуется в образовательном пространстве занятия синхронное или рассогласованное взаимодействие систем. Управляя развитием своего интеллекта, субъектам учения необходимо гармонично моделировать свои отношения и к саморазвитию, и к окружающему миру.

Теория постановки и реализации мировоззренческой цели на занятиях в вузе актуальна, но особое значение эта логика имеет для педагогических учебных заведений, так как воспитательные цели являются сущностной характеристикой деятельности учителей. Таким образом, в период обучения студенты овладевают опытом моделирования созидательного поведения и синхронного взаимодействия в границах данной целостности. Становится очевидным, что студенты вуза, обретая на занятиях опыт субъектов учения как носителей целей и технологий их реализации в саморазвитии интеллектуального, духовного потенциала, одновременно готовят себя к профессиональной деятельности. Это предполагает освоение опыта применения при моделировании систем субъектами жизни и образовательного пространства следующих операций: 1) постановка целей интеллектуального и духовного саморазвития; 2) овладение технологиями реализации рабочих целей; 3) моделирование системы обучения и управление синхронным взаимодействием систем преподавания и учения, воспитания и самовоспитания, предметной области учебной дисциплины, которая гармонично встраивается в систему обучения за счет единства целей и технологий их реализации; 4) осмысление и развитие субъектно-субъектных отношений в системе образования; 5) определение результата обучения по степени реализации целей, в том числе духовно-нравственных.

Важность предъявления и реализации мировоззренческой цели студентам на занятиях при изучении основ наук состоит в том, что у них сформируется понимание: в школе и в вузе на занятиях взаимодействуют две системы – преподавание и учение. Синхронность при управлении их взаимодействием возможна только при наличии целей, одна из которых обеспечивает интеллектуальное развитие, а другая формирует отношения между участниками учебной и любой другой моделируемой деятельности на основе общечеловеческих нравственных ценностей. Преподаватель приобщает студентов к логике выбора целей, позволяющих сознательно моделировать поведение на основе гармонии и созидания, ограждая жизнь от разрушений.

Рассмотренный подход представляет новую область педагогической науки, экстраполяция которой в сферу конкретного образовательного пространства позволяет воспитать молодое поколение с пониманием своего целевого единства в мире природных и социально-культурных целостностей, гармоничное развитие которых предполагает необходимость сознательного встраивания поведения человека в окружающий мир, для чего надо овладеть существующими на данный момент разработками технологии управления постановки и реализации целей бытия.

Примечания

1. Краевский В. В. Воспитание или образование // Педагогика. 2001. № 3. С. 3.
2. Клиланд Д. Системный анализ и целевое управление. М., 1974.
3. Гусинский Э. Г. Образование личности. М., 1994.
4. Моисеев Н. Н. Человек и ноосфера. М., 1990.
5. Матлин В. Н. Психологические основы нравственного воспитания. Минск, 1972.
6. Плюснин Ю. М. Проблемы биосоциальной эволюции. Новосибирск, 1990.
7. Овчинин В. П. Образование в условиях изменяющейся культурно-технологической среды // Педагогика. 2005. № 10.
8. Зинченко В. П. Духовное возрождение // Человек. 1990. № 2.
9. Запесоцкий А. С. Обеспечение качества высшего профессионального образования // Педагогика. 2006. № 2.

УДК 502

M. A. Кафтаых

КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ

В статье раскрыты современные особенности профессионально-экологического образования студентов. В качестве ведущей методологии профессионально-экологического образования определен компетентностный подход. Определена структура профессиональной компетентности будущего специалиста в области экологического менеджмента и аудита.

The article reveals modern peculiarities of professional-ecological education of students. The author determines the competence approach as the leading methodology of professional-ecological education. The author defines the structure of professional competency of the future specialist in the field of ecological management and verification.

Ключевые слова: профессионально-экологическое образование, компетенции, контекстно-средовые, предметно-специализированные, аксиологические компетенции личностно-профессионального становления.

Keywords: professional-ecological education, competences, contextual-environmental, subject-specialized, axiological competences of personal-professional formation.

Рубеж XX и XXI вв. ознаменовался глубокой внутренней трансформацией образовательной системы высшей школы, которая проявилась в смене образовательных парадигм и ценностных ориентаций. Мировые тенденции в развитии профессиональной подготовки студентов связаны с переосмыслением роли образования в современном мире, отношения к нему, выделением новых приоритетов.

Изменение целевой направленности профессионального образования, выступающего в качестве системообразующей категории, повлекло за собой разработку новых требований к его уровневой организации, внедрению кредитно-модульной системы, отбору и структурированию содержания, диагностике результативности. В качестве доминирующей стратегии в профессионально-экологическом образовании студентов определена методология компетентностного подхода.

Компетентностный подход как качественно новая методология профессионально-экологического образования детерминирован современными «вызовами» общества, связанными с коренными социально-экономическими преобразованиями и идеологией устойчивого развития, усилением процессов международной интеграции и вхождением страны в общеевропейское образовательное про-

странство, требованиями модернизации высшей школы. Мы разделяем позиции И. Я. Зимней, А. В. Хуторского, В. А. Козырева, Н. Ф. Родионовой, А. П. Тряпицыной, Д. С. Ермакова, которые рассматривают компетентностный подход как метод моделирования целей и результатов образования в виде норм его качества, что означает отражение в системном и целостном виде результирующего образа профессиональной подготовки [1]. Предполагается формирование результатов как признаков готовности выпускника продемонстрировать соответствующие компетенции. Готовность к профессиональной деятельности включает вхождение в профессию, овладение стандартами профессионального образования, все то, что в основе своей поддается нормированию и технологизации. Именно готовность к профессиональной деятельности служит фундаментом профессиональной компетентности. Профессиональные способности – это индивидуально-психологические свойства личности, отвечающие требованиям данной профессиональной деятельности и являющиеся условием ее успешного выполнения.

Компетентностный подход нашел отражение в проекте Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по экологии и природопользованию (В. С. Касимов, Э. П. Романова, В. С. Тикунов, Г. Н. Огуреева, К. Н. Дьяконов). В проекте ФГОС ВПО по экологии и природопользованию выделяются универсальные и профессиональные компетенции [2]. Проявление профессиональных компетенций ограничивается конкретной областью профессиональной деятельности и деловой активности. Они, в свою очередь, подразделяются на базовые, общепрофессиональные (сквозные), востребованные всеми выпускниками направления «Экология и природопользование», и функциональные профильно-специализированные компетенции, применение которых ограничено рамками определенной специализации.

В числе профессиональных компетенций наше внимание обращено на функциональные профильно-специализированные, к которым мы относим компетенции в области экологического менеджмента и аудита. В стандарте как нормативном документе обращается внимание на то, что в понятие компетенций помимо когнитивной и операционно-технологической составляющих включаются также мотивационный, этический, социальный и поведенческий аспекты. Указанные компетенции формируются не только содержанием осваиваемой студентами основной образовательной программы, но и образовательной средой вуза, организацией учебного процесса, образовательными технологиями, включая практики, са-

мостоятельную работу студента, его участие в научно-исследовательской работе, общественной жизни. Таким образом, по отношению к знаниям, умениям и навыкам, используемым в ныне действующих ГОС, компетенции имеют комплексный характер, включающий знания, умения и навыки и социально-личностные качества выпускника.

Развитие профильно-специализированных компетенций в области экологического менеджмента и аудита происходит в рамках дисциплин «Экологический менеджмент» и «Экологический аудит», входящих в состав федерального компонента государственного образовательного стандарта; а также дисциплин образовательной программы специализации «Экологический менеджмент и аудит»: «Нормативно-правовое обеспечение экологического менеджмента и аудита», «Экологический аудит системы экологического менеджмента», «Экологический аудит природопользования», «Экологический аудит экологической безопасности», «Экологический консалтинг».

В нашем понимании функциональные профильно-специализированные компетенции в области экологического менеджмента и аудита представляют собой особый результат образования, выражающийся в готовности будущего специалиста к мобилизации внутренних и внешних ресурсов для эффективной эколого-управленческой и экоаудиторской деятельности в различной ситуации неопределенности, и способности выполнять эту деятельность. Подчеркнем, что сформированность компетенций в области экологического менеджмента и аудита предполагает высокий уровень готовности, а также индивидуальный стиль профессиональной деятельности, инновационный, творческий подход к ней, развитие рефлексии и коммуникативности.

Анализ структуры профессионального образования, включающего единство профессиональной социализации, профессиональной подготовки и профессионального становления личности, а также индивидуально-профессиональных, общественных и государственных потребностей, позволяет утверждать, что профессиональная компетентность будущего специалиста в области экологического менеджмента и аудита складывается из следующих профильно-специализированных компетенций:

1. Компетенции контекстно-средового характера.

2. Компетенции профессионально-специализированного характера.

3. Компетенции аксиологического характера личностно-профессионального становления.

1. *Компетенции контекстно-средового характера* формируют мотивационную, ценностно-смысловую и целевую стратегическую плат-

форму образования и обеспечивают общемиро-воззренческий экокультурный контекст образовательной среды. Предполагается понимание студентами ведущих идей общецивилизационного развития, приоритетных стратегий профессионального образования в области экологического менеджмента и аудита, личностно-профессиональных смыслов и устремлений. Для них ясен смысл самостоятельной активности по освоению компетенций, собственной социальной и лично-профессиональной успешности и конкурентоспособности на рынке труда. Этот компетентностный план характеризуют виды деятельности: проблематизация; профессиональная мотивация; целеполагание, в ходе которого происходит «сдвиг мотива на цель»; актуализация имеющегося индивидуального опыта для освоения нового содержания; коммуникация; позиционное самоопределение; рефлексия.

2. *Компетенции профессионально-специализированного характера* обеспечиваются системой профессиональных научно-теоретических, нормативно-правовых, прикладных знаний и способов деятельности, уровнем развития индивидуального стиля профессионального мышления. Фундаментальная направленность содержания образования и его методологизация направлены на формирование готовности студентов к самостоятельному поиску, анализу, интерпретации, систематизации, критической оценке информационных ресурсов с позиций решаемой задачи.

Предполагается владение студентами предметно-специализированными знаниями и умениями в смыслах: знаю (умею) зачем, знаю (умею) что, знаю (умею) как, знаю (умею) я.

Освоение профессионально-специализированных компетенций означает свободный поиск, преобразование и использование информационных ресурсов, самостоятельное оперирование фундаментальными понятиями. Студент способен самостоятельно осуществлять анализ нормативно-методической документации, самостоятельно формулировать и решать аналитические, оценочные, прогностические, проектные задачи, используя расчетный аппарат и ГИС-технологии. Компетентностный план предполагает информационно-познавательный, когнитивный, практико-ориентированный, коммуникативный, рефлексивный виды деятельности.

3. *Компетенции аксиологического характера* личностно-профессионального становления формируются в процессе осознания и усвоения значения и смысла содержания профессионального образования в области экологического менеджмента и аудита. Предполагается, что становление важнейших личностно-профессиональных качеств будущего специалиста в области экологического менеджмента и аудита обеспечивает

ется не только содержанием образования, но и ракурсами и способами его развертывания.

Компетентностный подход как результативно-целевая и содержательная основа профессионального образования в области экологического менеджмента и аудита определяет проектно-модульную направленность образования, сопряженную с выделением специально созданных взаимосвязанных одноименных функциональных модулей, представляющих структурные компоненты целостной системы и обеспечивающих формирование контекстно-средовых, профессионально-специализированных и аксиологических компетенций личностно-профессионального становления. Каждый функциональный модуль объединяет логически завершенный блок учебно-профессионального материала и способы его усвоения. Представляя фрагменты образовательного процесса, каждый из выделенных модулей имеет собственное программно-целевое назначение и соответствующее ему дидактическое сопровождение.

1. *Контекстно-средовой модуль* направлен на формирование компетенций контекстно-средового характера. Этот модуль включает содержание, отражающее современные экомировоззренческие идеи, закладывающие идеологический фундамент образовательной среды. Обратим внимание на то, что профессионально-экологическое образование в области экологического менеджмента и аудита – категория динамическая. Оно функционально и содержательно обусловлено типом культуры, стадией формационного развития, господствующей идеологией устойчивости и приоритетными демократическими установками открытого гражданского общества. Они оформлены в имеющий легитимность заказ образованию и отражены в Проекте ФГОС ВПО по экологии и природопользованию. В связи с этим подготовка будущего специалиста должна охватывать не только предметный блок, но и совокупность цивилизационных и формационных факторов. Они задают ценностные ориентации, доминирующие установки и смыслы всему образовательному процессу и предстают в определенных профессионально-личностных качествах. Внутренняя логика деятельности студента раскрывается в доминирующих эмотивной и конативной функциях, проявляющихся в позитивном настрое на обучение, взаимопонимании в совместной деятельности по выработке ее предстоящей стратегии и организации.

Выполнение функции достигается через освоение содержания одноименного функционального модуля с помощью выполнения операций:

– проблематизация – умение выделить и сформулировать проблему теоретического или прикладного плана по организации и проведению экоаудита и экоменеджмента;

– мотивация – способность создания устойчивой психологической установки на решение проблемы;

– целеполагание – «сдвиг мотива на цель», постановка конкретных целей, ориентированных на достижение реальных результатов;

– актуализация – воспроизведение имеющихся знаний, умений, опыта деятельности, эмоционального настроя и перевод их из потенциального состояния в актуальное действие;

– коммуникация – выстраивание отношений, обеспечивающих диалоговую (полилоговую) деятельность;

– рефлексия – самоанализ своих эмоций, деятельности, оценка промежуточных результатов.

Приоритетные технологии и методы обучения связаны с акцентацией на аффективную сферу сознания, что усиливает востребованность мотивационно-ориентированной деятельности. Студент осознает свой потенциальный уровень подготовки, идентифицирует себя в проблеме с точки зрения субъекта деятельности. Постановка цели сопровождается оценкой имеющейся ресурсной базы, в т. ч. образовательной среды. Формирование компетенций происходит на лекциях проблемного изложения, лекциях с диалоговым режимом изложения, эвристических семинарах, активизации и мобилизации самостоятельной деятельности по осмыслинию значимости экологического менеджмента и аудита в реализации идей устойчивого развития в экополитике и важности их изучения для будущей профессиональной карьеры.

Выполняя ценностно-смысловую, проблемную, мотивационную, целеполагающую функции, контекстно-средовый модуль не только способствует формированию компетенций контекстно-средового характера, но и запускает механизм всего компетентностно-ориентированного профессионального образования в области экологического менеджмента и аудита.

2. *Предметно-специализированный модуль*, доминирующая функция которого состоит в формировании компетенций предметно-специализированного характера. Это предметно-профессиональное поле деятельности, в процессе которой закладывается фундаментальный базис подготовки будущего специалиста в области экологического менеджмента и аудита, формируются его профессионально-специализированные теоретические знания, прикладные умения, личный опыт, деловые отношения. Активизируются информационные, когнитивные, практические, креативные функции личности на основе соответствующих видов деятельности.

Содержание профессионально-экологического образования в области экологического менеджмента и аудита в структурном отношении изо-

морфно профессионально-экологической культуре и профессионально-экологической компетентности. Оно представляет систему личностно значимого специализированного знания, профессиональных умений, творческой самостоятельности, в процессе которой формируется индивидуальный стиль профессионально-экологического мышления и общения.

Специализированные знания об экологическом менеджменте и аудите представлены системой междисциплинарных знаний, отражающих интегративную сущность экоменеджмента и аудита на эмпирическом, абстрактно-концептуальном и теоретическом уровнях познания (В. В. Давыдов). Эмпирический уровень включает представления о конкретных фактах, явлениях, процедурах в области управления охраной окружающей среды и ее независимого контроля. Абстрактно-концептуальный уровень представлен ключевыми понятиями (нормативно-правовая база экологического менеджмента и экологического аудита, экологический аудит экологического менеджмента, экологический менеджмент и аудит природопользования, экологический аудит экологической безопасности, экологический консалтинг), закономерными связями в их развитии, проблемами внедрения в реальную экологическую практику. Теоретический уровень образуют теории, учения, парадигмы (методология экоменеджмента и экоаудита). Междисциплинарная сущность знаний проявляется через функциональную интеграцию, предполагающую объединение различных систем экологических, экономических, управлеченческих, технологических, гуманитарных, естественных знаний вокруг экологического менеджмента и аудита как методов управления и контроля и деятельности по их использованию.

Специализированные умения и навыки в области экологического менеджмента и аудита определяются порядком и процедурами деятельности и включают умения по сбору и работе с различными информационными источниками, нормативно-правовой и технической документацией, обработке, анализа и синтеза полевого, лабораторного, картографического материала с помощью расчетной базы и геоинформационных систем, объективной оценке деятельности предприятия с точки зрения его экобезопасности, разработке корректирующих мероприятий и систем по охране окружающей среды.

Специализированные способы деятельности включают аналитико-синтетическую, оценочную, прогностическую, проектировочную, рекомендательную деятельность функционального и творческого характера, соответствующую экоменеджменту и вменяющуюся в обязанности экоаудиторов.

3. *Аксиологический модуль* собственного содержания не имеет, но основан на ценностях лич-

ностного отношения к деятельности в области экологического менеджмента и аудита и связан с личностно-профессиональным становлением будущего специалиста, формированием его важнейших личностно-профессиональных качеств. Их многообразие проявляется в индивидуальных, личностных, коммуникативных, статусно-позиционных, профессионально-деятельностных и внешне поведенческих особенностях будущих выпускников, таких, как дисциплинированность и организованность; самостоятельная активность; настойчивость; профессионально-экологическая этика; решительность; инициативность.

На основе усвоения знаний и способов деятельности в контексте смыслов и ценностей у будущих выпускников складывается глубинное понимание своей миссии возможностей, способностей и готовности к деятельности в области экологического менеджмента и аудита. Выполняя коммуникативную и рефлексивную функции, аксиологический модуль, представляя личностно-профессиональный компонент содержания, пронизывает всю профессионально-экологическую подготовку.

Ценностно-смысловая личностно-профессиональная направленность подготовки реализуется в виде диспозиции личности – устойчивой системы отношений, проявляемых в ценностных ориентациях на цели жизнедеятельности и средства их достижения в соответствии с общими социально-профессиональными условиями.

Выделенные функциональные модули, отличаясь целевыми установками и средствами их достижения, реализуются поэтапно. Осознание смысла экологического менеджмента и экоаудиторской деятельности, определенного вызовами времени, создающими особую социокультурную ориентацию образовательной среды, сменяется информационно-познавательной и практико-ориентированной творческой деятельностью, которая способствует формированию системы ценностных отношений личностно-профессионального характера и рефлексии.

Результатом подготовки выпускника в рамках специализации «Экологический менеджмент и аудит» является профессиональная компетентность как интегративная характеристика качеств личности, позволяющая успешно решать производственные задачи в процессе делового взаимодействия. Диагностика позволяет оценить и осознать результаты обучения, выраженные в виде сформированных компетенций контекстно-средового, предметно-специализированного и аксиологического характера личностно-профессионального становления на четырех уровнях, предложенных Л. Планкеттом и Г. Хейлом: 1) неосознанная некомпетентность, 2) осознанная некомпетентность, 3) осознанная компетентность, 4) неосознанная компетентность [3].

Сопоставление критериев усвоения контекстно-средовых, профессионально-специализированных, аксиологических компетенций личностно-профессионального становления с выделенными уровнями обеспечивает критериально-уровневое оценивание сформированности компетенций.

Примечания

1. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. 2005. № 11. С. 7–12; Хуторской А. В. Педагогическая инноватика. М.: Академия, 2008; Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Родионовой, А. П. Тряпицыной. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2008; Ермаков Д. С. Формирование экологической компетентности учащихся: монография. М.: РУДН, 2008.

2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования 3-го поколения по направлению «Экология и природопользование» (проект). Смоленск: Универсум, 2005.

3. Планкетт Л. Выработка и принятие управляемых. М.: Экономика, 1984.

УДК 378.1

A. Г. Джаганян

**СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ
НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
НА ПРИМЕРЕ СЕВЕРООСЕТИНСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ИНСТИТУТА**

В основе данной статьи лежит идея о том, что учитель, не прошедший целостную многоэтапную и многопрофильную социализацию в области своей профессии, не может быть подготовлен к ее «исполнению» на уровне современной образовательной парадигмы.

Выделены острые противоречия, касающиеся проблемы подготовки специалиста качественно нового уровня. Указаны основные критерии эффективной подготовки, учет которых приведет к высоким показателям его готовности к реализации профессиональной деятельности.

The article is based on the idea that if a teacher does not pass through integral multilevel and multiprofiled socialization in the field of his profession, he will not be able "to perform" it according to modern education needs.

Acute contradictions concerning the problems of training of high-quality specialists are exposed. The main criteria of effective primary school teacher's training are pointed out. Taking them into account will lead to increasing the specialist's readiness to the realization of his professional activity

Ключевые слова: учитель, непрерывное образование, непрерывное педагогическое образование, качество, качество педагогического образования.

Keywords: teacher, integral education, integral pedagogical education, quality, quality of pedagogical education.

Одной из ведущих тенденций развития современной образовательной ситуации, осуществляющейся на фоне активных инновационных процессов в социальной и экономической сферах жизни нашего общества, выступает усиление внимания к проблеме подготовки педагогических кадров качественно нового уровня. В соответствии с этим современный учитель нам видится как яркая, творческая личность, освоившая новейшие достижения комплекса смежных наук о человеке, закономерностях его развития, творческого роста, владеющего новыми педагогическими технологиями, искусством конструктивного общения.

Ориентация на данную тенденцию требует развития концептуальной системы взглядов на профессиональную подготовку учителя, выявления ее критериев и психолого-педагогических условий профессиональной социализации и саморазвития специалиста.

Среди критериев качественной подготовки следует указать:

- 1) самостоятельность и активное поведение в учебной деятельности, психологическую готовность к реализации педагогического труда, профессиональную направленность и самообразование (затрагивающие личность самого студента);
- 2) ясное представление о конечном продукте деятельности, разработку и применение форм и методов обучения, быстро включающих студентов в профессиональную педагогическую деятельность, реализацию личностного подхода, использование современных педагогических технологий (затрагивающих личность преподавателей, работающих в высших учебных заведениях);
- 3) материально-техническое оснащение (внешние условия) и другие.

Учет этих критериев приведет к более эффективной подготовке учителей, показателями которой станут:

- адаптация к изменяющимся условиям профессиональной деятельности в течение всей карьеры;
- социальная адаптация;
- стремление к развитию своего личностного и творческого потенциала;
- непрерывное обновление своих знаний;
- освоенные фундаментальные модели решения профессиональных задач;
- приобретенные навыки использования исследовательских методов в разработке проектов решения профессиональных задач и т. д.

Сущность современной профессиональной деятельности учителя требует нового педагогического мышления, ценностными установками которого является приоритет индивидуальности мышления над единомыслием, образовательных интересов личности над стандартной учебной программой, саморазвития, самообучения над унифицированным усвоением знаний. Важнейшим условием и ведущим фактором, определяющим успешность этих процессов, выступает непрерывное образование личности – идея, принятая в мире в качестве ключевой во всех реформах образования. В полной мере она относится к образованию учителя, так как, с одной стороны, соответствует потребностям и закономерностям развития современного общества, когда непрерывное образование становится фактором общественной и трудовой жизни, обретает статус особого механизма общественного и культурного развития регионов, с другой – адекватна специфике педагогической деятельности, роли, месту личности учителя в педагогическом процессе, которые предполагают непрерывное обогащение его профессиональных возможностей и личностных качеств в соответствии с идеалами культуры, нравственности, профессионализма.

Общие закономерности профессиональной подготовки и формирования личности учителя, теоретические основы концепции непрерывного образования нашли отражение в ряде исследований [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Система непрерывного педагогического образования призвана обеспечить такой тип личностного и профессионального развития учителя, который непостижим традиционной системой профессиональной педагогической подготовки, так как она изначально ориентирована на определенную, явным образом «знанияевую» функцию образования. Учитель, не прошедший целостную многоэтапную и многопрофильную социализацию в области своей профессии, не может быть подготовлен к ее «исполнению» на уровне современной образовательной парадигмы. Непрерывное педагогическое образование обеспечивает полноценную самореализацию в определенном личностном и профессиональном образе жизнедеятельности. Для педагога это особенно важно, так как природа педагогической деятельности такова, что требует «всего» человека, и разностороннее развитие учителя и есть в настоящем смысле его полноценная профессиональная подготовка. Понятие непрерывности педагогического образования понимается нами как целостная система, состоящая из отдельных взаимосвязанных элементов.

Системообразующим фактором идеи непрерывного педагогического образования выступает идея формирования направленности личности педагога на непрерывное профессионально-педагогическое совершенствование, преобразование себя для решения задач усложняющейся творческой педагогической деятельности.

Все более острыми сегодня становятся противоречия:

- между новыми требованиями к качеству подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием, способных работать в постоянно меняющихся условиях и сложившейся в практике традиционной модели управления высшей школой;

- целями непрерывного образования, которое обеспечивает потребность личности в обучении в течение всей жизни и сложившейся системой высшего педагогического образования;

- потребностями личности в самореализации, развитии творческого потенциала, а также педагогического мастерства и реальными условиями и средствами высшей школы, не в полной мере удовлетворяющими становлению компетентного и адаптированного к социуму будущего специалиста;

- конкретными потребностями социума в профессионалах и новыми теоретическими подходами к определению качества образования;

– возможностями профессорско-преподавательского и студенческого коллектива и сложившейся системой стимулирования их деятельности: преподавательской, научной и учебной, – так как она не в полной мере обеспечивает качество образования выпускников;

– реальными результатами образовательного учреждения и должностными качественными результатами как показателями оптимального и эффективного функционирования системы управления.

Отмеченные противоречия и важность их разрешения обусловили актуальность исследования по теме «Непрерывная профессиональная подготовка учителей начальных классов как проблема обновления педагогического образования».

К. Д. Ушинский, А. Н. Толстой, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский [7; 8; 9; 10] и другие великие педагоги, обращаясь к теме учительства, показывали влияние учителей на нравственность подрастающего поколения. Ведь именно они приобщают детей к труду, прививают привычку доводить дело до конца и учат учиться. Ценен и велик труд учителя тем, что он формирует природу самого человека.

Очень точно указывают на неоспоримость ответственности роли учителя слова И. П. Подласого:

«Человек, вставший за учительский стол, ответственен за все, что знает и умеет. Именно ответственностью за судьбу каждого ученика, подрастающего поколения, общества и государства характеризуется учительская должность. Какими будут результаты труда педагогов сегодня – таким будет наше общество завтра. Трудно представить себе другую деятельность, от которой так много зависит в судьбе каждого человека и всего народа» [11].

Все это обуславливает предъявление социумом больших требований к нравственным качествам педагога, его поведению и поступкам, характеру общения с детьми, способности находить правильные решения в самых сложных педагогических ситуациях, то есть к их владению педагогическим мастерством.

Исходя из общей концепции советской педагогики, мы считаем, что наиболее эффективны-

ми условиями подготовки учителей к профессиональной деятельности являются:

1) доведение до сознания студентов ответственности, лежащей на плечах учителя;

2) приобщение с первых дней в высшем учебном заведении к практической деятельности в школе;

3) сочетание рассмотрения и изучения педагогической теории с наблюдением педагогического процесса в действии;

4) организация самостоятельной работы студентов и активизация их общественной жизни;

5) ориентация на непрерывное образование.

Непрерывное образование для каждого человека должно стать процессом формирования и удовлетворения его познавательных процессов, потребностей, развития задатков и способностей путем различных методов и форм, а также с помощью самообразования и самовоспитания.

Под непрерывным образованием понимается образование, которое является всеохватывающим по полноте, индивидуализированным по времени, темпам и направленности, предоставляющим каждому человеку право и возможность реализации собственной программы его получения и пополнения в течение всей жизни.

Общечеловеческая и философская значимость идеи непрерывного образования велика, так как смысл ее заключается в том, чтобы каждый человек мог постоянно развиваться, совершенствоваться, в том числе и творчески, что, в свою очередь, обеспечит процветание всего общества.

Повышение требований к качеству педагогического образования становится главной проблемой и условием развития системы непрерывного педагогического образования, а также выступает стимулом обновления содержания педагогического образования, основанного на принципах фундаментальности, универсальности, интегративности, вариативности, преемственности и его практической направленности, структуру которой можно раскрыть через подсистемы-уровни (см. таблицу).

Каждая ступень системы непрерывного профессионального образования выполняет цели, ко-

Профессиональное образование			Дополнительное образование	
Уровни				
1-й уровень	2-й уровень	3-й уровень	4-й уровень	5-й уровень
Начальное проф.	Среднее проф.	Высшее проф.	Послевузовское проф.	Повышение квалификации
– Проф. училище; – учебно-курсовый комбинат; – проф. лицей	– Колледж; – техникум	– Специалитет (диплом специалиста); – бакалавриат (степень бакалавра); – магистратура (степень магистра)	– Аспирантура (степень кандидата наук); – докторантур (степень доктора наук)	– Курсы повышения квалификации; – институт повышения квалификации

торые можно свести в одну: подготовка высококвалифицированного и компетентностного специалиста, готового повышать уровень своего образования на протяжении всей своей жизни.

Подводя итоги вышесказанному, мы приходим к выводу, что непрерывное профессиональное образование открывает большие возможности как перед самим человеком, так и перед всем образовательным пространством:

- позволяет преодолеть нехватку кадров с высоким уровнем профессионализма для сферы образования;

- значительно повышает качество подготовки педагогов нового поколения;

- создает условия для динамичного реагирования на потребности страны и рынка труда;

- обеспечивает возможность непрерывного повышения квалификации и переподготовки образовательных кадров.

Перечисленные приоритеты поднимают страны на более высокий уровень конкурентоспособности.

Примечания

1. Занина Л. В., Меньшикова Н. П. Основы педагогического мастерства. Ростов н/Д, 2003. 288 с.
2. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность и талант учителя. Л., 1985. 232 с.
3. Лебедев О. Т., Даркевич Г. Е. Проблемы теории подготовки специалистов в высшей школе. Воронеж, 1984. 211 с.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996. 274 с.
5. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998. 200 с.
6. Течеева В. З. Развитие профессиональной педагогической компетенции в условиях непрерывной педагогической подготовки: учеб. пос. Владикавказ, 2008. 132 с.
7. Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания // Соч. Т. 5. М., 1960. 468 с.
8. Полянский С. Н. Хрестоматия по педагогике / под ред. Д.Ф. Тарасова. М., 1967. 716 с.
9. Сухомлинский В. А. Павловская средняя школа: Обобщение опыта учеб.-воспит. работы в сельской средней школе. 2-е изд. М., 1979. 393 с.
10. Ушинский К. Д. Три элемента школы. Т. 2. М., 1948. 498 с.
11. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: учеб. для студ. высш. учеб. завед., обучающихся по спец.: в 2 кн. Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения. М., 2005. С. 230.

УДК 316.37

Н. А. Кора, А. В. Лейфа

ТЕХНОЛОГИЯ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ НАРКОЗАВИСИМОСТИ СРЕДИ МОЛОДЕЖИ

В статье представлена интерпретация волонтерской деятельности, раскрыты ее цели, условия реализации и возможные формы ее реализации, а также рассмотрены технологии работы волонтеров среди молодежи по предупреждению наркозависимости.

The article presents an interpretation of voluntary activity, its purposes, conditions and possible forms of realization. The author also considers technology of volunteers work among youth on prevention of drug addiction.

Ключевые слова: волонтер, волонтерская деятельность, технологии, наркозависимость.

Keywords: volunteer, voluntary activity, technologies, drug addiction.

В последние годы уязвимость молодежи в отношении наркомании вызывает серьезную озабоченность. Последствия широкого распространения наркомании и торговли наркотиками, особенно среди молодежи, являются вполне очевидными. Насилие, особенно уличное, зачастую является результатом злоупотребления наркотиками и незаконного оборота наркотических средств. В связи с этим встает вопрос системного, интегриированного подхода к проблеме подготовки юношей и девушек к волонтерской деятельности.

Говоря о трактовке волонтерской деятельности, необходимо отметить ее многоаспектность.

Так, Лангерман Аарон рассматривает волонтерскую деятельность как мировоззрение человека, его способ отношения с окружающим миром [1]. Г. Атеев под волонтерской деятельностью понимает действенный механизм самореализации человека [2]. Г. Бодренкова отмечает, что волонтерская деятельность – это активная деятельность гражданина в жизни человеческого сообщества, которая способствует улучшению ее качества, более сбалансированному экономическому и социальному развитию, созданию рабочих мест и новых профессий [3]. Всеобщая декларация добровольцев определяет волонтерскую деятельность как способ создания более гуманного и справедливого общества при содействии развитию международного сотрудничества. Приведенные здесь определения рассматриваемого понятия свидетельствуют о неоднозначности понимания данного термина.

В рамках рассматриваемой нами проблемы наиболее полным и конкретным является опре-

деление, предложенное М. Олчманом и П. Джорданом, которые рассматривают волонтерскую (добровольческую) деятельность как добровольную, сознательную деятельность на благо других людей, которая направлена на решение задач социальной защиты, оказания компетентной помощи населению [4].

Ведущими субъектами волонтерской деятельности являются добровольцы и добровольческие организации. Объектами помощи волонтеров становятся не только люди, относящиеся к категории малоимущих и социально слабозащищенных граждан, но и те, кто объективно нуждается в помощи, независимо от их социального статуса и материального положения.

Волонтерская деятельность, являясь специфической формой отношения человека к окружающему миру и самому себе, выражается в целесообразном изменении и преобразовании человеческого знания. Она, как и любая социальная деятельность, представляет собой целостную систему, определенную структуру, элементы которой, функционируя автономно и имея специфические свойства, образуют некоторое целостное единство. Следовательно, чтобы добровольческая деятельность была успешной, необходимо четко определить идеальный образ будущего результата деятельности, то есть цель.

Цель волонтерской деятельности может формулироваться на двух уровнях: 1) как цель-идеал (стратегическая цель), достижение которой предполагает длительность и комплексность усилий; 2) как цель – ожидаемый результат деятельности (тактическая цель) [5].

Для волонтерской деятельности в качестве цели-идеала может выступать создание условий для успешного развития добровольчества в процессе профессионального обучения. Для волонтерства второго уровня целей можно выделить несколько особенностей: создание условий, в которых человек, несмотря на физические недостатки, душевный срыв или жизненный кризис, может безвозмездно получить квалифицированную помощь в волонтерских центрах, сохраняя чувство собственного достоинства и уважения к себе со стороны окружающих; создание ситуаций, в которых волонтер может максимально проявить свои возможности в процессе деятельности; создание положительного восприятия деятельности волонтеров, рассмотрение волонтерства не как синонима насилиственного труда, продиктованного властями, а как деятельность, исходящую из свободного пожелания людей, и др. [6]

По мнению М. Шакуровой, цель волонтерской деятельности должна быть конкретизирована как по «вертикали» (деление на исходные, промежуточные и конечные цели), так и по «горизонтали» (в зависимости от специализации, кон-

tingента обслуживаемых и т. д.). Следовательно, конкретная цель – это идеальный образ продукта конкретной деятельности, и одной из ведущих задач волонтерства должно быть определение как перспективных, стратегических задач, так и конкретных целей.

Таким образом, одним из элементов волонтерской деятельности выступает процесс целеполагания. Центральной проблемой процедуры целеполагания является формулирование цели и опимальных средств ее достижения. Представляется важным здесь использовать принцип таксономии, то есть не только выделять и конкретизировать цели, но и упорядочивать их, определяя первоочередные задачи, порядок и перспективы дальнейшей работы.

Кроме того, как полагает В. П. Симонов, цель необходимо формулировать применительно к данной конкретной ситуации. При этом следует уточнить цели других лиц и организаций, на которые предполагается направить воздействие [7].

На сегодняшний день не существует единого мнения по вопросу технологизации волонтерской деятельности, пока можно говорить лишь о комплексе используемых методов и приемов в профессиональном совокупном опыте. Однако можно предположить, что направления деятельности волонтера должны быть в той или иной степени технологизированы. Поэтому считаем верным утверждение А. В. Мардахаева о том, что в каждой конкретной ситуации волонтеру необходимо определить: цель волонтерской деятельности; условия ее реализации; особенности и возможности объекта деятельности; особенности места реализации; возможности по времени реализации; возможные формы реализации; особенности субъекта волонтерской деятельности, его возможности [8].

Исходя из этого положения, можно предложить: для осуществления волонтерской деятельности необходимо либо подобрать одну из имеющихся технологий, либо смоделировать новую, специальную технологию для данного случая. В волонтерской деятельности возможно применение нескольких технологий – субъектных (групповых), деятельности (направленных на совершенствование волонтерской работы как вида деятельности) и средовых (технологии оздоровления окружающей среды человека, коррекция процессов общения, превентивные меры по преодолению нарушений адаптаций и т. д.) [9].

При подготовке к волонтерской деятельности необходимо, чтобы студенты могли осознать идею о максимальной реализации своей человеческой сущности, индивидуальности, т. е. исполнении своего всеобщего и индивидуального предназначения как главной ценности волонтера. Важность гуманности для волонтера проявляется в

любви к людям, всему живому в сочетании с милосердием, добротой, доброжелательностью, конгруэнтностью (открытостью, честностью), спрашиваемостью, способностью к сопереживанию, оказанию помощи людям, альтруизмом, пониманием ценности и неповторимости каждого человека, стремлением к миру, согласию, проявлением толерантности. Существенно то, что научить гуманности нельзя, ее можно лишь впитать, пережить чувством, освоить с помощью эмоционального опыта, на основе занятия волонтерской деятельностью.

Для успешной подготовки студентов к волонтерской деятельности необходимы в первую очередь их добрая воля, минимум подготовки и понимание необходимости и смысла своей работы. Дополнительная подготовка нужна для того, чтобы доброволец понимал свои реальные возможности, возможности своей деятельности и умел привлекать на свою сторону тех, с кем работает. Подготовка должна быть гибкой, ориентированной на практические умения, при этом желательно использовать современные методы обучения: групповую дискуссию, деловые игры, мозговой штурм и др. Необходимы равные права для обучающихся и обучающихся, создание единой команды, атмосферы взаимопонимания.

В активизации и распространении опыта работы добровольцев большую роль играют волонтерские организации, представляющие собой объединения добровольцев, цель деятельности которых – решение социально значимых проблем. Такой проблемой на современном этапе является и борьба с распространением употребления наркотиков.

С целью предупреждения наркозависимости среди детей и подростков волонтеры используют разнообразные активные (интерактивные) методы работы, в том числе и метод «равный – равному», который приобрел распространение в связи с признанием эффективности результатов внедрения проектов, направленных на популяризацию здорового образа жизни в странах Европейского союза и в других странах мира. Сущность данного метода заключается в том, что *главное участие в распространении знаний принимает сама молодежь*.

Преимущества метода «равный – равному» состоят в том, что молодежная среда является естественной социокультурной средой для ровесников, доступность к которой взрослым ограничена возрастом, социальным статусом, языком, стилями коммуникации и эффективностью влияний. В настоящее время в нашей стране и за рубежом действует большое количество проектов, в основе которых лежит данный способ работы. Тем не менее единого определения этого понятия нет, что обусловлено тем, что любая из стран,

которая внедряет метод, ориентируется прежде всего на культурные традиции своей системы образования и особенности своей нации. Поэтому каждая национальная программа дает свое определение этого понятия.

Метод «равный – равному» оценивается как социально-педагогическое явление. Поэтому мы рассматриваем его в нескольких аспектах. Прежде всего, это *социальный подход* (политика), формирование у молодого человека идеала здоровья и здорового образа жизни через получение превентивных знаний, привычек, умений, психологических качеств и установок на социальное ответственное поведение. Это и технологии, поскольку предусмотрена последовательная система активных действий студентов-тренеров и тренеров-психологов (тренеров-социальных работников), направленных на опровержение мифов, представлений, моделей поведения, которые ведут к потере здоровья, и замену положительными ориентирами жизненного выбора через распространение достоверной информации и образцов собственного примера жизненной позиции лидеров. Она также является приемом большей доступности знаний о здоровом образе жизни, предотвращением отрицательного поведения и определяет ориентацию превентивной деятельности. «Равный – равному» – это *образовательный метод*, благодаря которому в процессе коммуникативной деятельности происходит обмен знаниями и умениями.

Согласно Т. В. Волковой, обучение здоровому образу жизни по методу «равный – равному» – это общественно полезная деятельность молодежи, которая состоит в передаче знаний, умений и навыков здорового образа жизни и оказывает содействие предотвращению распространения табакокурения, алкоголизма, наркомании, ВИЧ/СПИДа, ИППП и других отрицательных явлений.

Исходя из этого, просветительскую работу можно рассматривать в широком и узком значении. В широком значении – это просветительская работа относительно здорового образа жизни во всех сферах жизнедеятельности молодых людей. Здоровый образ жизни рассматривается как состояние духовного, психического, физического и социального развития, которое имеет бесспорную социальную ценность и пользу для самого человека. В узком значении – это просветительская работа по определенным проблемам: наркомании, ВИЧ/СПИДа, привычек коммуникации, развития личности, формирования лидерских качеств, знаний прав и социальных гарантий в сохранении здоровья и т. п.

Основным условием просветительской работы в межличностной, межгрупповой и социальной коммуникации является непосредственное об-

щение. Результативность метода – система заложенных жизненных ценностей молодого человека на активную социальную позицию и его способность вести здоровый образ жизни, личным примером доказывать его преимущества. Организация работы по методу «равный – равному» базируется на технологии ступенчатого обучения: подборе социальных работников-тренеров, обучении ими молодых людей-тренеров и проведении добровольцами просветительской работы среди сверстников.

От традиционных превентивных подходов данный метод отличается прежде всего тем, что молодым людям предоставляется роль экспертов и инициаторов профилактического влияния на ровесников. Юноши и девушки приобретают опыт положительного влияния на личности и группы, недоступные для взрослых. Студент-волонтер – это личность, которая является носителем знаний, ценностей, привлекательных для ровесников, которым они желают следовать; это лидер. Лидерские качества студента среди однокурсников всегда оценивались положительно. Исходя из этого представления, студенты-волонтеры рассматриваются как сознательно подготовленные специалисты, которые учат и мотивируют своих сверстников на здоровый образ жизни.

Эффективность реализации данного метода зависит от наличия лидерских и организационных качеств специалиста (тренера) среди обучающихся волонтеров. По мнению юношей и девушек, такой специалист должен в совершенстве владеть своими профессиональными знаниями, понимать потребности и стремления молодежи, не быть равнодушным к проблемам того, с кем он общается, желать помочь социальному и личностному становлению не только в границах своих формальных функций, а исходя из понимания проблем молодежи. Кроме того, специалист-тренер должен обладать высокой духовностью, без которой он теряет свою привлекательность как человек и не может полноценно выполнять свою образовательную миссию. Отсюда следует, что педагог-тренер – это специалист, который создает условия для ведения образовательной работы юношами и девушками (лидерами-добровольцами) среди своих сверстников. Он пользуется неопровергнутым авторитетом среди молодых людей, владеет технологиями социального обучения, способствует развитию интеллектуальных, волевых и эмоциональных качеств лидеров-добровольцев, необходимых для осуществления ими образования «равный – равному».

Технологии социального метода образования «равный – равному» подразделяются на *технологии обучения* и *технологии внедрения*. Данные технологии направлены на создание условий для просветительской работы и предусматривают

отбор студентов-тренеров, разработку учебных модулей для обучения студентов-тренеров, обучение студентов-тренеров. *Технологии обучения* ориентируют кандидатов в волонтеры на повышение уровня знаний, умений и навыков здорового образа жизни и формирования превентивного поведения. Обучение является ведущим звеном программы, которое оказывает содействие достижению ее цели.

Технологии обучения студентов-волонтеров опираются на разнообразные формы организации учебной деятельности: лекции с интенсивной обратной связью, беседы-дискуссии, конференции, социально-коммуникативные тренинги, ролевые игры, дебаты, тренинги развития умений и навыков и т. п. Обучение волонтеров проходит через следующие модули: история развития волонтерского движения в России и за рубежом; основные пути и условия подготовки студентов к волонтерской деятельности; психология взаимодействия и понимание; развитие лидерского потенциала личности; профилактика наркомании среди молодежи; права ребенка и защита его здоровья.

Технологии внедрения (как совокупность влияния) используются для достижения цели программы через социальную и просветительскую работу, спонтанное общение и мобилизацию ресурсов. Содержание работы состоит в передаче знаний, информационной поддержке, консультировании, разъяснении в студенческих группах. Руководители-тренеры исполняют роль организаторов, консультантов, помощников и наблюдателей. Они создают условия для полной доступности студентов-волонтеров к средствам массовой информации, проведению тренингов, участию в проблемных семинарах, интерактивных занятиях, конференциях, «круглых столах» и других формах просветительской работы и социально полезной активности.

Эффективность процесса волонтерской деятельности достигается через мобилизацию ресурсов, которая заключается в привлечении к просветительской работе государственных и негосударственных учреждений, социальных служб, средств в массовой информации, молодежных объединений, общественных и других организаций, разных групп населения, родителей и отдельных лиц.

Особое внимание отводится реализации программ-акций (организации акций, конкурсов, фестивалей, праздников), направленных на популяризацию здорового жизненного стиля молодежи, стимуляцию творческой активности, профилактику девиантного поведения.

Опыт работы по профилактике наркозависимости показывает, что участие молодежи в волонтерских движениях или в программах про-

филактики наркомании по методике «равный – равному» на сегодняшний день имеет неоспоримое преимущество перед другими видами альтернативной деятельности. В процессе оказания бескорыстной помощи всем нуждающимся волонтеры приобретают ценные личностные качества, которые позволяют им самореализоваться, стать успешными, добиться поставленных целей, получить признание и уважение у окружающих их людей. Но самое главное, юноши и девушки, включившиеся в волонтерское движение, осознают, что здоровье является приоритетной жизненной ценностью, которая влияет на все сферы жизни, в том числе и на их будущую карьеру, личную жизнь. Поэтому они сознательно руководствуются в своей жизни здоровым образом жизни.

Примечания

1. Greenwood J. Representing Interests in the European Union. L., 1996.
2. Благотворительность и милосердие / под ред. В. Н. Ярской. Саратов: Изд-во Поволж. фил. рос. учеб. центра, 1997. 244 с.
3. Дружинина А. М. Подготовка несовершеннолетних к волонтерской работе по первичной профилактике наркотической и алкогольной зависимости: методические рекомендации для педагогов, психологов, специалистов, работающих с добровольцами. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2002. 72 с.
4. Olchma M., Jorda P. Volunteer is a useful resource. John Khopking's University, 1997.
5. Шацкий С. Т. Работа для будущего / сост. В. И. Малинин, Ф. А. Фрадкин. М.: Просвещение, 1989. 222 с.
6. Матвиенко И. Волонтерство – перспективное направление // Социономия. 2002. № 1. С. 34–41.
7. Профессиональная педагогика: учеб. для студ., обучающихся по пед. специальностям и направлениям. М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. 512 с.
8. Мардахаев Л. В. Методика и технология работы социального педагога. М: Гардарики, 2003. 269 с.
9. Шакурова М. В. Методика и технология работы социального педагога. М.: Изд-во «Академия», 2002. 272 с.

УДК 378.14

T. B. Ляшенко

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Рассматриваются проблемы использования мультимедийных образовательных технологий в учебном процессе вуза. Отмечается недостаточное влияние информационных технологий в целом и мультимедийных в частности на образовательную парадигму. Характеризуются возможные пути оптимизации процессов внедрения мультимедиа в учебный процесс на основе единой информационной образовательной системы высшего учебного заведения.

The paper deals with the problem of multimedia educational technologies (MET) implementation into educational process of a higher education institute. Insufficient influence of information technologies, on the whole, and the multimedia ones, in particular, on educational paradigm is noted. The possible ways of optimization of MET implementation into educational process on the basis of unified information educational system of a higher education institute is investigated.

Ключевые слова: мультимедийные образовательные технологии, учебно-методические комплексы, информационная образовательная система вуза (ИОС), компоненты ИОС.

Keywords: multimedia educational technologies, educational-methodological complexes, information educational system (IES) of a higher education institute, components of IES.

Огромные возможности и перспективы использования в образовании компьютера и информационных технологий начали широко обсуждаться учеными – представителями самых разных наук, а также педагогической общественностью практически с момента их появления. За прошедшие десятилетия компьютерные технологии стали неотъемлемой составляющей образовательного процесса, привычным атрибутом деятельности учебных заведений; появилось невероятное множество исследований и публикаций зарубежных и отечественных авторов, посвященных данной проблематике. Обозначились наиболее актуальные направления применения информационно-коммуникационных технологий в образовании, множится инновационный опыт их использования для реализации различных образовательных целей. При этом четко проявилась междисциплинарность и интегративность концептуального поля сложной и многоаспектной проблемы компьютеризации и информатизации образования [1].

Характерным является и то, что по мере бурного и все нарастающего развития компьютерной техники, электронных и телекоммуникационных средств, информационных и интернет-тех-

нологий выявляются все новые аспекты, возможности и проблемы их применения в образовании.

Однако, как это ни парадоксально, образовательная практика показывает, что реальные масштабы и эффективность процессов компьютеризации и информатизации образования пока еще весьма далеки от научных прогнозов. Это можно сказать даже о наиболее информационно развитых странах мира, тем более сложно – в силу известных обстоятельств – эти процессы протекают в нашей стране. И главная проблема состоит в том, что при всей широте внедрения компьютеров в учебный процесс до сих пор информационно-коммуникационные образовательные технологии не оказывают на него того принципиального влияния, с которым изначально связывались надежды ученых и практиков образования [2].

На сегодняшний день компьютерные технологии в основном продолжают использоваться как современное образовательное средство, позволяющее оптимизировать, а часто просто внешне «осовременить» в целом традиционно организованное обучение, принципиально не меняя при этом ни образовательных целей, ни содержания учебного предмета, ни позиции обучаемого, который по-прежнему во многом остается лишь пассивным «получателем» знаний и информации.

Вместе с тем исследователи подчеркивают, что для развитой формы компьютерного обучения нормой должно стать программирование на уровне целостных учебных предметов, внутренне связанное с изменением целей и содержания образования, и единицами программного обеспечения должны стать компьютерные курсы. В данном случае речь идет о разработке совершенно новых курсов, с самого начала ориентированных на применение всех учебных сред, включая интерактивные технологии. Только это может обеспечить кардинальное совершенствование образования как феномена современной информационной цивилизации, существенное повышение эффективности и качества образовательной деятельности, необходимость которых диктуется потребностями общественного развития и на которые сегодня направлены инновационные поиски ученых и педагогов-практиков.

Технико-технологические возможности для этого, как известно, неизмеримо расширились с развитием цифровых технологий, которое обусловило появление такого феномена современной информационной цивилизации, как мультимедиа. Мультимедийные технологии, позволившие объединить, а точнее – реально интегрировать возможности компьютерной, аудио-, видео- и телевизионной техники, разных информационных технологий, на сегодняшний день многими исследо-

вателями справедливо рассматриваются как приоритетные, в наибольшей степени отражающие специфику современной культуры с ее глобальной интеграцией, новыми формами социального взаимодействия и социальных коммуникаций.

Образовательный, дидактический потенциал мультимедиа, позволяющий существенно повлиять на все компоненты образования – цели, содержание, формы и методы обучения, его результаты, высоко оценен как зарубежными, так и отечественными учеными, хотя научное осмысление этого феномена в педагогическом аспекте фактически находится на начальном этапе. Но несмотря на это образовательные мультимедиа-технологии, так же, как и информационные технологии в целом, пока еще не оказывают существенного влияния на парадигму образования и характеризуются прежде всего использованием в образовании учебных мультимедиа-средств.

На сегодняшний день в мире создано огромное количество разнообразных мультимедийных объектов, которые могут применяться и активно применяются в образовательной практике разных стран: мультимедиа-справочники по многим предметам, музеям, городам и т. д., игровые ситуационные тренажеры, мультимедийные обучающие системы, позволяющие организовывать учебный процесс с использованием новых технологий и др. Многие страны мира в настоящее время стремятся модернизировать систему образования на основе широкого использования мультимедийных технологий, которые предлагают новые перспективы и поразительные возможности для обучения

В российской практике образования как изучение мультимедийных технологий, их возможностей и специфики, так и их использование в процессе обучения и преподавания пока еще только начинается и сталкивается с определенными сложностями главным образом материально-технического характера (ограниченное применение специальных устройств, позволяющих проецировать материал с компьютера на большой экран, недостаточное и бессистемное комплектование фонда программного обеспечения, отсутствие в большинстве образовательных учреждений, прежде всего вузов, полноценных мультимедийных аудиторий и т. п.). Однако сегодня уже ни у кого не вызывает сомнения, что мультимедийная технология даже на нынешнем – начальном – этапе развития выводит общение между пользователем и компьютером на новый уровень, расширяет спектр форм и средств информационного обмена в процессе образования.

Наиболее благоприятные условия для внедрения в учебный процесс мультимедийных образовательных технологий обеспечиваются в высших учебных заведениях, особенно тех, в которых осу-

ществляется подготовка специалистов информационного профиля. Здесь легче решаются вопросы развития необходимой технической базы, создания программного обеспечения, привлечения специалистов – «компьютерщиков» и программистов к разработке, внедрению и поддержке мультимедийных образовательных средств, применяемых в обучении. В то же время выявляется и множество проблем, в первую очередь организационного характера, которые затрудняют процесс его реальной и эффективной информатизации.

Как известно, информатизация образования, связанная с оснащением учебных заведений современным компьютерным и телекоммуникационным оборудованием, разработкой и внедрением программного обеспечения и т. д., требует огромных финансовых и материальных затрат. Средства, выделяемые на эти цели из федерального бюджета, имеют программно-целевое назначение и могут обеспечить лишь часть реальных потребностей образовательной сферы. Поэтому подавляющее большинство образовательных учреждений, в том числе вузов, не получивших государственной поддержки, вынуждены решать эти проблемы за счет оптимизации собственных ресурсов и привлечения различных внешних ресурсов. Такая оптимизация, по мнению многих специалистов, обеспечивается созданием в вузе единой информационной образовательной системы (ИОС).

С точки зрения компонентного состава информационная система представляет собой среду, составляющими элементами которой являются компьютерная техника и сети, программные продукты, базы данных, персонал, различного вида технические и программные средства связи и т. д. ИОС вуза должна целостно объединять все эти компоненты и локальные функциональные информационные системы в качестве подсистем, интегрируя их в образовательную систему.

Все ресурсы вуза – финансовые, материальные, организационные, информационные – могут рассматриваться как компоненты ИОС, имеющие системный характер и определяющие динамику, характер, направленность, содержательную специфику ее развития. Однако ядром ИОС вуза, как и любого образовательного учреждения, является система обучения, под которой в самом общем смысле понимается целостная совокупность основных взаимосвязанных положений (принципов), определяющих содержание, формы и методы обучения. Все другие компоненты и подсистемы ИОС ориентированы именно на развитие и эффективное функционирование системы обучения.

В информационно-организационном аспекте система обучения вуза определяется учебно-методическим комплексом, который разрабатывается

ется для каждой специальности (направления) обучения и имеет уровневую структуру. Стандартный учебно-методический комплекс специальности включает государственный образовательный стандарт, примерный учебный план и разработанный на его основе рабочий учебный план, примерные и рабочие программы дисциплин, а также еще целый ряд документов и учебно-методических материалов. Каждая дисциплина тоже оснащена учебно-методическим комплексом, предлагающим определенный стандартный набор документов.

Современные методики, технические средства и формы представления информации позволяют спроектировать и реализовать на основе информационных технологий такой учебно-методический комплекс, с помощью которого можно создавать условия для реализации самых разных образовательных целей, обеспечивать выбор оптимального для каждого обучаемого темпа изложения учебного материала, значительно экономить время, полнее удовлетворять образовательные ожидания учащихся. Использование подобных комплексов дает возможность повысить общую культуру учебного процесса, максимально сократить разрыв между реальной жизнью во всем ее сложном многообразии и учебными моделями, предлагаемыми обучаемым.

В то же время информационное обеспечение процесса обучения в среде ИОС традиционно строится на основе структуризации учебно-методического комплекса в виде списка образовательных дисциплин, сгруппированных по предметным областям. Однако отмечается, что подобная формализация не обеспечивает целостного представления предметной области и не всегда способствует совместной деятельности представителей различных кафедр, факультетов и вузов. Это обуславливает необходимость поиска способов более целесообразного представления учебно-методического комплекса в практической педагогической деятельности.

Мы полагаем, что современный учебно-методический комплекс обязательно должен быть мультимедийным, максимально использовать достижения новых и традиционных информационных технологий, включать в себя электронную интерактивную составляющую, обеспечивающую комплекс средствами визуализации и индивидуализации обучения. Главную роль в мультимедийных учебно-методических комплексах, несомненно, должны играть: объяснительно-иллюстративное интерактивное обучение с использованием мультимедийных средств, 3D-анимации, а также обучение в деятельности на эстетичном и содержательном учебном материале.

Именно такое системное применение мультимедийных образовательных технологий обеспе-

чиваеет комплексную информатизацию учебного процесса, отвечающую современным требованиям модернизации образования. При этом они становятся не просто одним из учебных средств, применяемых в обучении наряду с другими, а одним из определяющих структурных компонентов ИОС вуза, которая, в свою очередь, выступает обязательным условием их применения в процессе обучения.

Необходимым компонентом вузовской ИОС также является система дистанционного, или электронного, обучения (*e-learning*), отличительная особенность которого заключается в том, что непосредственное общение обучающихся с преподавателем и его руководство учебным процессом замещается взаимодействием посредством компьютерной сети. Именно с новыми информационными технологиями, развитием форм и видов электронного обучения сегодня связываются реальные возможности построения открытой образовательной системы, позволяющей каждому человеку выбирать свою собственную траекторию обучения и обеспечивающей «образование для всех». Поэтому перспективное развитие системы дистанционного образования, как предполагается, должно привести к формированию единого образовательного пространства для всего мирового сообщества. В международной практике этот новый вид образования, непосредственно обусловленный развитием информационно-телекоммуникационных технологий и Интернета, уже получил достаточно широкое распространение.

В программно-техническом аспекте развитие дистанционного образования основывается прежде всего на применении мультимедиа-технологий. Поэтому их использование в обучении должно быть ориентировано именно на развитие, по крайней мере, в перспективе, открытых форм образования, что связано с технологическим преодолением «привязки» учебного процесса к вузовским аудиториям, с развитием и расширением «виртуальных» форм обучения, пока еще непривычных для российского студента, особенно гуманитария.

Открытость ИОС вуза в современных условиях необходимо должно проявляться и как информационное взаимодействие в образовательных целях с профессиональной сферой, для которой готовятся специалисты, т. е. с организациями-работодателями. Это – важное условие успешного и взаимовыгодного социального партнерства вуза с этой сферой.

Формирование информационной образовательной системы в вузе существенно зависит от качества информационных систем, интегрированных в его образовательную систему. Для создания объемной информационной системы необ-

ходимы различные специалисты – медиадизайнер, менеджер, инженер-технолог (программист), технический писатель, сценарист, режиссер, специалист по контенту, фото и видеомастер, звукооператор и т. д. И проблема объединения в одной группе профессионалов, способных создать оптимальную информационную систему, особенно актуальна при проектировании информационных систем в области образования. Однако на российском рынке сегодня, к сожалению, еще очень мало команд, профессионально занимающихся созданием обучающих программ.

Наряду с этим общедоступность и относительная простота использования компьютерных технологий для создания разнообразной информационной продукции, в том числе мультимедийных электронных изданий, привели к появлению устойчивой иллюзии, что любой специалист и не специалист, владеющий техническими приемами работы на компьютере, может позиционировать себя с проектировщиками и разработчиками мультимедийных изданий. В частности, в образовании их разработкой нередко занимаются сами преподаватели, которые хорошо владеют материалом, но, как правило, малокомпетентны в современных мультимедийных технологиях и не обладают глубокими знаниями в области оценки специфики мультимедиа и конкретно медиадизайна, на что обращают внимание многие специалисты. Вследствие этого в обучающих программах не используются или недостаточно используются главные преимущества мультимедийных технологий, такие, как интерактивность, возможность индивидуальной настройки обучающей программы, глубина и широта знаний, необходимых пользователю, а также функциональные возможности информационных программ, образность, наглядность, возможность обновления, организация обратных связей и т. д.

Если же к созданию мультимедийных учебных средств привлекаются «компьютерщики», то чаще всего это специалисты-программисты, которые не акцентируют внимание на содержательной стороне программного продукта, а подходят к его разработке формально, что также не обеспечивает его высокого качества.

Эта проблема становится еще более трудной и в то же время чрезвычайно актуальной в случае разработки и внедрения в учебный процесс такого сложного информационно-технологического средства обучения, как мультимедийный учебно-методический комплекс. Его нельзя создать «раз и навсегда». Непрерывно изменяется нормативная база и организационно-управленческие условия обучения, его содержание, формы и методы, обновляются и развиваются информационно-коммуникационные технологии, происходят изменения в преподавательском со-

ставе и т. д. Поэтому он требует постоянного, системного и непрерывного программно-технического и научно-методического сопровождения, в котором разные функции должны выполнять разные специалисты: в первую очередь, преподаватели, читающие те или иные курсы и разрабатывающие учебно-методические материалы к ним; специалисты в области программного и технического обеспечения технологии, медиадизайнеры и др.

Даже создание временных творческих научных коллективов, объединяющих специалистов разного профиля, а часто и разных организаций, что получило в последние годы достаточно широкое распространение в вузовской практике, не решит этой проблемы. Многоаспектное сопровождение мультимедийных образовательных технологий может быть обеспечено только на основе системного внутривузовского взаимодействия в области информационно-технологического обеспечения образовательного процесса. Это, в свою очередь, требует кардинального изменения должностных обязанностей преподавателей разных кафедр и специалистов различных подразделений вуза, возможно введения новых должностей, а также преобразования существующей системы функционального взаимодействия между подразделениями вуза, обусловленного необходимостью широкого внедрения в учебный процесс информационно-коммуникационных технологий. Иными словами, повышение требований к квалификации специалистов и преподавателей вуза в области их информационно-технологической подготовки, которое на сегодняшний день носит общепрофес-

сиональный характер, должно найти отражение в их должностных функциях.

На сегодняшний день это сложная организационная проблема, имеющая множество самозначимых аспектов: административных (нормативно утвержденный перечень должностных обязанностей преподавателя не предполагает выполнение этой работы); финансовых (как нужно и можно ее оплачивать); профессионально-психологических (не все преподаватели хотят осваивать новые образовательно-технологические функции) и др.

Тем не менее это направление модернизации педагогической деятельности вуза не имеет альтернативы, поскольку является одним из основных условий информатизации образования, так как в полной мере реализовать образовательный потенциал мультимедиа могут только преподаватели, высококвалифицированные в области информационно-коммуникационных технологий.

Примечания

1. Шлыкова О. Немного о мультимедиа в профессиональном образовании // Библиотека. 1998. № 4. С. 55–57.; Шлыкова О. В. Обучение Интернет-ресурсам в вузах культуры и искусств // Научные и технические библиотеки. 2002. № 3. С. 66–72.

2. Елинер И. Г. Визуализация обучающих информационных систем // Информационные технологии в профессиональном образовании, научной и библиотечно-информационной деятельности: сб. науч. ст. / науч. ред. и сост. В. В. Головин, Т. В. Ляшенко, А. В. Соколов. СПб.: СПбГУКИ, 2008. С. 83–87. (Труды. Т. 183); Кушнир Д. В. Мультимедиа в системах дистанционного обучения // Информационные ресурсы и технологии в гуманитарном образовании: сб. ст. / науч. ред. и сост. Г. А. Гордукалова, Т. В. Ляшенко, В. В. Головин. СПб.: СПбГУКИ, 2006. С. 92–96. (Труды. Т. 173).

СОВРЕМЕННОЕ ПОСТДИПЛОМНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.046.4

Н. Н. Сонина

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В РАМКАХ МОДУЛЬНОГО КУРСА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА «ИЗУЧЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИИ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ В ШКОЛЕ»

В статье рассматриваются вопросы повышения квалификации учителей в рамках компетентностного подхода. Решению этих задач служит модульный курс «Изучение фразеологии английского и русского языков в школе», позволяющий овладеть эффективными приемами обогащения словарного запаса учащихся фразеологическими единицами.

The article deals with the problems of upgrading teachers in the context of competence-based approach. The teacher training module course permits to master the most effective techniques of teaching phraseology at school.

Ключевые слова: квалификация, компетентностный подход, профессиональная компетенция, повышение квалификации, фразеология, фразеологические единицы, коммуникативная компетенция, языковая личность.

Keywords: qualification, competence-based approach, professional competence, upgrading, phraseology, phraseological units, communicative competence, linguistic personality.

Понятия «компетентностный подход» и «ключевые компетенции» получили распространение в науке сравнительно недавно в связи с дискуссиями о проблемах и путях модернизации российского образования, хотя сам термин «компетентность» появился в 60–70 гг. XX в. в западной, а в конце 1980-х и в отечественной литературе.

Обращение к этим понятиям связано со стремлением определить необходимые изменения в образовании, которые, в свою очередь, связаны с изменениями, происходящими в современном мире. Эти изменения ведут к становлению такого типа культуры, для которого «знаниевое» образование оказывается уже неприемлемым [1]. Происходит смещение конечной цели образования со знаний на компетентности. При этом под компетентностью обычно понимается некая ин-

тегративная способность решать возникающие в различных сферах жизни конкретные проблемы. Бессспорно, такая способность предполагает наличие знаний, но, как справедливо указывается в теоретических разработках, посвященных компетентностному подходу в образовательной сфере, нужно не столько располагать знаниями как таковыми, сколько обладать определенными личностными характеристиками и уметь в любой момент найти и отобрать нужные знания в созданных человечеством огромных хранилищах информации и правильно их использовать для решения возникающих проблем [2].

К настоящему времени в публикациях ряда зарубежных и отечественных авторов концептуальные координаты компетентностного подхода обозначены достаточно отчетливо [3]. В словаре русского языка даются следующие определения: *компетенция* – область вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен; *компетентность* – свойство человека, обладающего основательными знаниями в какой-либо области [4]. Таким образом, внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: «компетенция» и «компетентность», – при этом первое включает «совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов», а второе соотносится с «владением, обладанием человеком соответствующих компетенций, включающим его личностное отношение к предмету деятельности» [5].

В этом же контексте функционирует и понятие образовательной компетенции, понимаемой как «совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности» (А. В. Хоторской). В связи с этим образовательные компетенции дифференцируются автором по тем же уровням, что и содержание образования:

- ключевые (реализуемые на метапредметном, общем для всех предметов содержании);
- общепредметные (реализуемые на содержании, интегративном для совокупности предметов, образовательной области);
- предметные (формируемые в рамках отдельных предметов).

В связи с вышесказанным одной из проблем в системе общего и профессионального образования можно выделить проблему квалификации преподавателей и их профессиональной адекватности не только разрабатываемому компетентностному подходу, но и гораздо более традиционным представлениям о профессиональной педагогической деятельности.

По мнению ученых, занимающихся разработкой понятийного аппарата данной проблемы, целесообразность использования термина «профессиональная компетентность» обусловлена широтой его содержания, интегративной характеристикой, объединяющей такие широко используемые понятия, как «профессионализм», «квалификация», «профессиональные способности» и другие [6]. При разработке феномена компетентностного подхода в области осуществления успешной профессиональной деятельности подчеркивается важность не отдельных, разрозненных знаний, а обобщенных умений, проявляющихся в способности решать как жизненные, так и профессиональные проблемы.

Система повышения квалификации призвана создавать условия для самореализации педагогических работников на основе имеющегося профессионального опыта. Если характеризовать понятие «компетентность» в этом контексте, необходимо говорить об индивидуальных способностях педагога легко и быстро овладевать востребованными способами деятельности, успешно выполнять профессиональные обязанности [7].

Поэтому профессиональная компетентность педагога не сводится к набору знаний, умений и навыков, а определяет необходимость и эффективность их применения в реальной образовательной практике. При этом компетентными являются не просто лица, имеющие большой опыт в какой-либо сфере профессиональной деятельности, а те, кто обладает особым типом организации предметно-специфических знаний в этой области и способностью принятия эффективных решений. Кроме того, педагогическая компетентность выражается в умении применять имеющиеся знания для установления педагогически целесообразных взаимоотношений, приобретения и преобразования знаний как обучающимися, так и самим педагогом [8].

Решению задач совершенствования профессионализма педагогов и, соответственно, развитию их компетентности может служить разработанный нами модульный курс профессиональной подготовки преподавателей иностранного языка «Изучение фразеологии английского и русского языков в школе».

Актуальность разработки вышеназванного курса объясняется необходимостью повышения педагогического мастерства учителя иностранно-

го языка в связи с развитием и расширением международных контактов и связей; усилением внимания к выразительности речи учащихся; к обогащению речи школьников изобразительно-выразительными средствами языка, к которым относятся и фразеологические единицы.

Фразеологизмы, по Ф. И. Буслаеву, – это своеобразные микромиры, они содержат в себе «и нравственный закон, и здравый смысл, выраженные в кратком изречении, которые завещали предки в руководство потомкам» [9]. Это душа всякого национального языка, в которой неповторимым образом манифестируется дух и своеобразие нации. Фразеология формирует фрагменты языковой картины мира. Фразеологические единицы всегда обращены на субъекта, т. е. возникают они не столько для того, чтобы описывать мир во всем его многообразии, сколько для того, чтобы его интерпретировать, оценивать и выражать отношение к нему [10].

В. Н. Телия пишет, что фразеологический состав языка – это «зеркало, в котором лингвокультурная общность идентифицирует свое национальное самосознание» [11]. Именно фразеологизмы как бы навязывают носителям языка особое видение мира, ситуации поведения и способность воздействовать на эмоционально-волевую сферу собеседника. Например, в русском языке *бить баклуши* – ничего не делать, бездельничать, без пользы проводить время; в английском языке соответствующий фразеологический оборот *twiddle one's thumbs*; в русском языке *не в своей тарелке* – не в обычном для себя состоянии, положении, неудобно, стесненно, не так, как обычно; в английском языке – *ill at ease*; в русском языке *зеленый юнец* – молодой, неопытный человек, юноша, в английском – *green as a gooseberry* (дословно: зелен как крыжовник) [12].

Исходя из цели обучения иностранному языку в школе, направленному на достижение иноязычной коммуникативной компетенции, мы считаем необходимым ввести в содержание курсовой подготовки учителей изучение существенного языкового пласта, отражающего национальный менталитет носителей языка, а именно фразеологические единицы. Определенные качества национального характера так или иначе проявляются в языке, а человек, с детства осваивая лексику, идиоматику и грамматику родного языка, сам того не замечая, учится воспринимать окружающий мир и себя в нем так, как это принято у людей, говорящих на этом языке [13].

Меняющиеся условия обучения иностранному языку и недостаточная разработанность методики изучения фразеологических единиц как средства языка, ярко выражающих менталитет и служащих решению задач коммуникативного развития школьников, обусловили противоречия:

– между способностью фразеологизмов активно влиять на формирование качеств национального характера личности и недостаточным использованием потенциала фразеологических единиц в школе;

– необходимостью воспитания толерантности учащегося к культурам других народов и недостаточной разработанностью данного вопроса в методике преподавания русского и иностранного языков;

– богатым текстовым материалом для обучения способам использования фразеологического корпуса языковых единиц в речи и отсутствием его систематизации на основе этнических и эстетических норм социальной жизни и поведения в обществе.

Следовательно, в лингвистике и методике обучения языкам в школе имеются теоретические предпосылки разработки научно обоснованной методики модульного построения курса фразеологии английского и русского языков на основе реализации субъектно-ситуативного принципа ее изучения.

Целью курса «Изучение фразеологии английского и русского языков в школе» является подготовка учителей, владеющих наиболее эффективными методами и приемами расширения фразеологического запаса учащихся при обучении иноязычной (русской) речи.

К задачам данного курса можно отнести следующие:

- 1) познакомить слушателей с богатством фразеологии русского и английского языков;
- 2) раскрыть функции фразеологических единиц в речи;
- 3) показать основные приемы обогащения активного фразеологического запаса учащихся;
- 4) дать основы планирования системы работы по обогащению фразеологического запаса учащихся;
- 5) развивать умения проектирования и моделирования своих собственных форм работы с уча-

щимися по данной проблеме с учетом условий и возможностей учебного процесса.

Таким образом, развитие языковой компетенции учащихся, совершенствование профессиональной компетенции учителя иностранного языка в рамках предлагаемого модульного курса повышения квалификации позволит не только решать узко-профессиональные задачи, но и, с одной стороны, способствовать раскрытию личностных возможностей педагога (личностно-ориентированный подход), а с другой – адаптировать ключевые, общепредметные и предметные компетенции в решении задач формирования языковой личности, способной использовать фразеологизмы в своей речемыслительной деятельности.

Примечания

1. *Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. 2005. 4. С. 19.*
2. Там же. С. 20.
3. Там же. С. 20.
4. *Словарь русского языка: в 4 т. / АН ССР, Ин-т рус. яз. / под ред. А. П. Евгеньевой. Изд. второе, испр. и доп. М.: Русский язык, 1981–1984. Т. 2. К–О. 1983. С. 85.*
5. *Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // <http://eidos.ru/journal>*
6. *Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. 2003. № 10. С. 51.*
7. Там же. С. 52.
8. Там же. С. 52–53.
9. *Культурные слои во фразеологизмах и в дискурсивных практиках / отв. ред. В. Н. Телия. М.: Языки славянской культуры. 2004. С. 69.*
10. *Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры». 1996. С. 69.*
11. Там же. С. 9.
12. *Быстрова Е. А. Фразеологический словарь русского языка. 2-е изд., испр. и доп. М.: Астрель: ACT, 2008. 413 с.*
13. *Гуревич Т. М. Фразеология на уроках японского языка // Иностранные языки в школе. 2006. № 3. С. 76–80.*

Е. П. Глумова

СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГУ КУЛЬТУР

Настоящая статья посвящена вопросу подготовки компетентного преподавателя иностранного языка в современных условиях. Рассмотренный компонентный состав профессионально-педагогической компетенции преподавателя иностранного языка позволяет ориентировать процесс подготовки студентов на формирование комплекса знаний, навыков, умений, а также личностных качеств, позволяющих преподавателю формировать личность учащегося, способную и желающую осуществлять межкультурное общение.

This article is dedicated to the problem of training of a competent foreign language teacher in present-day conditions. The content of professional-pedagogical competence of a foreign language teacher which is considered in the article allows us to orient the process of students training to the development of skills, abilities and personal qualities that help a teacher to form students' personality, willing to support cross-cultural communication.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая компетенция, межкультурная компетенция, методическая компетенция.

Keywords: professional-pedagogical competence, cross-cultural competence, methodical competence.

Успешная реализация целевых аспектов обучения иностранному языку в современном их понимании в полной мере зависит от уровня профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка (ИЯ). Выдвижение в качестве цели обучения иностранному языку формирования у обучаемых иноязычной коммуникативной компетенции вызывает противоречие между потребностью школы и высшего образования в подготовке преподавателей ИЯ, способных формировать личность, готовую к взаимодействию на межкультурном уровне, и отсутствием адекватно разработанной системы обучения, обеспечивающей способность будущих преподавателей ИЯ к организации и осуществлению межкультурного общения в обучающих целях. В качестве стратегической цели подготовки учителя ИЯ выдвигается сегодня формирование профессионально-педагогической компетентности (ППК). Данное понятие трактуется как «совокупность профессионально-педагогических компетенций и профессионально значимых качеств личности, обеспечивающих готовность выпускника к профессиональной деятельности и дальнейший профессио-

нальный рост» [1]. В составе ППК выделяют следующие базовые профессионально-педагогические компетенции: 1) общекультурную, которая предполагает широкую общегуманитарную подготовку учителя иностранного языка, его кругозор, общий уровень культуры и образованности; 2) коммуникативную, под которой понимают способность и готовность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка; 3) общепедагогическую, включающую психолого-педагогическую и методическую компетенции [2].

Всё возрастающая сегодня потребность в общении с представителями других культур требует усиления профессиональной подготовки преподавателя ИЯ как посредника межкультурной коммуникации. В связи с этим видится целесообразным включить в компонентный состав ППК преподавателя иностранного языка межкультурную компетенцию как составную часть общекультурной компетенции. **Межкультурная компетенция преподавателя иностранного языка** – это способность осуществлять специфическую деятельность, направленную на формирование умений учащихся быть полноценными участниками межкультурного общения с представителями стран изучаемого языка в различных формах [3]. В структуре межкультурной компетенции выделяют лингвистический компонент, включающий языковой и речевой уровни, когнитивный и аффективный компоненты [4]. Таким образом, следует рассматривать коммуникативную компетенцию как составную часть межкультурной компетенции.

Профессионально ориентированная межкультурная компетенция преподавателя ИЯ позволяет организовывать реальное межкультурное общение между представителями разных социумов и обучать этому учащихся. Деятельность по организации и осуществлению межкультурного общения на уроке и вне его предполагает сформированность следующих компетенций в составе методической: **организационной компетенции** преподавателя ИЯ, которая является ведущей при осуществлении непосредственной деятельности преподавателя по обучению межкультурному общению и позволяющая быть полноценным участником диалога культур, формируя эту способность у учащихся. Организационная компетенция предполагает наличие профессиональных знаний о том, как организовать и осуществить межкультурное общение между представителями различных социумов – это сведения из педагогики, психологии, дидактики, методики, этики, лингвистики, социологии, краеведения, способствующие осознанию значимости межкультурных контактов в современном мире и формированию у учащихся представлений о путях и формах их

проведения, составляющие организационную компетенцию преподавателя ИЯ – это действия учителя по организации и осуществлению межкультурного общения, выполняемые на высоком уровне и направленные на формирование у учащихся умений осуществлять данный вид деятельности. Это умения организовывать процесс обучения ИЯ как культуре на основе сравнения двух или более культур. Умения, составляющие организационную компетенцию преподавателя ИЯ, реализуются в учебной и внеурочной сферах деятельности. В учебную деятельность входят: умения введения и семантизации языковых явлений с культурным компонентом значения; умения выделять в текстах для чтения и аудирования лексические единицы, отражающие иноязычную культуру, осуществлять их структурирование на основе сравнения с родной культурой; умения отбирать и составлять упражнения для обучения видам речевой деятельности на материалах, отражающих культурное своеобразие страны изучаемого языка и родной страны; умения отбирать тексты по социокультурной тематике страны изучаемого языка и родного лингвосоциума (из материалов прессы, pragmatischesких материалов, произведений художественной литературы); умения адаптировать социокультурные материалы для учащихся разных классов. Внеурочную деятельность преподавателя ИЯ составляют умения устанавливать контакты с представителями страны изучаемого языка, осуществлять межкультурные обмены, организовывать пребывание в стране зарубежных гостей, создавать условия аккультурации и снижения культурного шока, организовывать межкультурное общение, основанное на компарации компонентов культур, с учётом интересов коммуникантов, их возрастных, гендерных, этнических, профессиональных особенностей.

Проектировочная компетенция преподавателя ИЯ в контексте обучения диалогу культур связана с реализацией умения планировать, проектировать учебно-воспитательный процесс по ИЯ как процесс обучения межкультурному взаимодействию. Это выражается в умениях планировать пути, приёмы, формы работы, упражнения, направленные на формирование личности готовой к межкультурному общению. Внеурочная проектировочная деятельность осуществляется путём планирования реальных форм межкультурного взаимодействия с учётом контингента его участников.

Исследовательская компетенция нацелена на реализацию умений анализировать учебное и социальное значение овладения ИЯ: изучать условия общения, взаимодействия культур, исследовать и анализировать родной и иностранный языки в их компарации с целью предотвращения воз-

можных ошибок языкового и речевого характера у учащихся, изучать общество страны изучаемого языка и родной лингвосоциум с целью учёта различий менталитета в процессе общения, выявлять групповые образования среди приезжающих, устанавливать круг интересов и цели осуществления поездки в Россию, изучать родную культуру и способы передачи знаний о родном крае с учётом различия менталитетов партнёров по общению, уметь переводить общие педагогические и методические цели в обучении межкультурному общению в личностно значимые для каждого ученика.

Контролирующая компетенция требует наличия умений осуществлять оценку успешности действий учащихся по организации и осуществлению межкультурного общения на уроке и вне его, умений оценить практическую значимость своих действий по обучению учащихся межкультурному взаимодействию и подготовке к реальному диалогу культур.

Деятельность преподавателя иностранного языка по подготовке учащихся к реальному диалогу культур направлена в первую очередь на формирование желаний, потребностей, а также умений осуществлять межкультурные контакты у учащихся. Эффективность достижения данной цели определяется в том числе сформированностью определённых личностных качеств, характеризующих компетентного преподавателя ИЯ. Особо значимыми при организации межкультурного общения будут следующие качества личности: высокая потребность в общении, умение легко идти на контакт и устанавливать хорошие взаимоотношения, толерантность, эмпатия, осознание собственной идентичности, рефлексия, мобильность, ролевая дистанция.

Для современной России, пережившей распад атеистического СССР, очень актуальной стала проблема религиозной толерантности. Многие семьи в России придерживаются основных религиозных традиций, ставших уже частью общей культуры представителей определённого этноса. Светское государство рассматривается сегодня как гарант религиозной толерантности, подлинной веротерпимости. Не учитывать этого в обучении иностранным языкам невозможно, так как одним из основополагающих принципов обучения сегодня является принцип формирования картины мира учащихся. Учащийся должен научиться соотносить своё и чужое, осознавать, что объединяет его культуру и культуру страны изучаемого языка, а что является отличным и почуему. При этом религиозные моменты жизни так или иначе связаны с существующей эстетической и художественной культурой (в том, что касается форм выражения и воплощения религиозности в религиозных сооружениях, действиях,

текстах), а также с моралью, нравственностью (в том, что имеет отношение к нормам поведения, оценке и самооценке намерений и действий). Пока что различия религий кажутся очень важными, особенности каждой – принципиальными для верующих. Возникала и существует не религия вообще, а определенные верования, которые так или иначе соотносятся с конкретными культурами, выражая, а в чем-то и порождая их особенности и особенности культуры в целом. При всей сложности, неоднолинейности и неоднозначности взаимоотношений религии, искусства, морали, философии, науки в истории они взаимно влияли друг на друга, образовывали единство и целостность – универсум духовной жизни. Формирование толерантности вообще и религиозной толерантности в частности является необходимым условием подготовки учащихся к реальному диалогу культур.

Контакт с инофонной культурой может иметь как положительное эмоциональное воздействие, так и перерасти в «столкновение» культур. Обучение иностранным языкам, учитывающее многообразные личностные характеристики учащихся как конкретных субъектов процесса межкультурного общения, поможет избежать «конфликта» культур как в непосредственной так и в опосредованной коммуникации. Качества личности преподавателя ИЯ как организатора межкультурного общения будут способствовать эффективной профессиональной деятельности по формированию личности учащегося готовой к взаимодействию на межкультурном уровне.

Таким образом, с учетом вышесказанного компонентный состав профессионально-педагогической компетентности преподавателя ИЯ как организатора межкультурного общения может быть представлен следующим образом: I) общекультурная компетенция, состоящая из общегуманитарной компетенции и межкультурной компетенции;

II) общепедагогическая, включающая психолого-педагогическую и методическую компетенции. Методическая компетенция представлена: 1) организационной компетенцией; 2) проектировочной компетенцией; 3) исследовательской компетенцией; 4) контролирующей компетенцией.

Выделенная нами структура профессионально-педагогической компетентности преподавателя ИЯ является актуальной и необходимой с точки зрения проблемы целеполагания в современном иноязычном образовании. Сформулированные профессионально важные знания, умения, а также качества личности преподавателя ИЯ позволяют компетентно и на высоком уровне осуществлять диалог культур, формировать у учащихся умения межкультурной коммуникации в условиях непосредственного общения с представителями других социумов.

Примечания

1. Колесникова И. А., Тамашевич М. В. Профессионально-педагогическая компетентность учителя иностранного языка: характеристика и структура // Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2007. С. 77.

2. Колесникова И. А. Проблемы повышения квалификации учителей иностранных языков // Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2007. С. 84–93; Колесникова И. А., Тамашевич М. В. Профессионально-педагогическая компетентность учителя иностранного языка: характеристика и структура // Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2007. С. 77.

3. Глумова Е. П. Методика обучения организации межкультурного общения на материале регионального компонента (немецкий язык). дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2006. 233 с.

4. Чичерина Ю. В. Методика обучения чтению pragmatischeskich текстов как основа формирования межкультурной компетенции старших школьников (французский язык): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2009. 24 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 378.244.6:51(07)

С. С. Салаватова

О ГОСУДАРСТВЕННОМ ЭКЗАМЕНЕ В СИСТЕМЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

В статье описана разработанная под руководством автора нетрадиционная технология приема государственного экзамена по теории и методике обучения математике, физике и информатике, ориентированная на выявление степени сформированности профессионально-методических умений будущих учителей.

In the article the author describes his own non-traditional technology of conducting Final State Examination in theory and practice of teaching Mathematics, Physics and Computing which is to determine effectively the level of future teachers' professional and methodical skills.

Ключевые слова: государственный экзамен, теория и методика обучения математике, профессиональная деятельность, профессиональная карта, учебно-методический комплекс.

Keywords: final state examination, theory and methodic of teaching mathematics, professional activity, professional map, educational and methodical complex.

Многолетняя работа в составе государственной экзаменационной комиссии по методике преподавания математики в своем педвузе, изучение опыта организации государственного экзамена по методическим дисциплинам в других педвузах позволяют утверждать, что традиционный способ приема этого экзамена несовершенен. Действительно, способ организации экзамена, при котором студент вытягивает билет и отвечает на один из программных вопросов, позволяет в лучшем случае проверить знания, информационную осведомленность будущего учителя. Однако ни одна из известных нам программ методической подготовки не выдвигает в качестве основной и единственной цели лишь формирование знаний, информационной осведомленности обучаемых. Таким образом, налицо несоответствие между целевым и результативным компонентами в системе методической подготовки будущих учителей. А поскольку основной функцией государственного экзамена является функция диагностирования

качества подготовки специалистов, т. е. выявления степени соответствия результатов поставленным целям, то можно сказать, что при традиционном способе приема государственного экзамена по теории и методике обучения математике, физике, информатике не выполняется основная функция этого экзамена.

Разногласия во мнениях и даже диаметрально противоположные точки зрения о необходимости экзаменов, о способах их организации существовали в педагогике с давних времен. Так, к примеру, А. Герцен был сторонником строгих требований на выпускных экзаменах в университете, ибо нельзя дать диплом невежде и право на ученое звание или место по службе; а по мнению Н. Пирогова, экзамены создают вредное направление у обучающихся – учиться для экзамена. На страницах современной периодической печати, на конференциях различного уровня преподаватели вузов довольно часто поднимают вопросы, связанные с проблемами приема экзаменов, предлагают различные способы их решения, вплоть до курьезных: «Захожу однажды в аудиторию. Из мебели там стоит один стол. На нем – билеты. Четверо молодых людей стоят по углам, пятый – рядом с преподавателем. Так мой коллега борется со шпаргалками и списыванием. Что говорить – церберский метод...» [1] Доцент МПГУ Д. Гусев, критикуя распространенную практику сдачи экзаменов по билетам, считает, что «именно билетная система сформировала в студенческом сознании устойчивое представление об экзамене как о лотерее [2. С. 85]. Учитывая недостатки организации государственного экзамена, доцент Уральского пединститута А. Комаров предлагает вовсе отказаться от государственного экзамена: «...Так не лучше ли и справедливее для оценки знаний каждого студента вывести среднее арифметическое по основным дисциплинам и ознакомить с этими выводами членов ГЭК? При этом выпускникам, желающим повысить балл, предоставить возможность сдавать госэкзамены – по всем правилам и без скидки на усталость» [3].

В нашем вузе более пятнадцати лет используется нетрадиционная технология приема государственного экзамена в системе методической подготовки будущих учителей математики, физики и информатики, при конструировании которой мы стремились избежать вышеописанных недо-

статков. Для этого мы исходили из следующих положений.

1. Результативный компонент в любой системе, в том числе в системе профессиональной подготовки будущих учителей, должен соответствовать целевому компоненту. В системе профессиональной подготовки будущих учителей целевой компонент – готовность к выполнению профессиональных функций.

2. Акцент на государственном экзамене должен быть направлен на то, чтобы студент смог продемонстрировать свои способности, знания и умения, полученные за годы обучения в вузе, а не на то, чтобы выявить, «поймать» студента на том, что он не знает и не умеет.

3. Не использовать принцип «сохранности секрета заданий», студент должен заранее знать, чего от него ждут на экзамене.

В системе профессионально-методической подготовки для раскрытия цели-результата мы используем профессиональную карту учителя математики, выступающую в качестве модели профессиональной деятельности [4]. Составленная нами карта выделяет девять основных функций учителя-предметника: информационную, ориентационно-воспитательную, развивающую, мобилизационную, проектировочно-конструктивную, коммуникативную, организационную, гностическую, предметную. Выделенные функции соответствуют основным компонентам, областям профессиональной деятельности учителя математики; сама карта представляет собой дополненный вариант профессиональной карты учителя-воспитателя, составленной в свое время под руководством профессора Казанского педагогического института Н. А. Половниковой. Она удобна в оперативном использовании, согласуется с исследованиями профессионально-педагогической деятельности, выполненными крупными отечественными школами под руководством Н. В. Кузьминой, А. И. Щербакова, В. А. Сластенина. Для реализации каждой функции предполагается наличие ряда умений, опирающихся на соответствующие знания. Раскроем состав каждой группы умений в профкарте для учителя математики.

1. *Информационная функция* осуществляется за счет умений: использовать различные источники знаний,rationально фиксировать результаты самостоятельной работы; работать с материалом смежных дисциплин, методами и приемами, включающими различные фактические, понятийные и теоретические связи; передавать учащимся знания (методическая обработка материала, использование эффективных методов, форм, средств обучения, приемов активизации познавательной деятельности учащихся, осуществление индивидуального и дифференцированного подходов и др.); обучать уча-

щихся получать, обрабатывать, хранить и передавать информацию.

2. *Ориентационно-воспитательная функция* предполагает наличие умений реализовать воспитательные возможности обучения математике: формировать научное мировоззрение школьников; формировать у них духовные ценности; осуществлять нравственное, патриотическое, трудовое, эстетическое воспитание; проводить профориентационную работу.

3. *Развивающая функция* реализуется за счет умений осуществлять развитие учеников при обучении математике: развивать логическое и творческое мышление; развивать пространственное представление и воображение; развивать психические качества: память, настойчивость, волю, целеустремленность и т. д.; использовать технологии личностно-ориентированного подхода к учащимся.

4. *Мобилизационная функция* предполагает умения: стимулировать деятельность учащихся; прививать интерес к математической деятельности; создавать положительные мотивы при обучении.

5. *Проектировочно-конструктивная функция* предполагает умения: ставить в учебной и внеучебной работе цели; планировать отдельные фрагменты уроков, использование классной доски, применение разнообразных средств, форм и методов обучения, осуществление обратной связи, контроля и самоконтроля; планировать и строить уроки различных типов; планировать и строить факультативные занятия; планировать и строить внеурочную работу по предмету; планировать свое профессиональное самовоспитание.

6. *Коммуникативная функция* реализуется на базе умений: сотрудничать с коллективом учащихся, с каждым учеником; сотрудничать с родителями, коллегами, общественностью; соблюдать правила общения; регулировать межличностные, внутриколлективные, межколлективные, толерантные отношения в среде учащихся.

7. *Организационная функция* предполагает умения организовать себя и учеников на реализацию запланированной деятельности по осуществлению поставленных целей.

8. *Гностическая функция* предполагает умения: изучать математические способности учеников, прогнозировать их развитие; проводить педагогический эксперимент в процессе обучения математике; приобщать учеников к теоретической и практической исследовательской деятельности по математике с учетом их интересов и возможностей; анализировать и использовать передовой педагогический опыт; анализировать собственную педагогическую деятельность, уроки и внеурочные мероприятия, методические ста-

ти и др.; прогнозировать результаты педагогической деятельности.

9. *Специальная (предметная) функция* предполагает умения: раскрывать значение математики в общем образовании школьников, в их развитии, воспитании, формировании мировоззрения; осуществлять логико-математический и методический анализ содержания школьного курса математики, ее конкретных разделов, тем, понятий, теорем, задач; осуществлять все этапы математического моделирования; применять элементарные технологии работы с математическими понятиями, теоремами, задачами; использовать основные методы математики для решения задач: школьной математики, других учебных дисциплин, практической деятельности. (Отметим, что выделенные в профессиональной карте функции соответствуют представленным в обновленном (31 января 2005 г.) варианте Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (в частности, по специальностям «032100.00 – математика с дополнительной специальностью», «032200.00 – физика с дополнительной специальностью», «030100 – информатика» и др.) тем типовым задачам профессиональной деятельности, которые должен уметь решать выпускник педвуза в соответствии с его квалификацией.)

Для проверки сформированности выделенных в профессиональной карте умений широко используется как самооценка студентов, так и оценка компетентных судей (в частности, в ходе педагогической практики – оценка методистов и учителей математики). В ходе государственного экзамена члены экзаменационной комиссии, естественно, не могут оценить каждое умение по отдельности в соответствии с профессиональной картой, однако задания для студентов формулируются так, что выполнение их предполагает наличие у выпускника комплекса профессионально-методических умений.

Итак, основные шаги разработанной технологии:

1. Заранее, еще до первой педагогической практики, каждый студент получает вопрос по специальной методике в рамках программы государственного экзамена (к примеру, «Методика изучения параллельности на плоскости и в пространстве», «Методика изучения взаимообратных функций, методика изучения показательной и логарифмической функций в школьном курсе математики» и др.) для того, чтобы:

– иметь возможность подготовиться проиллюстрировать систему сформированных профессионально-методических умений;

– выбрать на основе изучения психолого-педагогической и методической литературы, передового педагогического опыта (или разработать

самостоятельно) концепцию обучения школьников математике;

– продемонстрировать умения организовать систему работы учителя математики в соответствии с выбранной (или разработанной самостоятельно) концепцией на примере изучения полученной темы;

– иметь возможность провести уроки и внеурочные мероприятия по составленным творческим планам-конспектам в соответствии с выбранной концепцией обучения школьников;

– получить рецензии, отзывы учителей (возможно, и учеников) о качестве сконструированного и проведенного урока, внеурочного мероприятия.

2. В системе психолого-педагогической и методической подготовки студенты целенаправленно изучают различные возможные концепции обучения, способы реализации обучения предмету, обоснованно конструируют свой стиль профессиональной деятельности, или же выбирают традиционную либо разработанную известным авторским коллективом новаторскую методическую систему обучения математике.

3. В ходе педагогической практики студенты изучают опыт передовых учителей, разрабатывают уроки и внеурочные мероприятия в рамках выбранной концепции, осуществляют апробацию своих наработок, участвуют в научно-методических мероприятиях.

4. Каждый студент оформляет папку по своему вопросу: «Учебно-методический комплекс по теме «....» (к примеру, «УМК по теме “Параллельность на плоскости и в пространстве”», «УМК по теме “Взаимно обратные функции. Показательная и логарифмическая функции”» и др.) для презентации на госэкзамене (в последние годы она, в созвучии со временем, называется «портфолио»); выбирает для презентации из портфолио самое оригинальное, интересное, иллюстрирующее его умения на творческом уровне решать основные профессионально-методические задачи.

5. На государственном экзамене, совмещенном с математикой (причем на вопросы по математике студенты готовятся и отвечают традиционно – по билетам), экзаменационная комиссия оценивает по теории и методике предмета как устный ответ студента (умение преподнести подготовленную информацию кратко, логично), так и приложения к ответу, выполненные в виде портфолио. Поощряется имитация фрагментов некоторых уроков, использование аудио- и видеоматериалов.

Студентам при подготовке к государственному экзамену дается примерный состав тематического учебно-методического комплекса (портфолио):

1. Письменный научно-теоретический и методический анализ темы. При этом должны быть раскрыты следующие вопросы: а) значение изучения темы в связи с решением общих задач обучения математике в школе; б) место темы в содержании школьного математического образования; в) обзор возможных логических и методических подходов к изучению темы и основных понятий; г) анализ структуры и содержания темы, основных понятий, теорем, задач в действующих учебниках; д) описание возможных трудностей при изучении этой темы и путей их предупреждения и преодоления; е) описание удачных методических находок, передового опыта и др. (среди них акцент – на том подходе, который выбран студентом в качестве наиболее удачного).
2. Описание комплекса средств обучения при изучении темы, в том числе наглядных пособий, настенных материалов, моделей, с приложением эскизов этих средств (а некоторых средств в натуральную величину), информационно-коммуникационных технологий, технических средств.
3. План реализации воспитательной работы. Конкретные примеры раскрытия воспитательных возможностей обучения математике, в том числе формирования у них духовных, нравственных ценностей и патриотических убеждений.
4. План работы по развитию учащихся при изучении темы. Конкретные примеры раскрытия развивающих возможностей обучения математике. Реализация личностно-ориентированного подхода.
5. Примеры стимулирования деятельности учащихся, привития интереса к математике. Материалы для индивидуальной и дифференциированной, внеурочной, профориентационной работы.
6. Планирование системы контроля в обучении математике. Примеры использования современных средств оценивания результатов обучения.
7. Конспекты или копии статей из газет, журналов и книг, прочитанных студентом по данной теме, с краткой собственной аннотацией.
8. Рецензия на актуальную статью, аннотация на книгу по теме.
9. План-конспект урока, в котором студент раскрывает свой стиль работы (с рецензией учителя).
10. Решения задач повышенной трудности.
11. Задачи, составленные самим студентом; подбор занимательных задач.
12. Понятийно-терминологический словарь по теме.
13. Календарный план изучения темы в соответствии с учебным планом.
14. Список литературы по теме (для школьников и для учителей).
15. Видеокассеты с записью фрагментов уроков, внеурочных мероприятий, участия студента в методическом семинаре, деловой игре и др.
16. Научно-методическая работа студента.
17. Результаты исследования собственной функциональной готовности на различных этапах обучения в вузе.
18. Другое (по усмотрению студента).

В портфолио автор по всем перечисленным заданиям, по возможности, должен указать, где использовался, апробировался составленный им материал (подтверждение – видеосъемки, фотографии, рецензии и отзывы учителей, родителей, учеников).

Разработанная нами технология прошла предварительно экспериментальную апробацию в конце 80-х – начале 90-х ХХ в. в рамках исследований лаборатории интенсификации Казанского педагогического института (науч. рук. – проф. Н. А. Половникова) и проблемной лаборатории Стерлитамакского педагогического института. Теперь она ежегодно успешно используется в системе итоговой аттестации студентов, получила высокую оценку самих студентов, членов и председателей ГАК. На итоговом оценочном этапе методической подготовки будущих учителей – государственном экзамене – студенты получают возможность проиллюстрировать не только теоретические знания, но и конкретные профессионально-методические умения, методическое «лицо», методическую культуру. Следует отметить, что при нашей технологии решается и ряд таких проблем, как проблемы шпаргалок, подтасовок билетов, стрессового состояния из-за боязни получить нежелаемый билет и др.; на госэкзамене создается положительная эмоциональная атмосфера, в которой будущий учитель демонстрирует свои достижения, пытается заинтересовать присутствующих своими наработками, пусть маленькими, но творческими находками.

Примечания

1. Калъянов К. Проблемный экзамен // Учительская газета. 1989. 14 янв.
2. Гусе Д. Экзамен – всегда праздник? // Высшее образование в России. 2003. № 2. С. 84–86.
3. Комаров А. Госэкзамен – не нужен // Учительская газета. 1990. 15 июля.
4. Салаватова С. С. Избранные вопросы теории и методики обучения математике: к реализации национально-регионального компонента содержания образования: учеб. пособие для студентов III–V курсов специальности «032100.00 – Математика с дополнительной специальностью». Уфа, 2004. С. 25–27.

УДК 372.881.111.1

А. Н. Хомицкая

ПРОБЛЕМА ОВЛАДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКИМИ УМЕНИЯМИ В ОБЛАСТИ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются значение и трудности овладения профессионально-методическими умениями по обучению фонетике иностранного языка студентами старших курсов лингвистического вуза. На основе проведенного исследования автор предлагает методику профессионально-ориентированного совершенствования фонетической стороны иноязычной речи студентов в период подготовки к педагогической практике в школе.

The article considers the importance and problems of mastering teaching foreign pronunciation skills by senior students at the Linguistic University. On the basis of the conducted research the author proposes the methodology of professional improvement of the foreign language teacher pronunciation habits and skills during the preparatory period for school practice.

Ключевые слова: обучение, методика, английский язык, фонетика, учитель, профессиональное умение, педагогическая практика.

Keywords: training, methodology, the English language, phonetics, teacher, professional skill, teaching practice.

На современном этапе в связи с интеграцией России в международное пространство повышаются требования к уровню подготовки будущих специалистов в сфере межкультурной коммуникации, в том числе будущих учителей иностранного языка как активных организаторов межкультурного общения. В научной литературе профессиональная компетентность учителя иностранного языка определяется как интегративное свойство личности, выражающееся в совокупности компетенций в психолого-педагогической и предметной областях знаний и готовности к профессиональному деятельности, проявляющейся в ее результатах и качестве [1]. При этом профессионально-коммуникативная (или коммуникативно-методическая) компетенция предполагает такой уровень профессионального владения иностранным языком, который позволяет легко адаптировать речевой опыт учителя к меняющимся условиям и этапам обучения, исходя из конкретных методических целей.

Так как основной целью обучения иностранному языку в средней школе является овладение учащимися иностранным языком как новым средством общения, то в качестве ведущей в структуре деятельности учителя данной специальности

выступает коммуникативно-обучающая функция. Она определяет содержание в значительной мере всех других функций.

Как показывают данные проведенных исследований, осуществление коммуникативно-обучающей функции предполагает профессионально-ориентированное владение иностранным языком не только как целью, но и как средством обучения и педагогического общения учителя и учащихся на уроке. Этот уровень может позволить учителю строить весь учебно-воспитательный процесс на коммуникативной основе [2]. В связи с этим возникает необходимость теоретического осмысливания сложившегося состояния обучения фонетической стороне иноязычной устной речи студентов с учетом тех требований, которые предъявляются к учителю, так как произносительная сторона речи является не только целью обучения, но и важнейшим инструментом педагогической деятельности.

Главным средством подачи почти всех видов информации учителем на уроке, как правило, является иноязычная речь учителя. Поэтому эффективность профессиональной деятельности учителя иностранного языка в немалой степени зависит от действенности и выразительности его речи, вследствие чего формирование указанных качеств речи требует особого внимания на продвинутом этапе обучения в период подготовки к педагогической практике в школе. Опираясь на имеющиеся научные данные, можно сформулировать следующие требования к профессионально-языковой подготовке учителя:

1) Высокий уровень владения иностранным языком, обеспечивающий успешное решение профессиональных задач в обучении данному языку учащихся средней школы и воспитание их средствами данного предмета, т. е. владение иностранным языком в качестве цели и средства.

2) Профессионально-ориентированное владение иностранным языком как объектом обучения, включающее в себя три компонента: научно-теоретический, коммуникативно-практический и профессионально-методический.

3) Владение речевой культурой, предполагающее, что речь преподавателя должна обладать всеми признаками языковой наглядности, т. е. быть яркой, выразительной и воздейственной.

Зависимость эффективности педагогического воздействия преподавателя на учащихся от уровня его речевого мастерства явилаась предметом наблюдений отечественных психологов и методистов (В. А. Артемов, Ф. Н. Гоноболин, Н. В. Кузьмина, В. Л. Скалкин, З. И. Цырлина, Е. Л. Демидова, Э. Г. Вольтер, П. Д. Журавлева, В. С. Овчинников, Н. М. Скалчинская, М. Д. Фаннова, В. П. Чихачев, О. Г. Чингаева и др.). В исследованиях этих авторов обосновывается важ-

ность владения высококультивированной дидактической речью (в психологическом, языковом и коммуникативном отношении). Внешняя характеристика речи учителя – выразительность, эмоциональность, четкость артикуляции, обращенность к аудитории и т. п. является, естественно, необходимым дополнением (к содержательной стороне речи), настолько необходимым, что плохие внешние качества речи могут привести на уроке к неудаче.

Данное требование имеет особую профессиональную значимость для анализа результатов проведенных нами специальных наблюдений за качеством англоязычной речи учителей и студентов-практикантов. Как показали наши многолетние наблюдения за звучащей речью учителей английского языка, чем более соответствует норме их собственное произношение, чем оно ближе к «фонетическому эталону» – произношениюносителей языка в конкретных ситуациях общения, тем эффективнее обучение учащихся коммуникативной культуре речевого взаимодействия на английском языке. Таким образом, аутентичность произношения учителя является существенным показателем его профессиональной готовности и педагогического мастерства [3]. Наши наблюдения показали, что отдельные студенты, тщательно подготовив урок, затрудняются реализовать намеченный план урока, продемонстрировать образцы произношения звуков, слов, предложений, чтения стихотворений, текстов и т. д. из-за нечеткой артикуляции, невыразительности, «блеклости» своей речи, а иногда переходят на родной язык, так как учащиеся не понимают их. Этим объясняется важность владения будущими учителями фонетической стороной иностранной языковой речи на высоком профессиональном уровне и значение требований, предъявляемых к ней на продвинутом этапе обучения.

Кроме того, учитель иностранного языка должен уметь не только давать образец произношения, но и формировать произносительный механизм у учащихся, уметь слышать и исправлять фонетические ошибки, а также работать по их предупреждению, т. е. владеть целым комплексом профессионально-методических умений в области обучения фонетике иностранного языка.

Как отмечается в методической литературе, в стенах лингвистического вуза студенты в основном овладевают иностранным языком как средством общения (для себя) и испытывают большие затруднения при использовании им как средством обучения, о чем свидетельствуют данные педпрактики. Для устранения этого недостатка предлагается комплексный (системный) подход к организации профессионально-направленного обучения иностранному языку в специальном лингвистическом вузе, при котором обучение сту-

дентов основам педагогического мастерства должно вестись не только через усовершенствование курсов психологии, педагогики и частных методик, но и через педагогически направленную постановку преподавания профилирующих дисциплин. При этом педагог не только сообщает знания, формирует специальные навыки и умения по предмету, но и создает условия для развития у студентов профессионально-методических умений и личностных качеств, необходимых для осуществления педагогических функций учителя данной специальности путем привлечения студентов к решению отдельных методических задач по ходу занятия. Поэтому выделение требований к обучению иностранной речи (в частности, фонетической стороне речи) только на коммуникативном уровне, без учета пользования ею в ситуациях педагогического общения, представляется недостаточным.

С этой целью наряду с коммуникативными требованиями также выделяются профессионально-педагогические умения (так называемые «лингвометодические»), предполагающие успешное осуществление педагогической деятельности на коммуникативной основе. Данные умения представляют собой способность осуществлять методические действия с лингвистическим материалом. Они составляют основу адаптивного и моделирующего уровней владения иностранным языком и способствуют дальнейшему овладению методами и приемами обучения в период прохождения курса методики и педагогической практики.

Адаптивный уровень владения фонетической стороной речи предполагает умения выделять в фонетическом материале объекты усвоения для учащихся, прогнозировать трудности овладения ими, предусматривать их преодоление учащимися. *Моделирующий уровень* – умение моделировать фонетический материал и учебную деятельность учащихся по овладению этим материалом в речи. Таким образом, владение фонетической подсистемой языка и произносительным и ритмико-интонационным механизмом устной речи на *адаптивно-моделирующем уровне* представляет собой владение ими как *предметом обучения*. В современной методике под предметной компетенцией понимается совокупность знаний и умений, связанных с преподаваемым предметом, а также знания и умения в области теории и практики обучения [4].

В процессе фонетической подготовки будущего учителя возникают одновременно две проблемы. С одной стороны, необходимо обеспечить нормативное произношение студентов на коммуникативном уровне, а с другой – создать комплекс упражнений для формирования у студентов таких лингвометодических умений, которые бы обеспечили владение теоретической и практичес-

кой фонетикой изучаемого языка на двух последующих уровнях: адаптивном и моделирующем. Их разрешение видится в определенной перестройке учебного процесса в вузе с тем, чтобы приблизить его содержание к профессиональным потребностям будущей педагогической деятельности. Это представляется возможным путем разработки и внедрения научно обоснованной методики корректирования и профессиональной ориентации фонетических знаний, навыков и умений студентов в период подготовки к первой педагогической практике.

Как показало наше исследование, даже при специально организованном обучении такие важные профессионально-значимые умения, как определение причины фонетической ошибки и объяснение путей ее исправления, формируются значительно медленнее, чем умения правильно произносить и выделять неправильные звуки.

Проведенный нами анализ имеющихся отклонений в фонетическом оформлении иноязычной речи студентов позволил выявить ряд причин, которые можно подразделить на объективные и субъективные. К субъективным причинам мы относим слабо развитый речевой слух и другие специальные способности, необходимые для поддержания фонетических навыков, а также недостатки в работе по постановке произношения на начальном этапе обучения. Объективные причины данного явления объясняются психологическими особенностями и закономерностями процесса обучения иностранному языку и конкретными условиями, в которых протекает этот процесс при отсутствии иноязычной среды.

Известно, что в программе и учебном плане специального времени для поддержания и совершенствования фонетических навыков студентов на продвинутом этапе обучения не предусмотрено: количество часов на практику языка ограничено, отсутствуют занятия по практической фонетике. Как показывают наблюдения и данные анкетирования студентов и преподавателей практики языка, контроль за фонетической стороной речи студентов часто несистематичен, нецеленаправлен и поэтому неэффективен. Преподаватели других языковых дисциплин (лексикологии, стилистики, истории языка и др.) тем более не ставят своей сопутствующей задачей контроль за фонетическим оформлением иноязычной речи студентов. И хотя в методической литературе высказано мнение о том, что коррекция фонетических ошибок должна осуществляться на всех занятиях по языку, это далеко не всегда находит отражение в педагогическом процессе, особенно на старших курсах. По мнению некоторых методистов, причину следует искать в том, что преподавателям приходится следить за многими другими аспектами речи, нуждающимися в постоян-

ном исправлении и объяснении. Произносительный же навык ко второму году обучения настолько поставлен, что допускаемые студентами неточности, как правило, не нарушают акта коммуникации, и поэтому исправление ошибок в звуковом оформлении речи отступает на задний план. Однако полученные нами данные анкетирования студентов IV–V курсов НГЛУ им. Н. А. Добролюбова (1993–2009 гг.) свидетельствуют о том, что уже в период первой педагогической практики студенты убеждаются в важности владения фонетической стороной речи на высоком профессиональном уровне, ибо им приходится выступать в качестве образца для подражания и стимулятора в учебной деятельности учащихся по овладению ими практической фонетикой изучаемого языка. Поэтому «неточности, не нарушающие акта коммуникации» в ситуациях педагогического общения оказываются недопустимыми, так как речь студента должна служить для учащихся постоянным фонетическим эталоном, аутентичной слуховой наглядностью.

В процессе многолетних наблюдений было также выявлено, что у большинства студентов не сформированы лингвометодические фонетические умения, обеспечивающие успешное осуществление учителем гностической, конструктивно-планирующей и коммуникативно-обучающей деятельности при обучении фонетике в школе. В частности, студенты испытывали затруднения при решении следующих методических задач:

- анализ и выделение в учебном фонетическом материале объектов обучения и прогнозирование потенциальных трудностей их освоения русскоязычными учащимися;
- выявление и исправление фонетических ошибок в иноязычной устной речи учащихся и своих товарищей (гностическая деятельность);
- адекватное описание артикуляции отдельных звуков и правил интонации на этапе их введения и первичной автоматизации;
- расположение английских фонем на основе принципа оппозиции и составление фонетически направленных упражнений для их отработки (конструктивная деятельность);
- демонстрация нормативных образцов иноязычной речи при введении новых звуков и ритмико-интонационных моделей;
- организация выполнения упражнений для отработки произносительного механизма иноязычной речи у учащихся (коммуникативно-обучающая деятельность).

Наши эксперименты показали, что большинство студентов недостаточно владеют *системой фонетических знаний* о звуковом и интонационном строе английского языка, которая помогает учителю осознать практическое владение фонетической стороной речи иностранного языка.

Ориентация фонетических знаний на процесс обучения произносительной стороне речи предполагает тесную связь лингвистических знаний с методическими. При этом знания по методике выполняют профессионально-ориентирующую роль, так как показывают способы применения лингвистических знаний.

Отсутствие или недостаточная сформированность названных выше профессионально значимых лингвометодических умений свидетельствует о том, что фонетические знания и навыки студентов не ориентированы на процесс их применения в будущей педагогической деятельности. Итак, анализ современной методической литературы по обсуждаемой проблеме, наблюдения и проведенные нами исследования еще раз подтвердили, что для успешного обучения фонетической стороне иноязычной речи учащихся средней школы будущему учителю, помимо собственного нормативного произношения, необходимо владеть определенной системой профессионально-методических умений в данной области.

Полученные данные о факторах и условиях, затрудняющих профессиональное овладение практической фонетикой английского языка студентами старших курсов, подтвердили актуальность данной проблемы и послужили основанием для разработки специальной программы восстановления утраченных фонетических норм и профессионально-ориентированного совершенствования фонетической стороны речи студентов IV курса в период подготовки к первой педагогической практике в школе.

Мы определяем *профессионально-ориентированное совершенствование фонетической стороны речи* студентов старших курсов как процесс диагностики и корректирования коммуникативных фонетических навыков как компонентов устной иноязычной речи и профессиональной ориентации фонетических знаний одновременно с формированием коммуникативно-обучающих, гностических и конструктивных лингвометодических умений, обеспечивающих обучение слухо-произносительным и ритмико-интонационным навыкам иноязычной речи учащихся средней школы. На основе анализа имеющегося положительного опыта в НГЛУ им. Н. А. Добролюбова (на факультете английского языка), наблюдений за деятельность студентов на педагогической практике, анкетирования, анализа поурочных планов, фонограмм и конспектов уроков студентов-практикантов была создана программа специального профессионально-ориентирующего фонетического курса, разработана методика ее реализации. Основной целью курса является профессионально-ориентированное совершенствование фонетической стороны речи студентов, которое осуществляется по следующим параметрам:

– повышение действенности и осознанности применения фонетических знаний;

– улучшение качества коммуникативных произносительных и ритмико-интонационных навыков по показателям фонетической правильности и темпа речи;

– формирование умений выполнять коммуникативно-обучающие, гностические и конструктивные лингвометодические действия по обучению фонетической стороне иноязычной речи учащихся средней школы.

В системе работы по профессиональному-ориентированному совершенствованию фонетической подготовки студентов старших курсов выделены следующие этапы:

1) диагностика (выявление фонетических ошибок и уровня сформированности фонетических навыков, знаний и лингвометодических умений);

2) а) корректирование (совершенствование фонетических навыков и осмысление причин ошибок с опорой на фонетические знания);

б) профессиональная ориентация (формирование лингвометодических умений в области обучения фонетике на основе профессиональной ориентации фонетических знаний и навыков).

Разработанный комплекс фонетически направленных и методически ориентированных упражнений был апробирован в рамках экспериментального обучения и способствовал совершенствованию языковых и речевых фонетических навыков, профессиональной ориентации фонетических знаний и формированию коммуникативно-обучающих, гностических и конструктивных лингвометодических умений в области обучения фонетике. Выделенные профессионально-методические умения, функционирующие при обучении фонетической стороне иноязычной речи, могут быть включены в рабочие программы по практической фонетике и практике английского языка в лингвистическом вузе. Разработанный комплекс упражнений может использоваться не только в процессе совершенствования, но и в процессе формирования языковых и речевых фонетических навыков на занятиях по практической фонетике и практике языка на младших курсах при комплексной и аспектной организации преподавания в лингвистическом и педагогическом вузе, а также для совершенствования фонетических навыков и лингвометодических умений учителей английского языка средних школ.

Примечания

1. Ломакина О. Е. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков: автореф. дис. ... канд. пед. Волгоград, 1998. С. 6.

2. Саломатов К. И. Методика профессионально-направленного обучения иностранному языку как педагогической специальности: учеб. пос. для студентов и преподавателей педагогических факультетов (институтов) иностранных языков. Куйбышев, 1984. 93 с.

3. Хомицкая А. Н. Об источниках профессиональной мотивации совершенствования культуры звучащей речи учителя иностранного языка // Вестник Тамб. ун-та. Сер. Гуманитарные науки. Тамбов, 2000. Вып.1 (17). С. 126.

4. Татаринцева С. Н. Методическая компетенция учителя и ее формирование в процессе самостоятельной работы студентов: дис. ... канд. пед. наук. Тольятти, 2003. С. 42.

УДК 378.147:811.111:659.1

А. Г. Калинина, Т. П. Куренкова

ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РЕКЛАМЕ (IV КУРС ЯЗЫКОВОГО ВУЗА)

В статье освещены цели, задачи и содержание обучения иностранному языку студентов IV курса отделения «Реклама». Подробно рассматриваются навыки и умения сторон речи, видов речевой деятельности под углом будущей профессиональной деятельности студентов. При рассмотрении требований к формированию лексической стороны речи особое внимание уделяется профессиональной лексике и лексике с культурным компонентом как части лингвострановедческой компетенции.

Тематическое содержание дисциплины отражает реальные потребности профессиональной сферы деятельности будущих специалистов.

The article deals with the aims and content of the English Language Course for the 4th-year students of the Linguistic University of Nizhny Novgorod majoring in advertising. The development of reading, writing, listening and speaking skills meets the requirements of the students' future profession. Special attention is paid to the professional terminology and culture-bound words (lexis) which are an integral part of their professional, linguistic and cultural competence.

The content of the Course focuses on the professionally relevant fields of advertising and Business English, e.g. "Types and methods of advertising, branding, the importance of cultural awareness in business, communication, international marketing, team-building, risks in business", etc.

Ключевые слова: специалист по рекламе, навыки, умения говорения, аудирования, чтения и письма, профессиональные умения, содержание обучения, профессиональная компетенция, межкультурное общение.

Keywords: advertiser, habits, speaking, listening, reading and writing skills, professional skills, content, professional competence, intercultural communication.

Обучение иностранному языку студентов – будущих специалистов по рекламе на IV курсе в самом широком смысле предполагает овладение мировоззренческой, интеллектуальной и профессиональной культурой, которое достигается путем соответствующей организации содержания обучения, форм и методов работы по овладению иноязычной речевой деятельностью.

© Калинина А. Г., Куренкова Т. П., 2010

Основной задачей IV курса является совершенствование навыков и умений практического владения иностранным языком в основных формах и функциональных стилях речи, основы которых заложены на предыдущих этапах обучения. Большое внимание уделяется расширению общекультурного, лингвострановедческого кругозора, формированию профессиональной компетенции, а также развитию умений межкультурного общения с носителями иностранного языка.

На IV курсе происходит расширение активного и потенциального словаря. Особое внимание уделяется профессиональной лексике, лингвострановедческому словарю, отражающему реалии и понятия стран изучаемого языка. В лингвистическом плане особое внимание уделяется следующим слоям лексики:

а) интернациональные слова, значение которых в русском языке не совпадает с их значением в английском языке, e.g. accurate, intelligent;

б) сложные слова, значения которых не выводимы из значений составляющих их компонентов, e.g. fire-enter;

в) слова, смешивающиеся вследствие сходства их компонентов, e. g. public – publishing; moment – momentous;

г) слова, семантика которых содержит образность, созданную на основе выделения других свойств и качеств предметов и явлений реального мира по сравнению с эквивалентными словами русского языка, e. g. a red herring; tooth and nail;

д) фразеологические единицы с непрозрачной семантикой, понимание которых требует специального разъяснения, e. g. a tall story; to smell the rat;

е) безэквивалентная лексика, переводимая толкованием и объяснением реалий, отсутствующих в родном языке, e. g. Master of Science.

Совершенствование грамматической стороны речи и работа по коррекции грамматических навыков осуществляется в грамматически направленных упражнениях на материале профессионально ориентированных текстов, а также в форме профессионально направленных упражнений. Корректировке подлежат навыки, наиболее трудно поддающиеся автоматизации и поддержанию для русскоязычных обучаемых (артикли, части речи, коммуникативный синтаксис, выражение модальности).

Фонетические навыки совершенствуются в процессе говорения и аудирования на каждом занятии, а также в специальных фонетически направленных упражнениях, составляемых преподавателем.

Овладение иностранным языком на старшем этапе обучения предполагает дальнейшее развитие умений говорения, аудирования, чтения и письма.

При обучении аудированию формируется в общем плане умение понимать на слух в непосредственном общении и в звукозаписи оригинальную – в том числе спонтанную – монологическую и диалогическую речь, опираясь на изученный языковой материал, социокультурные и профессиональные знания, умения и навыки в художественной, общественно-политической, профессиональной и обиходно-бытовой сферах общения.

Объектами понимания при аудировании являются объем извлекаемой информации, основная идея, логическая структура, важные детали, а также профессиональная интерпретация полученной информации.

Развиваются следующие умения аудирования:

- умение понимать на слух речь преподавателя, студентов группы, речь носителей языка;
- умение понимать на слух оригинальную английскую речь в звукозаписи в монологической и диалогической форме;
- умение целенаправленно слушать текст на основе установки, членить текст на смысловые части, выделять тему и идею текста;
- умение выделять при слушании неточно понятые мысли, вычленять трудности понимания текста;
- умение сравнивать тексты с точки зрения их структурной организации, формы речи, языкового оформления, стиля, тематики, проблематики, профессиональной релевантности;
- умение выражать свое понимание текста в различных формах высказывания (краткая передача содержания; резюме, аннотирование, реферирование, классификация, обобщение информации, выводы).

Для развития умений чтения как вида речевой деятельности используются следующие виды чтения:

- 1) чтение, направленное на понимание основного содержания текста;
- 2) чтение, имеющее целью максимально точное и адекватное понимание текста с установкой на понимание и извлечение основных видов информации: фактуальной, концептуальной, профессиональной;
- 3) беглое чтение с целью определения круга рассматриваемых в тексте вопросов и профессиональных проблем;
- 4) чтение, направленное на быстрое нахождение определенной информации – профессиональная, научная литература, в том числе справочного характера.

При этом формируются такие умения:

- умение читать и понимать оригинальные тексты различных стилей и жанров;
- умение выделять основную информацию, составлять план, вопросы по содержанию прочитанного текста; сравнивать отдельные моменты текста, делать выводы и обобщения;

– умение анализировать текст с точки зрения его композиции, выразительных средств, профессиональной проблематики.

Обучение чтению осуществляется на материале аутентичных текстов делового характера, что способствует развитию у студентов умения оперировать полученной информацией в профессиональном плане, извлекать профессионально значимую информацию, анализировать, обобщать, адаптировать ее к конкретным условиям делового общения. Большое внимание уделяется увеличению темпа извлечения информации.

Формируется умение работы с периодической печатью, предполагающее аннотирование и рефериование с элементами профессионального комментирования. Новым является рефериование на английском языке текстов, прочитанных на родном языке.

В устной речевой деятельности на IV курсе возрастает удельный вес неподготовленной речи. Основными видами устного иноязычного общения являются дискуссия, проблемная беседа, обсуждение, решение проблемных профессиональных задач, деловая игра.

Развитию подлежат следующие умения устной речи.

А. Монологическая речь:

- умение подготовить сообщение, доклад по заданной теме, проблеме ситуации, оформив их композиционно с использованием соответствующих лингвистических средств, в первую очередь – профессиональной терминологии;
- умение строить высказывание по прочитанному или прослушанному тексту (передавать основное содержание текста; рефериовать тексты профессионального, общественно-политического и публицистического характера, характеризовать события или действующие лица, используя оценочный словарь; делать обзор текущих событий);

– умение излагать доказательно, с учетом адресата, мысли по заданной теме, проблеме, ситуации;

– умение интерпретировать предлагаемую информацию с профессиональной точки зрения на основе полученных профессиональных знаний и навыков оперирования соответствующей терминологией.

Б. Диалогическая речь:

– умение вести беседу с преподавателем и студентами в связи с ситуациями условно-речевого характера и реального общения;

– умение наблюдать и анализировать особенности разговорной речи, различать структуру и средства языкового оформления функциональных разновидностей диалога;

– умение использовать средства эмоционально-экспрессивной окраски диалогической речи – раз-

говорные клише, структурно сжатые предложения, частицы, модальные слова, интонацию и др.;

– умение быстро реагировать на речь собеседника: переспросить, выразить свою точку зрения, мнение по данной теме или проблеме;

– умение вести парный или групповой диалог (дискуссию) для решения профессиональных проблемных задач.

На IV курсе студенты должны владеть продуктивной письменной речью официального и нейтрального характера в пределах изученного языкового материала, профессиональной терминологии с соблюдением нормативного начертания букв.

Письменная речь должна характеризоваться адекватной реализацией коммуникативного намерения, ясностью, логичностью, содержательностью, связностью, смысловой и структурной завершенностью, соответствием языковой норме, pragматическим, профессиональным и социокультурным параметрам дискурса.

Формированию подлежат следующие умения письменной речи:

– корректировать печатный текст, содержащий ошибки;

– писать творческие виды речевых произведений (письмо частное, официальное, тезисы сообщения, доклад, эссе, рекламное объявление, пресс-релиз, протокол, отчет, памятная записка, электронное сообщение, меморандум о правилах корпоративной этики);

– составлять планы, конспекты докладов, тезисы прочитанных статей;

– композиционно оформить письменное высказывание в соответствии с требованиями жанра.

Важным для специалиста по рекламе является умение работать с источниками на родном и иностранном языках и перевести их на другой язык. В связи с этим формируются следующие умения:

– перевести на русский язык текст профессионального характера;

– излагать на английском языке информацию, полученную из источников на родном языке;

– реферирования на английском языке текста, прочитанного на родном языке;

– устно перевести необходимую информацию на профессиональные темы носителю языка.

Формирование профессиональной компетенции предполагает развитие профессиональных умений:

– самостоятельно находить необходимую информацию для ее использования в реальных ситуациях повседневного общения, деловых встречах или переговорах;

– классифицировать, анализировать, обобщать и отбирать полученную информацию;

– адаптировать полученную информацию к конкретным условиям, учитывая национальные, культурологические, корпоративные, личностные особенности адресата;

– разработать проект предполагаемого профессионального вида деятельности;

– разработать и провести деловую игру;

– организовать прием, пресс-конференцию, интервью;

– сформулировать профессиональную проблему и организовать дискуссию для решения проблемной профессиональной задачи;

– работать с периодической печатью и источниками на родном языке для подбора профессиональной информации;

– составлять необходимые документы: рекламные тексты, отчеты, письма акционерам, протоколы;

– вести электронную переписку;

– составлять буклеты рекламного характера для создания и поддержания имиджа фирмы и ее руководства;

– устанавливать межличностные контакты, выступая в роли инициативного партнера по коммуникации;

– обеспечить рекламную поддержку и опору при ведении деловых переговоров на иностранном языке;

– вести протокол заседания, встречи, переговоров;

– правильно и эффективно вести работу с клиентами и средствами массовой информации в кризисной ситуации и в посткризисный период;

– правильно и эффективно использовать культурологические, национальные, этнические и религиозные особенности, традиции конкретной страны для проведения в ней рекламной кампании.

Тематическое содержание обусловлено сферой профессионального применения получаемых студентами знаний, формируемых навыков и умений. На IV курсе изучаются следующие темы.

1. **Деловое общение:** профессиональные умения и личностные характеристики, способствующие успешному общению; недостатки, препятствующие установлению деловых контактов; интернет-общение; преодоление трудностей, возникающих при телефонном общении; уточнение информации, суммирование полученной информации; письменное общение.

2. **Международный маркетинг:** рекламирование международных брендов; маркетинг и глобализация; создание нового имиджа фирмы, бренда; изменение дизайна; создание и рекламирование новых рыночных возможностей для данного бренда; учет культурологических особенностей конкретной страны для размещения рекламы данного бренда в этой стране.

3. Межличностные отношения в бизнесе: качества, способствующие установлению отношений с клиентами, деловыми партнерами, коллегами, с представителями компании внутри страны и в других странах; устранение объективных и субъективных факторов, препятствующих установлению контактов; деловая переписка.

4. Успех в бизнесе: качества личности, способствующие достижению успеха в бизнесе; показатели успеха в бизнесе в различных странах и культурах; роль рекламы в достижении успеха в бизнесе; рекламирование компаний в СМИ; удовлетворенность работой; роль мотивации в достижении успеха; сочетание личных и корпоративных интересов;

5. Риск в бизнесе: виды и уровни риска в бизнесе; планирование тактики и стратегии минимизации риска в бизнесе; конкурентная борьба; форсажорные обстоятельства; роль рекламы в поддержании имиджа компании в кризисной ситуации.

6. Интернет-бизнес: преимущества и риски в интернет-бизнесе для клиентов и компаний; роль рекламы в продвижении новых технологий в бизнесе; интернет-шопинг – аргументы за и против; рекламирование товаров, услуг, организаций и фирм на сайте в Интернете.

7. Корпоративная политика: создание успешной команды, роль рекламы в ее создании; виды и функции игроков в команде; профессиональные и личные качества, способствующие успеху или препятствующие достижению успеха в команде; оценка и самооценка; ключи успеха к карьерному росту; качества лидера; преодоление конфликтных ситуаций.

8. Финансовая политика: источники финансирования; платежеспособность компании; займы и кредиты; спонсирование; роль рекламы в привлечении новых инвестиций.

9. Работа с клиентами: роль рекламы в работе с клиентами; трудности личного общения, общения по телефону с клиентами; работа с жалобами клиентов; приоритеты в работе с клиентами; переподготовка специалистов в области работы с клиентами; стратегические и тактические задачи в данной области.

10. Управление кризисной ситуацией: предвидение кризисной ситуации; политика руководства во время кризисной ситуации и устранение последствий кризиса; роль и функции антикризисного менеджера; типы кризисных ситуаций; роль специалиста по рекламе в работе с клиентами и СМИ в кризисной ситуации.

11. Стиль руководства: функции и роль менеджера; профессиональные и личные качества успешного руководителя; типы и стили в управлении предприятием, компанией; коллегиальность; роль специалиста по рекламе в создании и поддержании имиджа руководителя.

12. Захват и слияние компаний: создание совместных предприятий; причины, предпосылки и условия слияния компаний; роль рекламы в данном процессе.

13. Бизнес в будущем: урбанизация, глобализация, технический прогресс, загрязнение окружающей среды, демографическая ситуация на планете как факторы, предопределяющие дальнейшие пути развития индустрии и бизнеса, а также бизнеса как индустрии; изменение условий труда, соотношения рабочего и свободного времени; проблемы занятости; изменения в стиле руководства; роль специалиста по рекламе в складывающейся ситуации.

УДК 378.147: 811.111

Г. А. Горб, С. Ю. Ильина

**ТЕСТИРОВАНИЕ И КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ
УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ И ГОВОРЕНИЯ
НА ТРЕТЬЕМ КУРСЕ НИЖЕГОРОДСКОГО
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

В статье рассматриваются цели, этапы работы, виды упражнений, типы тестов и критерии оценок, применяемые в процессе формирования умений аудирования и говорения студентов третьего курса лингвистического университета (Нижний Новгород).

The article centres around the aims, stages, types of exercises, tests of listening and speaking skills and assessment criteria of 3d-year students of the Linguistic University (Nizhny Novgorod).

Ключевые слова: навыки и умения аудирования, реальные потребности общения, тесты, критерии оценки.

Keywords: listening skills, real-life communication, tests, assessment criteria.

Роль аудирования как условие полноценного общения между людьми постоянно возрастает в связи с развитием деловых и культурных международных связей и технических источников информации (радио, телевидение, кино, видео).

Аудирование является одним из самых трудных умений, так как скорость речи, произношение, стиль (разговорный или официальный), лексико-грамматические особенности речи, тема разговора находятся вне контроля слушающего и, следовательно, могут вызывать трудности. Кроме того, невозможность управлять ситуацией вызывает стресс и неуверенность у слушающего, что только ухудшает степень понимания информации в реальной или учебной ситуации.

Что же мы слушаем в реальной жизни? Новости, объявления (в аэропорту или на вокзале),

разговоры по телефону, деловые переговоры, лекции, публичные выступления, инструкции, песни, радио- и телепередачи и т. д. В связи с этим процесс обучения аудированию, материалы и способы тестирования должны быть максимально приближены к условиям реальной жизни.

Большое внимание к проблеме обучения аудированию объясняется и тем, что данное умение взаимодействует с умениями других видов речевой деятельности, в первую очередь с говорением и чтением. А оценка сформированности на- выков и умений аудирования тесно связана с контролем и оценкой сформированности продуктивных умений говорения и письма.

На основании изучения психологических и психолингвистических исследований смыслового восприятия речевого сообщения (Н. И. Жинкин, Л. П. Доблаев, В. Д. Тункель, И. Г. Торсуева) были выявлены три комплекса аудиодействий: перцептивные (фонематический слух), перцептивно-мыслительные (интонационный слух) и мыслитель- но-мнемические (прогнозирование, осмысление, память, внимание и т. д.). Данные аудиодействия регулируют процессы восприятия и понимания звучащей иноязычной речи и важны как объекты контроля.

Хотелось бы подчеркнуть, что контроль необходим не только на завершающей стадии обучения аудированию на определенном этапе, например в конце года, но и в процессе всего обучения этому виду речевой деятельности, и контролировать следует только те умения, которые развивались в ходе обучения.

Развитие и контроль умений аудирования осуществляется в ходе выполнения целого комплекса упражнений, которые могут быть условно подразделены на несколько групп:

1) упражнения, подготавливающие к аудированию, целью которых является снятие трудностей как языкового, так и смыслового характера. К первым относятся повторение уже усвоенных лексических единиц и грамматических структур, а также введение новых слов, связанных с темой аудируемого текста, уточнение реалий, сложных для понимания выражений и т. п. Подготовка к восприятию содержательной стороны заключается в актуализации знаний, связанных с тематикой текста, развитии умений прогнозирования по заголовку, картинкам, ключевым словам;

2) упражнения, контролирующие понимание общего содержания прослушанного текста, и упражнения, выявляющие понимание деталей. Эти упражнения выполняются как в процессе аудирования, так и после него, причем текст может быть дан для прослушивания несколько раз в зависимости от его сложности и предлагаемых заданий [1];

3) упражнения, контролирующие умения идеино-смыслового анализа и творческого восприятия (интерпретирования) эксплицитно и имплицитно выраженной информации, критической оценки прослушанного, приведения аргументов в подтверждение своего мнения и т. п.

В соответствии с традиционной типологией тестов на третьем курсе факультета английского языка НГЛУ им. Н. А. Добролюбова наиболее часто используются тесты общеязыковой компетентности, тесты текущего или промежуточного контроля и тесты оценки успехов студентов в конце семестра или года.

Тестирование обеспечивает обратную связь в управлении обучением аудированию и оказывает положительное влияние на продуктивность всего учебного процесса. Положительное подкрепление является дополнительным мотивирующим фактором, способствующим дальнейшему совершенствованию данного вида речевой деятельности.

Результаты тестов дают возможность как преподавателям, так и студентам оценить успешность обучения аудированию, выявить проблемы, мешающие эффективной подготовке студентов к успешной коммуникации.

В зависимости от цели, формата и содержания тесты, используемые в обучении английскому языку на третьем курсе, можно разделить на дискретные и интегрирующие. Дискретные тесты предназначены для оценки знаний в определенной языковой области, в них используются только письменные или только устные задания, в то время как интегрирующие тесты дают более широкую характеристику коммуникативных навыков и умений и могут включать несколько компонентов. Подобные тесты коммуникативной компетентности являются контекстно обусловленными [2].

Это тесты множественного выбора в их разновидностях, выбор правильного ответа на вопрос, заполнение пропусков, завершение начатого высказывания, расположения событий по порядку, обнаружение расхождений в печатном и прослушанном текстах, заполнение таблиц, выражение прослушанной информации в графической форме и т. п. Использование данной тестовой методики в процессе обучения способствует определению общего уровня сформированности нужных аудитивных умений и выполняет диагностическую, контрольно-обучающую и стимулирующую функции.

Данные задания хорошо поддаются формализации оценки. Они помогают выявлять трудности, связанные с восприятием предметного содержания, логики изложения, связи между фактами и событиями, общей идеи, мотивов поступков.

Еженедельное выполнение тестовых заданий в ходе прослушивания и обсуждения аудиоматериалов позволяет осуществлять текущий контроль за обучением аудированию и корректировать его методику.

Для обучения различным навыкам и умениям аудирования и мыслительным действиям используются разнообразные типы и жанры текстов.

Например, при работе с текстами *повествовательного* характера возможно формировать умения выделять факты, отделять один эпизод от другого, определять последовательность действий.

При аудировании текстов *описательного* характера важно умение узнавать и вычленять речевые единицы с определенным лексическим наполнением, понимать детали описания внешности, характера, содержания фильма и т. д.

При прослушивании текстов *фабульного* характера надо найти данные, свидетельствующие об отношениях персонажей, мотивах их поступков, отношении автора к определенному факту/персонажу и идее произведения в целом.

По мере формирования у студентов основных умений аудирования возможен переход к более сложному этапу – развитию неподготовленной речи на основе обсуждения прослушанных текстов. Способом контроля понимания иноязычного высказывания на слух становится слушание с установкой на говорение.

По мнению Н. И. Жинкина, «понимание формируется в процессе говорения, а говорение в процессе понимания» [3]. И. Л. Бим также отмечает то, что аудирование – это «сложный специфический человеческий вид внутренней речевой деятельности, который в процессе обучения должен иметь выход во внешний план, т. е. в говорение».

Являясь сложным мыслительным процессом восприятия, узнавания и понимания новых речевых сообщений, аудирование сопровождается активной переработкой полученной на слух информации на основе имеющихся у студентов третьего курса лингвистического и pragматического опыта и оценки воспринятой информации во внутреннюю речь.

Процесс этой активной мыслительной обработки происходит путем выделения «смысловых кусков» и «смысловых опорных пунктов». По смысловым опорным пунктам происходит ориентировка в содержании воспринимаемого материала и его последующее воспроизведение.

Поэтому важны такие задания контролирующего характера:

1) осуществление эквивалентной замены (подбор слов-эквивалентов, представляющих общий смысл этой части текста);

2) выделение смысловых опор (ключевых слов, предложений);

3) разделение прослушанного материала на части (смысловые группы), подбор заголовка, составление плана и т. д. [4]

Итоговый контроль умений аудирования как вида речевой деятельности осуществляется на экзамене по практике английского языка студентов третьего курса. Прослушанный аутентичный материал предлагается для обсуждения каждой паре студентов. Преподавателем контролируется и оценивается точность понимания деталей и выбора «смысловых вех», несущих главную смысловую нагрузку в тексте; умение хорошо представить не только контекстные ситуации событий, но и отношения героев; вычленить главную мысль автора и на этой основе выдвинуть собственные аргументы, суждения эмоционально-оценочного плана.

Таким образом, специфика совершенствования умений аудирования и говорения на основе прослушанного текста на третьем курсе предполагает комплексное развитие аудирования, речи и мышления студентов. Это является определяющим фактором как для типологии упражнений для развития навыков и умений аудирования, так и для определения объектов текущего, промежуточного и итогового контроля.

Объектом итогового контроля также является целый ряд умений диалогической речи: умение относить цели реплик одного говорящего с возможными ответными речевыми действиями собеседника; умение уточнять коммуникативные намерения собеседника; умение уточнять мотивационно-побудительные компоненты высказываний.

С одной стороны, оценивается, насколько логично и полно выражена точка зрения каждого говорящего, а с другой – умеет ли каждый из собеседников в достаточно четкой и сжатой форме сформулировать коммуникативное намерение, выявить точку зрения собеседника и высказать свою точку зрения, перевести разговор в другое русло, если прогнозируемый ход диалога не соответствует цели высказывания одного из участников.

Таким образом, по смысловой структуре диалога/дискуссии студентов третьего курса должны состоять из ряда логически связанных частей, которые в совокупности раскрывают основную мысль прослушанного текста.

Оценивается и лингвистическая сторона высказываний:

- корректное использование связующих элементов диалогической речи;
- разнообразие реплик, выражающих согласие, несогласие, удивление и т. п.;
- разнообразие разговорных формул;
- количество ошибок в произношении, точность использования лексико-грамматического материала, темп речи.

Ответы оцениваются как *отличные*, если студенты поняли все детали текста, одинаково активно ведут беседу, раскрывают все пункты обсуждения, высказывают оригинальные идеи, детерминируют, аргументируют, делают правильные выводы. Присутствует высокий уровень грамотности, используются интересные, выразительные лексические средства, отсутствуют грубые грамматические, лексические и фонетические ошибки. Речь беглая, гладкая.

Ответы оцениваются как *хорошие*, если собеседники поняли текст достаточно полно, обсуждают текст без затруднений, раскрывают основные мысли автора, хорошо используют связочные элементы, но недостаточно четко отделяют главное от второстепенного. Общая грамотность хорошая, достаточно интересен лексический материал. Имеется незначительное количество грамматических, лексических и фонетических ошибок.

Ответы оцениваются как *удовлетворительные*, если собеседники имеют затруднения в проведении обсуждения из-за недостаточно извлеченной информации из текста, хотя основные моменты поняты и упомянуты в дискуссии. Не все мысли четко сформулированы, недостаточно используются связочные элементы, довольно большое количество лексических, грамматических, фонетических ошибок, хотя они не препятствуют общему пониманию.

Неудовлетворительная оценка выставляется при наличии трудностей в понимании текста и в выстраивании своих мыслей, искажении фактов, неумении вычленять основное содержание, сформулировать идею. Речь фрагментарна, темп речи замедленный.

Подводя итог сказанному, можно констатировать, что использование разнообразных упражнений и типов тестов для развития аудирования, а также четких критериев оценки умений говорения на основе аудирования на третьем курсе НГЛУ дают возможность отслеживать успешность обучения этим важным видам речевой деятельности.

Примечания

1. Ur P. A course in Language Teaching Practice and theory, Cambridge: CUP, 1999. С. 108–109.
2. Underwood M. Teaching Listening, L.: Longman, 1989. С. 25–27.
3. Жинкин Н. И. Психологические особенности спонтанной речи // ИЯШ. 1956. № 4. С. 6.
4. Harmer J. The practice of English Language Teaching, UK: Longman, 1994. С. 215–216.

УДК 81'367.335

B. A. Телкова

УЧЕНИЕ О ВТОРОСТЕПЕННЫХ ЧЛЕНАХ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКАХ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX в.

Статья посвящена одной из трактовок второстепенных членов предложения в учебниках Потебнианской школы. Рассматриваются учебные грамматики, авторы которых были сторонниками психологического направления, существовавшего в лингвистике в конце XIX – начале XX в.

The article is dedicated to one of the interpretations of secondary parts of the sentence in the textbooks of Potebnia's school. School grammars are considered whose authors were supporters of psychological direction in linguistics at the end of the XIX – the beginning of the XX centuries.

Ключевые слова: психологическое направление, второстепенные члены предложения, атрибут, дополнение, обстоятельственные слова.

Keywords: psychological direction, secondary parts of the sentence, attribute, object, adverbials.

В конце XIX – начале XX в. в русском языкоznании произошла смена парадигм лингвистических исследований: логическое направление было вытеснено психологическим. Под психологическим направлением в языкоznании понимается совокупность течений, школ и отдельных концепций, рассматривающих язык как феномен психологического состояния и деятельности человека и народа [1]. Логике как методологической основе предшествующего языкоznания противопоставляется психология.

Основателем психологического направления в России был «оригинальный языковед-мыслитель», профессор Харьковского университета Александр Афанасьевич Потебня, который в своем труде «Из записок по русской грамматике» «откликнулся на все основные проблемы, которые служили предметом напряженного исследовательского интереса и лингвистической полемики в 60–70-е гг.» [2].

Стремясь понять язык в неразрывной связи с мышлением и в то же время рассматривая его в исторической перспективе как постоянно изменяющееся явление, Потебня обратил основное внимание на такие разделы науки о языке, как семантика и синтаксис. Изучение синтаксиса в историческом развитии, естественно, позволило Потебне уделить внимание предложению. Это и понятно: язык у Потебни – подвижное словесное творчество, находящее выражение в контексте, который служит смысловым фоном для речи. Речь, или высказывание, как определяет ее Потебня, выступает в качестве основной единицы языка.

Правда, речь не отождествляется с предложением, но базируется на нем, поскольку предложение есть основная конструктивная форма речи. Что касается отдельного слова, то значение его возможно только в речи, так как само оно является составным элементом речи, в которой реализуется.

Каждое слово, оформленное в качестве части речи, имеет форму и значение. Грамматическое и вещественное значения слова могут быть установлены только в предложении, в котором возникают и развиваются. Поэтому Потебня рассматривал части речи, с одной стороны, в неразрывной связи с другими разрядами слов, а с другой стороны, связывая их историю с историей самого предложения и определяя каждую часть речи в зависимости от ее функции в системе членов предложения.

Представляя свою классификацию второстепенных членов предложения (определение, дополнение и обстоятельство), А. А. Потебня прежде всего обращает внимание на такие их грамматические признаки, как частеречная принадлежность и грамматические формы.

Так, грамматический атрибут ученый определяет как «выраженное особым словом название признака, представляемого данным в существительном» [3]. Для А. А. Потебни грамматический атрибут, т. е. определение, может быть только согласованным с определяемым словом. Ученый решительно возражает против признания имени существительного в косвенном падеже, относящегося к другому имени существительному, также определением последнего, то есть Потебня не признает несогласующихся определений в обычном понимании этого термина.

Дополнение для А. А. Потебни – это существительное или другая часть речи, «употребленная substantive», в косвенном падеже, чем и отличается дополнение (грамматический объект) от субъекта (подлежащего), причем и то и другое ни с чем не согласуемо. «Это отсутствие согласования в объекте служит указанием на то, что оно означает предмет внешний по отношению к субъекту и другим объектам предложения» [4]. При таком понимании объекта Потебня относит к нему и приименные косвенные падежи, в частности родительный и дательный принадлежности, которые часто квалифицируются как определения или служат для «обозначения места, времени, образа действия, причины, представляемые грамматическими предметами» [5]. Другими словами, если последовательно придерживаться точки зрения Потебни, то оказывается, что любое имя в косвенном падеже независимо от его связи с другим словом или словами предложения будет дополнением.

Характеризуя последний второстепенный член предложения – обстоятельство, А. А. Потебня

считает, что им может быть только наречие. «Какличный глагол, – говорит он, – есть тем самым сказуемое или предикативная связка; как имя в прямом падеже, несогласуемое с другим, есть подлежащее, имя в косвенном падеже, несогласуемое с другим, есть дополнение, а согласуемое имя в любом падеже есть определение или часть сказуемого; так и обстоятельству присвоена особая форма, наречие. <...> Включение грамматических объектов в понятие обстоятельства не может быть оправдано» [6].

В конце XIX в. идеи Потебни оказали определенное влияние на школьную грамматику, что выразилось в появлении целого ряда учебников русского языка, отражавших его грамматические взгляды.

Учебники потебнианского направления были предназначены в основном для учащихся старших классов средних школ. Увеличение удельного веса грамматик повышенного типа среди учебников потебнианской школы объясняется тем, что авторы их стремились связывать преподавание научного синтаксиса с психологией и историей русского языка, ставя перед предметом грамматики широкие воспитательные и образовательные задачи, в силу чего предлагалось предметом синтаксиса не начинать, а заканчивать среднее филологическое образование.

В этот период логико-грамматическое направление подвергалось резкой критике как со стороны ученых-лингвистов, так и со стороны школьных учителей. При этом буслаевская школа обвинялась во всех тех бедах, которые в известной степени были свойственны всей дореволюционной системе образования. В частности, нередко доказывалось, что ученики выходят из школ безграмотными, незнакомыми с элементарными понятиями науки о языке, не понимающими специфики языковых явлений именно из-за логико-грамматической точки зрения. В результате появилось радикальное решение проблемы: «Чисто теоретическую грамматику с исключительной логико-грамматической основой надо уничтожить. Нельзя оставлять в школе то, что противоречит требованиям элементарной научности и вместе с тем не помогает никаким практическим задачам» [7].

Таким образом, русская школа оказалась перед фактом существования двух лингвистических теорий, одна из которых (буслаевская) господствовала в школе, а другая (потебнианская) претендовала стать господствующей. Между тем грамматическая система Потебни в силу академичности своего изложения служила источником многочисленных дискуссий среди самих же последователей ученого.

Одним из сложных оказался вопрос о том, как следует излагать учение о второстепенных

членах предложения в школьных грамматиках и как преподносить его ученикам в связи с новой лингвистической концепцией. Это было необходимо потому, что в характеристике второстепенных членов учебники потебнианской школы существенно отличались от грамматик буслаевского направления. Вслед за Потебней авторы этих учебников взяли за основу морфологические признаки второстепенных членов, что, однако, не устранило противоречивости их толкования.

Определение как второстепенный член предложения, по мнению одних грамматистов, могло быть выражено только прилагательными и другими частями речи в форме прилагательного. Так, В. И. Харциев в своем «Учебнике русского языка» указывает: «Определением прежде служит имя прилагательное, которое изменяется не только по падежам и числам, но и по родам, значит, может вполне согласоваться с любым именем существительным (синий цвет, синяя вода, синяя море). Точно так же вполне могут согласоваться числительные порядковые (первый день, вторая смена, третье число), местоимения – прилагательные (мой карандаш, такая доля, это перо), глагольные прилагательные (работающий человек, развалившаяся мельница, разбитое окно)» [8]. Этой же точки зрения придерживались в своих учебных руководствах П. А. Виноградов и К. Т. Брешенков.

По мнению ряда других авторов (К. В. Чернышева, М. В. Великанова, А. Г. Преображенского), определение может выражаться и существительными, которые употребляются в косвенных падежах с предлогом и без предлога. «Определением, – писал А. Г. Преображенский, – считается также имя существительное в родительном падеже или в каком-либо косвенном, если оно отвечает на вопросы определения; напр. дом дяди (чей дом? = дядин); человек с умом (какой человек? = умный)» [9].

Среди составителей грамматик были и те, которые полагали, что «на месте определений могут стоять и неизменяемые типы признаковых слов, в том числе и инфинитив, если они обозначают в данном предложении, подобно адъективам, признаки предметов» [10]. Эта же точка зрения отражена и в «Учебном курсе русской грамматики» С. Н. Браиловского, считавшего, что определением может быть и инфинитив, который не способен, естественно, согласоваться со своим определяемым словом, «но по значению ясно относится к определениям» [11].

Наконец, в некоторых школьных учебниках атрибут рассматривался в широком смысле, когда не только подлежащее, но и сказуемое могло «иметь свои определения». В этих случаях определение выражается неизменяемыми частями речи и потому не согласуется с своими определяемы-

ми. На этом основании определение сказуемого может быть названо определением несогласуемым» [12], которое выражается наречием и деепричастием, например: Он говорил стоя; Ты так весел. Этот же взгляд на понятие несогласуемого определения, выраженного инфинитивом, наречием и деепричастием, разделял автор «Синтаксиса русского языка» Ф. В. Ржига [13]. Однако в своем понимании несогласованных определений данные авторы фактически повторили определения Н. И. Гречи и А. Х. Востокова, которые в свое время еще не ограничивали определений от обстоятельств.

Мнения составителей грамматик «неограмматического» направления по поводу дополнения как второстепенного члена также разделились. Одни, опираясь лишь на формальные признаки, считали, что «дополнением следует называть всякий косвенный падеж существительного с предлогом или без предлога» [14]. Варианты подобного суждения отражены в учебнике Н. И. Баталина, где дополнением названа «часть предложения, выраженная косвенным ни с чем не согласуемым падежом» [15], соответственно у К. Т. Брешенкова – это «второстепенная управляемая часть предложения» [16], а у П. А. Виноградова – «ни с чем не согласуемый падеж существительного» [17].

Авторы традиционных грамматик одним из ключевых признаков дополнения называли его отнесенность к глаголу. Однако, обращаясь к живому разговорному языку, авторы новых школьных учебников допускали, что дополнения могут относиться не только к глаголу, но и к имени, исходя из чего, выделяли дополнения приглагольные и приименные. На последние, в частности, К. Т. Брешенков, приводит такие примеры: «дом отца», «полный надежд», «пять верст», «много дум», «выше дома» [18].

Однако среди авторов грамматик «потебнианского» направления были и те, кто не всегда устанавливал строгое соответствие между частями речи и членами предложения. В отношении дополнения это проявилось в утверждении, что данный член предложения может быть выражен не только именем существительным, но и неопределенной формой глагола. По мнению С. Н. Браиловского, дополнение «выражается действительным или кажущимся косвенным управляемым падежом» [19]. В связи с этим в предложении «Ты спрягаешь гулять» инфинитив вполне оправданно считался им дополнением.

В. М. Гуссов в своем учебнике также признавал инфинитив в качестве средства выражения дополнения, поскольку для него этот член предложения не только слово в косвенном падеже, но и всякое другое слово, «какого бы оно ни было типа, если последнее обозначает предмет

(грамматический) и отвечает на вопрос какого-нибудь косвенного падежа с предлогом или без предлога». Обосновывая свою позицию, В. М. Гуссов указывает, что дополнение может выражаться инфинитивом и другими неизменяемыми словами, «если последние в том или другом предложении подделываются под главнейшие свойства субстантивов, т. е. обозначают предметы речи и самостоятельно склоняются по вопросам падежей». В результате в предложении «Нужда научит богу молиться» инфинитив, по мнению автора, занимает место дополнения-субстантива, поскольку «при глаголе *научит* (разрядка В. М. Гуссова) мы привыкли ставить вопрос *чему?*» [20]. Такая вполне разумная позиция была отражена в учебниках П. А. Виноградова, А. Г. Преображенского, А. В. Ветухова и др.

Между тем определенные трудности возникли у составителей потебнианских учебников и при определении такого члена предложения, как обстоятельство. Как указывалось выше, слияние морфологических и синтаксических критериев последователи Потебни считали идеальной целью лингвистики, поэтому большинство из них отождествляли обстоятельство с его морфологической формой выражения, т. е. с наречием. Д. Н. Кудрявский категорически пишет: «Обстоятельством мы должны назвать только наречие <...> и деепричастие как наречие глагольного происхождения» [21]. Вполне согласен с данной позицией Д. Н. Овсянниково-Куликовский: «Признаки не предметов, а других признаков, или выражения, обозначающие способ обнаружения признаков, образуют в предложении то, что принято называть обстоятельствами или словами обстоятельственными. <...> Для выражения признака, отнесенного к другому признаку, существует особая часть речи, называемая наречием (с примыкающим к нему деепричастием). Итак, выражением обстоятельств в предложении служат наречия (и деепричастия)» [22]. Отдельные авторы школьных учебников были еще более прямолинейны, они не давали определения обстоятельству как члену предложения, а лишь отмечали способ его выражения. Так, в «Учебнике русской грамматики» П. А. Виноградова указывается: «Обстоятельством всегда бывает наречие» [23].

Подобная позиция не устраивала тех грамматистов, кто понимал, что многообразные синтаксические функции членов предложения, в частности обстоятельств, не могут быть ограничены рамками лишь определенных частей речи. Исходя из этого, в некоторых грамматиках за форму выражения обстоятельства авторы стали признавать косвенные падежи имен существительных. Примером может служить учебник С. Н. Браиловского, где обстоятельство определяется как «вто-

ростепенный член предложения, примыкающий к сказуемому и определению, но не согласуемый и не управляемый ими» [24]. В качестве формы его выражения С. Н. Браиловский признавал наречия и деепричастия, но вместе с тем указывал на «обстоятельственное значение» тех дополнений, которые выражаются косвенными падежами имен существительных, имеющих значение места, времени и подобные.

В. И. Харциев, отметив, что обстоятельства не согласуются и не подчиняются в падеже, сделал такое добавление: «На вопрос обстоятельственных слов могут отвечать и дополнения с предлогами. По смыслу, по значению они примыкают к обстоятельствам, но по грамматической форме – это косвенные, несогласуемые падежи, т. е. дополнения: в саду, в прошлом году, к нам, на лугу, в овраге, для покрытия канала, после утреннего обхода и пр.» [25] Данное замечание свидетельствует о неопределенности позиции автора в вопросе об обстоятельствах, выраженных косвенными падежами существительных: по форме они считались дополнениями, а по значению – обстоятельствами.

Более последовательно к вопросу о форме выражения обстоятельств подошел К. Т. Брешенков. Он разделял обстоятельства на 1) обстоятельства в собственном смысле и 2) обстоятельственные слова и сочетания слов, «колеблющиеся между дополнением и обстоятельством» [26] – мнимые обстоятельства. Обстоятельства в собственном смысле выражаются наречиями и деепричастиями. К «мнимым» же обстоятельствам Брешенков относил не только отдельные слова в косвенном падеже, например: «идет большими шагами», «стрелой пронеслось», «жить собственою головою» и другие, но и разного рода предложные сочетания, как то: «шумел за рекой», «стояли по колена в воде», «под дождик спится» и др. [27].

Итак, характерной особенностью учебной грамматической литературы, отражавшей лингвистические взгляды Потебни, является не многоаспектный анализ второстепенных членов предложения, а лишь тенденция рассматривать их соотносительно с определенными частями речи. Однако вышеизложенный материал свидетельствует о том, что соответствие членов предложения и частей речи не было проведено в учебниках потебнианской школы достаточно последовательно.

Тем не менее следует признать положительное значение учебников, в которых нашли свое отражение лингвистические взгляды Потебни. Рассматривая язык не как нечто установившееся, стабильное, а как сложный мир отраженного в словах творческого мышления, «А. А. Потебня новаторски преобразовал самое понятие взаи-

моотношений частей речи и указал новые перспективы и новые задачи изучения их исторических изменений в связи с изменением строя предложения» [28]. Все это было значительным шагом вперед по сравнению с тем, что дало изучению русского языка логико-грамматическое направление.

Примечания

1. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Сов. энциклопедия, 1990. С. 405.
2. Виноградов В. В. Из истории изучения русского синтаксиса. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1958. С. 331.
3. Потебня А. А. Из записок по русской грамматике. Изд. 2-е. Харьков, 1888. С. 112.
4. Там же. С. 115.
5. Там же.
6. Там же. С. 119.
7. Кульман Н. К. Методика русского языка. Пг.: Изд-во Я. Башмакова, 1916. С. 103.
8. Харциев В. И. Учебник русского языка. СПб.: Изд-во книжного магазина «Новое время», 1909. С. 11.
9. Преображенский А. Г. Краткий синтаксис русского языка для средних учебных заведений. М.: Тип. Г. Лисснера и Д. Собко, 1909. С. 8.
10. Гуссов В. М. Учебник синтаксиса русского языка. Кременчуг: Тип. Д. И. Жолковского, 1915. С. 48.
11. Браиловский С. Н. Учебный курс грамматики литературного русского языка. Ч. 2. Синтаксис. СПб.: Типо-лит. А. Э. Винеке, 1904. С. 23.
12. Баталин Н. И. Русский синтаксис на основании исследований гг. Потебни, Миклошича и Гейзе. М.: Тип. Э. Лисснера и Ю. Роман, 1883. С. 43.
13. Ржига Ф. В. Синтаксис русского языка. М.: Тип. И. Д. Сытина, 1908.
14. Кудрявский Д. Н. Школьная и научная грамматика. СПб.: Изд. «Брокгауз-Ефрон», 1909. С. 7.
15. Баталин Н. И. Указ. соч. С. 49.
16. Брешенков К. Т. Курс русского синтаксиса. М.: Тип. Товарищества И. Д. Сытина, 1907. С. 26–27.
17. Виноградов П. А. Учебник русской грамматики. Курск: Тип. Губ. Правл., 1892. С. 15.
18. Брешенков К. Т. Указ. соч. С. 26–27.
19. Браиловский С. Н. Указ. соч. С. 24.
20. Гуссов В. М. Указ. соч. С. 38.
21. Кудрявский Д. Н. Указ. соч. С. 7–8.
22. Овсянко-Куликовский Д. Н. Синтаксис русского языка. СПб.: Изд. И. А. Овсянко-Куликовской, 1912. С. 57.
23. Виноградов П. А. Указ. соч. С. 25.
24. Браиловский С. Н. Указ. соч. С. 27.
25. Харциев В. И. Указ. соч. С. 16.
26. Брешенков К. Т. Указ. соч. С. 35.
27. Там же.
28. Виноградов В. В. Указ. соч. С. 352.

УДК 316.77 (075)

T. A. Струнина

МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ СВЯЗЕЙ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ: ОПЫТ США

В статье рассматриваются методы обучения студентов специальности связи с общественностью, рекомендованные к использованию Комиссией по образованию в сфере связей с общественностью и одобренные профессиональным сообществом преподавателей PR.

The paper covers methods of teaching public relations recommended by the Commission on Public Relations Education and adopted by colleges and universities throughout the United States.

Ключевые слова: PR-образование, методы обучения, связи с общественностью.

Keywords: PR-education, methods of teaching, public relations.

В настоящее время связи с общественностью являются ключевым объектом при выстраивании отношений внутри общества, этому способствует конвергенция различных форм коммуникации, процесс глобализации и увеличение общественного влияния на происходящие процессы. Даниэль Эдельман в своей статье «Золотой век связей с общественностью» писал, что многие общественные изменения смешают человеческое общение в направлении связей с общественностью, тем самым открывая двери новой области взаимоотношений, в которой PR-специалист призван «управлять кризисом, общественными отношениями, человеческими ресурсами и заниматься многими другими аспектами связей с общественностью» [1].

Один из основоположников пиара Эдвард Бернайс утверждал, что связи с общественностью – это не только процесс обмена информации. Он писал: «Связи с общественностью в основном воспринимают как приложение к коммуникации, хотя на самом деле это понятие гораздо шире» [2]. Разнообразные каналы коммуникации и многоаспектные запросы аудитории требуют от сегодняшнего PR-специалиста не просто вербального контакта, а профессиональных, социально ориентированных действий, которые бы имели длительный эффект и сочетали общественное мнение с интересами и возможностями клиента.

Кстати, именно Бернайса считают первым преподавателем связей с общественностью. Преподавать в Школе бизнеса и финансов при Университете Нью-Йорка он начал еще в 1942 г. Его первый курс по связям с общественностью отражал появившийся интерес к сочетанию теоретических принципов и практической деятельности, курс так

и назывался «Курс теории и практических принципов работы». Основной акцент Бернайс делал на общественное мнение, объяснял, как оно работает и как к нему приспособиться. В своей книге «Поздние годы: понимание связей с общественностью 1956–1986 гг.» Бернайс пишет, что «целью курса было дать студентам понимание проблемы приспособления» [3]. Уже много позже, в 1978 г., Бернайс отмечал, что «после тщательного анализа нескольких исследований в области образования в сфере связей с общественностью, можно констатировать, что существует пропасть между тем, что преподают, и тем, что необходимо преподавать студентам, готовя их к работе в сфере пиара» [4]. С тех пор, конечно, PR-образование претерпело много изменений и превратилось в полноценный комплекс академических дисциплин, которые опираются на широкую теоретическую и практическую базу. В США PR-специалистов готовят не только в колледжах и университетах журналистики и коммуникации. Диплом можно получить и закончив факультет или кафедру бизнес-администрирования, общественных связей или технического письма. Несмотря на огромное разнообразие PR-курсов и программ, нет единого мнения о том, как преподавать связи с общественностью.

С. Катлип [5] говорил, что преподаватели должны обучать студентов теории и методам связей с общественностью. Он указывал на множество способов преподавания практики и философии PR. По его мнению, для достижения эффективного обучения необходимо сочетать разнообразные методы и техники, чтобы привлечь все категории студентов. Эффективными, с точки зрения Катлипа, методами преподавания пиара являются чтение лекций, как в гуманитарных вузах, клинический анализ, как в медицинском вузе, и рассмотрение кейсов, как в юридическом вузе.

В 1999 г. Американская коммуникативная ассоциации (АКА) провела большое исследование среди преподавателей и практиков в сфере связей с общественностью, которое касалось содержания учебных программ и методов обучения связям с общественностью. Исследование показало, что большинство преподавателей пользуются только традиционными методами обучения. Практически все участники исследования выразили озабоченность качеством педагогических инструментов, применяемых в PR-образовании. И педагоги и практики говорили о необходимости вести диалог о том, как нужно преподавать теоретические и практические аспекты связей с общественностью, чтобы оптимизировать обучение студентов.

С. Нельсон в 2002 г. дополнила исследование АКА результатами глубинных опросов преподавателей и практиков в сфере пиар. Она выяснила, что обе категории опрошенных заинтересованы вопросами педагогических методик препо-

давания связей с общественностью, причем участники опроса высказали общее мнение о том, что методики будут меняться в связи с тем, что меняется сама профессия и ее положение в обществе. Нельсон пишет: «Они (практики) хотели бы видеть в учебных программах по подготовке PR-специалистов больше связи с реальными условиями работы» [6]. Также она указывает, что PR-обучение стремительно развивается, университеты все чаще используют технические новинки, что делает процесс обучения более интерактивным.

В США руководства по подготовке PR-специалистов изложены в документах Комиссии по образованию в сфере связей с общественностью. В Комиссию входят преподаватели по связям с общественностью и специалисты-практики, которые представляют двенадцать профессиональных сообществ в сфере PR и смежных областей коммуникации. На протяжении нескольких десятилетий Комиссия составляет рекомендации для разработки учебных планов подготовки бакалавров (undergraduate education) и магистров (graduate education). Также в документах Комиссии содержатся руководства по подготовке программ для получения ученой степени PhD в сфере связей с общественностью и программ повышения квалификации (continuing education). Эти руководства приняты профессиональным сообществом преподавателей США. В последние годы рекомендации Комиссии легли в основу развития PR-образования во многих странах мира.

На пороге XXI в., в 1999 г., Комиссия опубликовала отчет Public Relations Education for the 21st Century (PR-образование в XXI веке). Предпосылкой написания этого документа стало осознание того, что быстрое развитие связей с общественностью требует широкомасштабного обучения и подготовки PR-специалистов, умения которых соответствовали бы запросам практической работы и отвечали требованиям информационного общества. В противном случае эта сфера деятельности в следующем тысячелетии столкнется с нехваткой квалифицированных кадров.

Отчет состоит из нескольких разделов, среди которых выделим раздел «Методы обучения». В нем говорится, что преподавание связей с общественностью должно строиться на активном обучении. Учитывая, что профессиональная деятельность PR-специалиста осуществляется в основном в команде, необходимо во время учебного процесса использовать метод командного обучения и метод сервисного обучения. (Сервисное обучение – это метод обучения студентов, при котором они участвуют в развитии своего сообщества посредством оказания услуг волонтеров. Такие программы обычно осуществляются вузом совместно с общественными организациями. Сервисное обучение воспитывает гражданскую от-

вественность студентов и позволяет в реальных условиях отработать навыки, полученные в результате обучения в вузе.)

Авторы отчета рекомендуют использовать определенные методы обучения связям с общественностью. Среди них:

- лекции,
- ролевые игры и моделирование,
- игры,
- обсуждение в малых группах,
- устная презентация в аудитории,
- производственная практика.

Выбор конкретных методов разработчики объясняют тем, что «важно не только содержание учебной программы, но и то, как это содержание будет передано» [7].

Далее в разделе подробно описывается каждый метод. Так, лекция – наиболее знакомая студентам форма подачи материала – позволяет представить большой объем информации, особенно это касается введения абстрактных понятий. Стиль подачи должен быть живым и информативным, с привлечением студентов к работе через диалоги, обсуждения и вопросы.

По мнению Стефана Брукфилда, поддержанию интереса к беседе и стимулированию участия всех учащихся в группе способствуют вопросы определенного типа, которые помогают преподавателю и студентам вести обсуждение. Это вопросы: 1) требующие доказательства («*Какие доказательства, подтверждающие вашу точку зрения, вы можете привести?*»); 2) требующие разъяснения или уточнения («*Можете ли вы привести другой пример, иллюстрирующий вашу точку зрения?*»); 3) требующие связи или расширения аргументации («*Какой вклад ваш аргумент делает в том, что уже было сказано?*»); 4) требующие синтеза и резюме («*Каковы две важнейшие идеи нашей сегодняшней беседы?*», «*Какие проблемы остались нерешенными?*»); 5) допускающие неограниченно большое число ответов (чаще всего начинаются с вопросительных слов «*почему*» и «*как*». «*Как мы можем обсудить этот вопрос с другой стороны?*»); 6) предполагающие гипотетическое развитие событий («*Что если...?*»); 7) определяющие причину-следствие («*Как в результате указанных вами событий будет развиваться ситуация?*») [8].

Повысить интерес студентов к изучаемому предмету могут приглашенные лекторы из числа PR-практиков, которые привнесут на занятие в аудитории практический опыт и покажут связь между теорией и практикой.

Для работы над определенными темами необходимо использовать ролевые игры и моделирование. Оба метода повышают включенность студентов в учебный процесс и облегчают усвоение материала. Преподаватель может контролировать и

корректировать ход выполнения смоделированного задания, что совершенно невозможно, если бы студенты работали над реальной проблемой или с реальным клиентом. Игры позволяют упростить понимание абстрактных понятий, а также способствуют коррекции навыков. Этот метод можно использовать для проведения обзора тех разделов курса, которые помогут студентам сдать экзамен.

В реальных условиях PR-специалистам приходится работать в команде, поэтому им необходимы навыки групповой работы. Этому способствует метод обсуждения в малых группах, который направлен на сплочение команды и повышение динамики ее работы. Метод развивает аналитические навыки, поскольку студенты учатся давать критические замечания и принимать в ответ критику коллег. Также он способствует выработке умений поиска группового решения сложных проблем (мозговой штурм). Ниже приведем задание, иллюстрирующее работу данного метода.

Задание «Диаграмма Венна – две пересекающиеся окружности»

Цель: сопоставление и сравнение; обзор изученных тем или понятий, которые можно сопоставить или сравнить. **Уровень подготовки:** низкий, средний, высокий. **Время выполнения:** 15–20 минут. **Подготовка:** нарисовать на доске диаграмму Венна – две большие пересекающиеся окружности.

Выполнение: 1) выбрать для сравнения или сопоставления две темы/понятия, которые имели бы некоторые общие признаки и характеристики (примерные темы представлены ниже); 2) каждой теме/понятию будет соответствовать своя окружность; 3) поделить группу на несколько подгрупп по 3–5 человек, распределить между ними темы/понятия и попросить определить уникальные характерные черты; 4) представитель от каждой группы докладывает всей аудитории о результатах; 5) суммировать характеристики и заполнить каждую окружность соответствующими признаками; 6) далее попросить студентов продумать общие характеристики тем/понятий и внести их в общий сектор; 7) в качестве домашнего задания студенты могут написать эссе, в котором бы отразили сопоставительный анализ двух предложенных тем/понятий.

Можно усложнить работу и взять для анализа три темы/понятия и соответственно представить их в виде трех пересекающихся окружностей. Такое задание можно предложить студентам с сильной подготовкой.

Примерные темы для студентов со слабой подготовкой: «PR и Журналистика», «PR и Общественное мнение».

Примерные темы для студентов со средней и/или сильной подготовкой: «PR и Реклама», «PR и Пропаганда», «PR и Лоббизм», «PR и Маркетинг», «Реклама и Популяризация» [9].

Выступать перед клиентом и отстаивать его интересы тоже часть работы будущих выпускников. Поэтому научить их устной презентации – задача преподавателя. Практиковать на занятиях подготовку устной презентации – действенный метод формирования навыков публичного выступления и преодоления коммуникативных проблем. Устная презентация предоставляет возможность оценки студенческой работы глазами практика или самими студентами (одногруппниками), что в значительной степени повышает интерактивность и налаживание связей между преподавателем и студентами. Далее представим задание, которое можно использовать на занятиях по «Теории и практики связей с общественностью». Данное задание направлено на то, чтобы обучающиеся не боялись отстаивать свое мнение и принимать участие в противоречивых обсуждениях.

Задание «Чего я жду от своей работы»

Цель: беглое ознакомление, выражение индивидуальных позиций, сплоченность коллектива.
Уровень подготовки: средний и высокий. *Время выполнения:* 15–20 минут.

Выполнение: 1) в малых группах по 3–4 человека студенты путем «мозгового штурма» решают, чего чаще всего ожидают выпускники от своей будущей работы (примерный перечень ожиданий представлен ниже); 2) всем коллективом составляют список на доске; 3) затем каждая группа распределяет ожидания в нисходящем порядке значимости; 4) далее кто-то из студентов рассказывает о своих ожиданиях.

Примерный перечень ожиданий выпускников от профессии PR-специалиста: деньги, престиж, связи, интересная сфера работы, приятное место работы, возможность карьерного роста, возможность быть полезным, возможность придать значимость собственной жизни, возможность реализовать свою креативность, возможность путешествовать, возможность встретить интересных людей, надежность работы, гибкий график работы, лояльное руководство.

В условиях современного информационного общества владение компьютерной грамотностью считается обязательным требованием при приеме на работу. Формирование навыков письма, дизайна или производства PR-материалов с применением компьютерных технологий также является неотъемлемой частью подготовки PR-специалиста.

Производственная практика – еще один метод обучения связям с общественностью. Студенты на практике постигают процесс выстраивания связей с общественностью, им предоставляется возможность напрямую контактировать с профессионалами и получать опыт из «первых рук». Именно в условиях реальной работы будущие PR-специалисты смогут оценить полученные знания и сформированные умения, а также по-

нять, в какой сфере им необходимо восполнить пробел и на чем сделать особый акцент.

Все чаще вузы используют технологию дистанционного обучения, которая позволяет сочетать различные технологии: онлайн- чтение лекций, чаты и общение по электронной почте с преподавателем, трансляция всего курса с использованием комбинации интернет-вещания, спутникового и традиционного вещания.

Помимо перечисленных методов обучения авторы отчета рекомендуют использовать кейсы и вводить в курс PR-дисциплин планирование PR-кампаний. По мнению Комиссии, изучение кейсов подходит для студентов разного уровня подготовки и может использоваться на разных стадиях обучения. Этот метод стимулирует обучение и сближает теоретические знания с их практическим применением. К тому же работа над кейсами формирует навыки критического и аналитического мышления студентов. Разработка (а в некоторых случаях и реализация) PR-кампаний идеальна для глубинной проработки и детального изучения некоторых аспектов связей с общественностью. Этот метод, так же, как и предыдущий, помогает студентам переводить теорию в плоскость практики, к тому же он расширяет знания студентов относительно поведенческого аспекта при выстраивании отношений с клиентом. В дальнейшем эти знания будут еще больше напитываться информацией по мере того, как выпускники начнут внедряться в практическую работу над реальными проектами для реальных клиентов.

В 2006 г. Комиссия выпустила еще один отчет «The Professional Bond – Public Relations Education and the Practice» («Профессиональная Связь – Образование и Практика в области PR»). Этот документ есть результат двухлетнего национального исследования и работы команды преподавателей и специалистов-практиков, являющихся членами Комиссии. «The Professional Bond», равно как и предыдущие отчеты, обобщает рекомендации по пред- и постдипломному образованию в PR. Однако помимо этой, ставшей уже традиционной, цели отчет демонстрирует взаимосвязь между образованием и практикой в области связей с общественностью, которая и является признаком процветания любой профессии [10].

Говоря о методах обучения, рекомендованных Комиссией для профессионального сообщества преподавателей, необходимо отметить, что документ 2006 г. не несет особой новизны. Так, для подготовки бакалавров прописаны те же методы, что и в 1999 г.: сочетание традиционных лекций и методов активного обучения. Авторы сделали особый акцент на практическом применении полученных теоретических знаний.

Методы обучения должны интегрировать в учебную программу использование командной ра-

боты и технологии сервисного обучения. Для того чтобы помочь студентам овладеть многочисленными навыками, необходимыми для реальной работы PR-специалиста, преподаватели должны по возможности разнообразить учебную программу большим числом примеров из практической работы профессионального PR-сообщества, а также при выполнении командных или групповых заданий проводить ротацию членов команд.

Студенты должны быть заинтересованы в поиске предпрофессионального опыта работы, например, выполняя работу стажера при прохождении практики или принимая участие в работе профессиональных организаций в качестве волонтера. Образовательное учреждение должно приглашать специалистов-практиков для общения со студентами и проведения мастер-классов.

Отдельно остановимся на рекомендациях Комиссии для технологии дистанционного обучения. Онлайн-обучение требует особых умений и методов. Многолетние исследования показывают, что студенты активнее учатся, когда они взаимодействуют друг с другом, оперативно получают обратную связь от преподавателя и имеют возможность выбора стиля обучения. Преподаватель уже не играет роль ключевой фигуры учебного процесса, он скорее организатор курса, ядром которого выступает обучающийся. Чем активнее студент внедряется в изучение учебного материала через выполнение заданий, участие в онлайн-обсуждениях, форумах и чатах, написание электронных писем преподавателю, тем больше вероятность достижения целей обучения.

Обычно студенты, выбирающие дистанционное обучение, мотивированы на получение знаний и достижение намеченных учебных целей, чаще всего это взрослые люди, имеющие постоянную работу и стремящиеся получить образование вне зависимости от своего географического положения и места проживания. Американские преподаватели, которые ведут онлайн-курсы, считают, что количество человек, присутствующих на виртуальной лекции, не должно превышать 25 человек, а на практических занятиях и онлайн-семинарах – не больше 15 студентов. Технология дистанционного обучения требует как минимум еженедельного общения преподавателя и студента, а в случае возникновения срочных вопросов обучающийся должен иметь доступ к «горячей линии» для связи с преподавателем.

Также необходимо предоставить обучающимся возможность получения консультации по вопросам трудоустройства. Студентам должен быть доступен библиотечный фонд: базы каталогов, журналы и книги в электронном формате, просмотреть которые обучающийся может не выходя из дома.

Все вышеперечисленные рекомендации Комиссии по образованию в сфере связей с общественностью для дистанционного обучения не привносят ничего революционного в процесс подготовки PR-специалистов. Однако для тех вузов, которые только планируют разработку программ дистанционного обучения, это руководство станет хорошим ориентиром.

На основании исследований члены Комиссии сделали вывод, что, несмотря на увеличение числа учреждений,лагающих дистанционное образование в США, ни одно из них не имеет программ по PR, которые полностью соответствуют современным требованиям. Тем не менее шесть университетов Теннеси предлагают PR-программы, состоящие из пяти курсов (PR-теория, PR-письмо, PR-исследование, «кейс-стадиз» и PR-акции), которые можно пройти онлайн и получить степень бакалавра. На уровне магистратуры ни одной онлайн-программы по PR пока не существует.

На сегодняшний день в американской практике при обучении связям с общественностью наиболее часто используются лекции, кейсы, метод проблемного обучения и технология обучения в сообществах. И хотя лекционные занятия остаются доминантными, все более востребованными становятся стратегии активного обучения. Однако практически не проводилось масштабных исследований, которые бы показали оценку используемых методик обучения теми, на кого направлены эти методики, т. е. студентами.

Примечания

1. Edelman D. J. The golden age of public relations. *Public Relations Quarterly*, 2006. 51(1). P. 20–21.
2. Bernays E. L. *The Later Years: Public Relations Insights 1956–1986*. N. Y.: H & M Publishers, 1986. P. 67.
3. Там же. Р. 65.
4. Там же. Р. 72.
5. Cutlip S. M. *Public relations history: From the 17th to the 20th Century: The Antecedents*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1995.
6. Nelson S. *Public relations educators' and practitioners' perceptions of public relations education*. Unpublished Master's Thesis. North Dakota State University, Fargo, 2002. P. 56.
7. Commission on Public Relations Education (1999, October). *Public relations education for the 21st century – A port of entry*. New York: Public Relations Society of America. – Режим доступа: http://www.commpred.org/_uploads/report1-full.pdf.
8. Brookfield Stephen. *Discussion as a Way of Teaching* // http://stephenbrookfield.com/pdf_files/Discussion_Materials.pdf.
9. Пильгун М. А. Теория и практика связей с общественностью: практикум. М.: ФГОУ ВПО РГАУ – МСХА имени К. А. Тимирязева, 2008. С. 17.
10. Commission on Public Relations Education (2006, November). *The Professional Bond – Public Relations Education and the Practice*. New York: Public Relations Society of America. – Режим доступа: http://www.commpred.org/_uploads/report2-full.pdf.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 376.02

Л. А. Казакова

ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОЙ СРЕДЫ

Социальный опыт детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья формируется в таких же сферах жизнедеятельности, как и у их здоровых сверстников, но медленнее. Показаны особенности социального опыта детей и подростков с ОВЗ и условия его формирования при интегрированном воспитании. Главным условием формирования социального опыта детей и подростков с ОВЗ является воспитательная деятельность.

Social experience of children and teenagers with health problems is formed in the same spheres of life, as compared with their healthy contemporaries, but more slowly. Peculiarities of social experience of such children and teenagers and conditions of its formation are analysed in the context of integrated education. The main condition of forming social experience of children with health problems is educational activity.

Ключевые слова: дети и подростки с ограниченными возможностями здоровья, воспитание, социальный опыт, сфера жизнедеятельности, интегрированная среда.

Keywords: children and adolescents with health problems, education, social experience, life sphere, integrative environment.

На современном этапе развития российского общества остро стоит проблема обучения и воспитания детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Это обусловлено тем, что политические, экономические и социальные условия жизни меняются быстро, а программы обучения и воспитания совершенствуются медленнее, также страдает система внедрения новых программ в учебный и воспитательный процесс коррекционных школ, в которых обучается основная часть детей и подростков с ОВЗ.

Особенности физического и психического развития детей и подростков с ОВЗ определяют их социальное развитие, которое протекает особым образом и зависит не только от социальных, но и биологических факторов.

© Казакова Л. А., 2010

По мнению Т. В. Степанова [1], было бы неправильным считать, что принятие ребёнком тех или иных социальных норм, его ценностное самоопределение зависит от протекания когнитивных процессов. Мы считаем, что социальное развитие человека с ОВЗ определяется отношением к нему других людей, условиями, создаваемыми в обществе для их нормальной жизнедеятельности, а также степенью их готовности к жизни в условиях интегрированной или дифференцированной среды. В этом отношении нам близка идея о том, что «нормой бытия детей-инвалидов является изоляция от здоровых ровесников, а следствием – воспитанное чувство неуверенности в себе, страх перед миром здоровых людей» [2]. Укажем на ещё одну важную мысль, предложенную в работе [3]: «... эмоциональные нарушения – результат социальной ситуации, а не сенсорный дефект сам по себе».

Важным компонентом социального развития любого человека, в том числе ребёнка и подростка с ОВЗ, является социальный опыт. В философской, культурологической, психологической и педагогической литературе встречается множество определений данного понятия, которые могут быть сведены к двум основным трактовкам:

– Социальный опыт рассматривается как опыт поколений, трансляция которого является основной сущностной характеристикой развития человека на протяжении всей жизни. Авторы, придерживающиеся этой точки зрения, акцентируют внимание на том, что социальный опыт является комплексным образованием, принадлежащим не конкретному человеку, а человечеству в целом или его отдельной части (народу, социальной группе, жителям страны и т. д.), т. е. социальный опыт – надиндивидуальная характеристика, присущая априори каждому жителю Земли.

– Социальный опыт представляет собой индивидуальную характеристику человека, формируется в течение жизни конкретного индивида и, по мнению А. В. Мудрика [4], определяется как «синтез запечатлённых ощущений и переживаний; знаний, умений, навыков; способов общения, мышления и деятельности; стереотипов поведения и интериоризированных ценностных ориентаций».

На наш взгляд, социальный опыт человека с ограниченными возможностями здоровья пред-

ставляет собой систему переданных ему от предыдущих поколений теоретических знаний, практических умений и навыков во всех сферах жизнедеятельности, а также выработанный самостоятельно на их основе уникальный комплекс знаний, умений, навыков, способов мышления, деятельности, общений, интериоризированных ценностных ориентаций, позволяющий человеку с ОВЗ полноценно проживать в обществе здоровых на равноправной основе.

Социальный опыт детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья имеет ряд особенностей.

Во-первых, социальный опыт содержит опыт здоровой части общества и специфический опыт людей, имеющих отклонения в состоянии здоровья. Наряду с общими для всех людей эмоциональными переживаниями, уникальным для ребёнка (подростка) с ОВЗ является переживание своего физического и психического состояния, восприятия образа Я и образа собственного тела, переживание болезни. Необходимы знания о характере и тяжести своего заболевания, помощи и самопомощи при ухудшении состояния здоровья, о создании комфортных условий для проживания и осуществления самообслуживания. Некоторые способы деятельности людей с ОВЗ отличаются от способов деятельности здоровых людей: письменные работы выполняются несвойственными частями тела, используется рельефно-образное чтение с помощью шрифта Брайля; практические действия могут выполняться только одной половиной тела или только одноимёнными конечностями; последовательность действий меняется при выполнении отдельных видов работ.

Во-вторых, социальный опыт накапливается медленнее детьми и подростками с ОВЗ, чем их здоровыми сверстниками. Стихийные механизмы при этом отходят на второй план и вытесняются специально контролируемыми процессами. Мы имеем в виду специальную организацию передачи, усвоения и воспроизведения социального опыта детьми и подростками с ограниченными возможностями здоровья.

В-третьих, социальный опыт у детей и подростков с ОВЗ может формироваться в условиях дифференцированной (раздельной) и интегрированной (совместной) среды.

Интегрированный характер взаимодействия как здоровых детей и подростков, так детей и подростков с ограниченными возможностями подразумевает совместное пребывание на определённой территории в одно и то же время, а также участие во всех видах совместной деятельности, что трактуется как «функциональная интеграция» [5].

В специальной педагогике на протяжении 3–4 десятилетий интегрированное обучение и интегрированное воспитание являются формами

организации образовательного процесса. В Российской Федерации, однако, надо заметить, интегрированное обучение и интегрированное воспитание не являются массовыми, встречаются эпизодически, хотя российскими и зарубежными исследователями доказано, что апробация и усвоение социального опыта людьми разного возраста и состояния здоровья успешнее и быстрее происходит в интегрированной среде [6].

Социальный опыт у любого человека формируется в различных сферах жизнедеятельности, среди которых можно назвать: предметно-практическую, духовно-практическую, игровую, спортивную, познавательную, общение [7].

Рассмотрим подробнее специфику организации социального опыта детей и подростков с ограниченными возможностями в перечисленных выше сферах жизнедеятельности.

Предметно-практическая деятельность представляет собой совокупность различных действий или последовательность действий по оперированию с предметами [8]. Эта деятельность выполняется всегда с реально существующими предметами, в реальном режиме времени и подразумевает создание определённого продукта.

Освоение предметно-практической деятельности детьми и подростками с ОВЗ является затруднительным по ряду причин:

1) Характер и тяжесть имеющегося нарушения препятствует созданию правильного мысленного образа действия или последовательности действий, что отражается в неточном, неправильном или небезопасном для здоровья выполнении необходимой операции.

2) Характер имеющегося нарушения не позволяет полностью или частично повторить необходимую последовательность действий и закрепить практический навык.

3) Отсутствует специальная система подготовки, учебники и учебные пособия, наглядный материал, демонстрирующие правила выполнения практических действий и операций.

4) Родители детей и подростков с ОВЗ и специалисты, работающие с ними, не показывают в практической жизни и в процессе обучения и воспитания правила выполнения практических действий и операций.

Специфика организации социального опыта детей и подростков с ОВЗ в предметно-практической деятельности включает в себя комфортные условия для выполнения предметно-практической деятельности, а именно:

1) наличие дополнительных технических устройств для выполнения предметно-практической деятельности;

2) проведение специально организованных занятий по освоению различных видов предметно-практической деятельности;

3) использование полученных навыков не только в специально организованных условиях, но и в реальной жизни;

4) более длительное по времени выполнение операций, их многократный повтор, деление операций на мелкие подоперации;

5) участие каждого ребёнка (подростка) с ограниченными возможностями здоровья в предметно-практической деятельности;

6) освоение не только доступных по физическим возможностям предметно-практических операций, а всего имеющегося разнообразия в арсенале народа на современном этапе развития общества;

7) опора на здоровые силы ребёнка – выполнение предметно-практических действий здоровой частью тела, с использованием здоровых анализаторов или органов, их заменяющих;

8) при ознакомлении с предметно-практической деятельностью и выполнении её детям и подросткам с ОВЗ при необходимости должна оказываться помощь взрослых, сверстников с нарушениями развития и здоровых сверстников.

В условиях реабилитационного центра в интегрированной группе можно организовать все перечисленные виды предметно-практической деятельности. На каждом возрастном этапе дети и подростки с ОВЗ последовательно включаются в различные виды предметно-практической деятельности, осваивая домашние дела, элементы программы «Садовая терапия», «Все профессии важны – выбирай любую», а также художественно-прикладной труд – в творческих мастерских.

Второй сферой жизнедеятельности, в которой формируется социальный опыт детей и подростков с ОВЗ, является духовно-практическая. Она, по мнению А. П. Буевой [9], представляет собой совокупность религиозных и мировоззренческих представлений человека о себе, о других, о мире.

Организация социального опыта детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в духовно-практической сфере в школах и социально-реабилитационных центрах носит светский характер, её основным содержанием является освоение морально-нравственных норм.

Задачами формирования социального опыта в духовно-практической сфере жизнедеятельности являются:

1) формирование у ребёнка (подростка) с ОВЗ представления о себе как о человеке, обладающем определёнными морально-нравственными качествами, по социальным характеристикам не отличающимся от здоровых людей;

2) обучение ребёнка (подростка) с ОВЗ воспринимать имеющийся физический или психический дефект как особенность, характеризующую собственный организм, и адекватно относиться к ней;

3) обучение детей и подростков с ОВЗ восприятию окружающего мира как дружественного и стимулирование положительных эмоций при контакте с ним.

Человек с ограниченными возможностями здоровья знакомится с религией и религиозными традициями чаще всего самостоятельно (без участия специальной школы), посещая вечерние школы при церквях и монастырях, знакомясь с религиозной литературой в свободное время.

Специфика духовного освоения действительности детьми и подростками с ОВЗ заключается в следующем:

1) знакомство с религиозными учениями осуществляется в подростковом возрасте как сознательная мыслительная деятельность;

2) выбор религиозного течения зависит от желания и мировоззрения человека с нарушениями развития;

3) высшая сила (существо) рассматривается как Миссия, способная защитить от болезни и вылечить от неё;

4) альтернативу традиционным религиям составляют нетрадиционные секты, процент детей и подростков с ОВЗ, посещающих их, составляет 25–30% от всех людей с нарушениями развития, идентифицирующих себя как «верующих».

Следующей сферой жизнедеятельности, в которую включается человек с нарушениями развития с самого рождения, является игра. Игра, выполняя ряд социализирующих и рекреационных функций, позволяет человеку входить в окружающий его социальный и природный мир, осваивать опыт предшествующих поколений, отдыхать и переключаться с одного вида деятельности на другой.

Цель игры как разновидности социально-культурной деятельности – вовлечение человека с ограниченными возможностями в социальные виды взаимодействия, выявление творческого потенциала, способностей, формирование коммуникативных навыков, выработка активной жизненной позиции, содержательное насыщение досугового времени.

В игровом общении ребенок постепенно осваивает механизм полноценной адаптации к условиям и требованиям жизни. Игра развивает ориентацию, позволяет находить оптимальное решение, позволяет опробовать типы поведения, наиболее подходящие для конкретного ребенка в определенной жизненной ситуации.

Организация социального опыта в игровой сфере для ребёнка с ОВЗ будет иметь следующие особенности:

1. Расширение спектра функций, выполняемых игрой. Кроме вышеназванных можно перечислить: расширение репертуара самовыражения ребёнком (подростком) с нарушениями развития; дос-

тижение им определённого уровня самостоятельной регуляции поведения и эмоциональной устойчивости; изменение отношений к самому себе и окружающим людям.

2. Более медленное и трудное вхождение в игровую ситуацию, ошибки при выборе игровых ролей.

3. Дети и подростки с ОВЗ обладают маленьким запасом игр и игровых ролей, редко являются инициаторами проведения игр.

4. Одной из самых распространённых игр, по нашим наблюдениям, является игра «в больницу», «в лечение», что отражает специфическую психологическую ситуацию развития детей и подростков с нарушениями развития.

В жизни человека с ограниченными возможностями здоровья спорт играет немаловажную роль. Ежедневные занятия спортом, участие в соревнованиях улучшают самочувствие, позволяют скорректировать и компенсировать имеющиеся физические или психологические нарушения. Кроме этого происходит изменение личности ребёнка (подростка) с ОВЗ, при этом формируются и развиваются социально значимые качества такие, как дисциплинированность, выносливость, целеустремлённость, самостоятельность, воля к победе и к изменениям (самоизменениям).

Социальный опыт в спорте для людей с ОВЗ формируется за счёт участия в определённых видах спорта при помощи здоровых взрослых или сверстников, процесс тренировок разделяется на более мелкие смысловые этапы, в первую очередь выполняет развивающую функцию, высокие достижения отходят на второй план.

Главное в спорте для человека с ОВЗ – возможность участия в полноценной жизни общества на равноправной основе, «победа над своим недугом», развитие самостоятельности и активности.

Важным для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья является коммуникация (общение) как процесс взаимосвязи и взаимодействия общественных субъектов (личностей, групп), характеризующийся обменом деятельностью, информацией, опытом, способностями, умениями и навыками, а также результатами деятельности [10].

При общении детей (подростков) с ограниченными возможностями здоровья между собой группа оказывается малочисленной по составу, взаимодействие в группе может быть ограниченным из-за недоразвития речевой функции детей, их малой двигательной активности, сенсорной и эмоциональной депривации. Общение в 80% случаев носит ситуативный, игровой характер; невербальное общение преобладает над вербальным. Позитивное изменение ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в группе таких же, как он, сверстников, происходит медленнее.

Общение детей (подростков) с ограниченными возможностями здоровья и их здоровых сверстников носит формальный, эпизодический характер. Несмотря на это, даже такое взаимодействие создаёт условия для позитивного развития и саморазвития ребёнка (подростка) с ограниченными возможностями здоровья, так как позволяет ему осознать свою необходимость, оценить свои навыки. Результатом этого взаимодействия можно считать повышение самооценки, уровня притязаний, формирование положительной Я-концепции.

Таким образом, из вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

– социальное развитие человека с ограниченными возможностями здоровья зависит от особенностей его физического и психического развития, отношения к нему здоровых людей и условий, создаваемых в обществе для его нормальной жизнедеятельности;

– социальный опыт человека с ОВЗ – комплекс знаний, умений, навыков, способов мышления и деятельности, интериоризированных ценностных ориентаций, сформированный на основе опыта здоровых людей и людей с нарушениями развития, позволяющий человеку с ОВЗ полноценно осуществлять жизнедеятельность в обществе здоровых;

– социальный опыт детей и подростков с ОВЗ формируется в таких же сферах жизнедеятельности, как и у их здоровых сверстников, но этот процесс происходит медленнее;

– условиями, необходимыми для формирования социального опыта детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья, являются интегрированное образование, взаимопонимание и взаимоподдержка друг друга, специальная организация передачи, усвоения и воспроизведения социального опыта, сплочённость детского коллектива.

Примечания

1. Степанов П. В. Воспитание как создание и функционирование детско-взрослых общностей, или Некоторые размышления о механизме воспитания // http://ipk.ulstu.ru/?q=news_edu

2. Демакова И. Д. Воспитательная деятельность как фактор гуманизации пространства детства: дис. д-ра ... пед. наук. М., 2000. 352 с.

3. Там же.

4. Мудрук А. В. Социализация человека. М., 2000. 304 с.

5. Малофеев Н. Н. Базовые модели интегрированного обучения // Дефектология. 2008. № 1. С. 71–78.

6. Демакова И. Д. Указ. соч.; Ajuwon P. M. Inclusive education for students with disabilities in Nigeria: benefits, challenges and policy implications // International journal of special education. 2008. Vol. 23. № 3. P. 12–25; Ali M. M. An Empirical Study On Teachers' Perceptions Towards Inclusive Education In Malaysia // International journal of special education. 2006. Vol. 21. № 3. P. 36–51; Yuen M. Integrating students with special needs in

Hong Kong secondary schools: teachers' attitudes and their possible relationship to guidance trainin // International Journal of Special Education. 2001. Vol. 16. № 2. P. 69–83; Вершков А. В. Практика и её деятельностное оформление: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Красноярск, 2008. 42 с.

7. Мудрик А. В. Указ. соч.

8. Гладких А. П. Возрастные закономерности духовно-нравственного развития и воспитания детей первых лет жизни // Вестник ПСТГУ. Сер. 4: Педагогика, психология. 2008. Вып. 1(8). С. 84–88.

9. Буева А. П. Деятельность как объект социальной психологии // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975. С. 45–62.

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ЛОГОПЕДИЯ

УДК 159.922.76-056.34

Н. Н. Шешукова

ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, ВЛИЯЮЩИХ НА ПОСТРОЕНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СО СВЕРСТНИКАМИ

В статье представлены результаты экспериментального исследования по изучению личностных особенностей младших подростков с задержкой психического развития, влияющих на построение их межличностных отношений со сверстниками, обучающимися в разных педагогических условиях. Определяются наиболее благоприятные условия школьного микросоциума для их личностного развития.

The article presents the results of experimental studies of personality peculiarities of younger teenagers with mental retardation, influencing their intercourse with teenagers of the same age, studying in different learning conditions. The author determines the most comfortable school environment for their personal development.

Ключевые слова: общение, межличностные отношения, деятельность, подросток с задержкой психического развития, разные педагогические условия, личностные особенности, поведенческие особенности.

Keywords: intercourse, interpersonal relationships, activity, teenager with mental retardation, different learning conditions, personality peculiarities, behaviour peculiarities

Анализ теоретических и экспериментальных исследований по проблеме межличностных отношений младших подростков с задержкой психического развития показал, что в коррекционной психологии данная проблема мало разработана.

Межличностные отношения со сверстниками в младшем подростковом возрасте находятся в сензитивном периоде своего развития и становления.

Возрастные закономерности развития едины как для нормального, так и для аномального психического развития. В то же время межличностные отношения младших подростков с задержкой психического развития развиваются и формируются не совсем так, как у подростков с нормальным психическим развитием, и имеют специфические особенности. Эти особенности обус-

ловлены своеобразием дефекта и особенностями социальной ситуации развития.

Вышеуказанные положения легли в основу нашего исследования. В данной публикации мы представим в кратком изложении результаты нашего экспериментального исследования. Мы провели сравнительное изучение особенностей межличностных отношений со сверстниками, некоторых поведенческих и личностных особенностей, влияющих на построение межличностных отношений с окружающими, и в частности со сверстниками, младших подростков с задержкой психического развития в сравнении с нормально развивающимися ровесниками. Мы исходили из гипотезы: личностные особенности, влияющие на межличностные отношения с окружающими, у младших подростков с ЗПР в сравнении с нормально развивающимися сверстниками определяются сочетанием специфики их психического развития и условий микросреды.

При этом мы решали следующие конкретные задачи:

1. Проследить особенности некоторых личностных черт, влияющих на построение межличностных отношений со сверстниками у младших подростков с ЗПР в сравнении с сверстниками с НПР.

2. Проследить влияние организации среды общения в разных педагогических условиях образовательного учреждения на своеобразие построения межличностных отношений со сверстниками младших подростков с ЗПР.

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 150 младших подростков в возрасте от 11 до 13 лет, из них 30 человек – подростки с ЗПР, обучающиеся совместно с НПР, 30 человек – подростки с ЗПР, обучающиеся в классах VII вида, 30 человек – подростки с ЗПР, обучающиеся в школе VII вида, 60 человек – их нормально развивающиеся сверстники.

Для исследования личностных особенностей у младших подростков с задержкой психического развития, влияющих на построение межличностных отношений со сверстниками, был проведён констатирующий эксперимент, в котором применялась методика Рене Жиля.

По итогам выполнения методики можно получить информацию об особенностях межличностных отношений со значимым окружением; характеристические особенности ребёнка и их проявление в различных отношениях: общительность, отгороженность, стремление к доминированию, социальная адекватность поведения. Отношение к определённому лицу выражается количеством выборов данного лица исходя из максимального числа заданий, направленных на выявление соответствующего отношения.

Проективная визуально-верbalная методика нами была модифицирована. Мы исключили ситуации, которые были направлены на выявление особенностей межличностных отношений подростков с членами семьи и в соответствии с поставленными целями и задачами нашего исследования сделали акцент на конкретно-личностном отношении подростков к другу, подруге.

Результаты сравнительного исследования представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты сравнительного исследования
отношения к другу/подруге
младших подростков с ЗПР и НПР
по методике Рене Жиля (%)

	Отношение к другу	Любознательность	Доминантность	Общительность	Закрытость, отгороженность	Социальная адекватность поведения
Подростки с ЗПР кл. VII вида	21	67	17	29	11	57
Подростки с ЗПР обычных кл.	14	50	17	29	6	43
Подростки с ЗПР спецшколы	36	67	17	57	22	43
Подростки с НПР	43	67	17	71	11	57

Так, из табл. 1 видно, что наиболее значимыми взаимоотношения с другом (подругой) среди всех исследуемых групп младших подростков мы выделили у подростков с НПР – 43%. И это соответствует среднему уровню сформированности отношений. Среди изучаемых групп подростков с ЗПР значимые отношения с другом (подругой) выделены у подростков с ЗПР, обучающихся в специальной (коррекционной) школе VII вида – 36%, что тоже соответствует среднему уровню их сформированности. Среди подростков с ЗПР, обучающихся в классах VII вида, значимость взаимоотношений с другом (подругой) составляет 21%, что соответствует низкому уровню сформированности данных отношений; и наконец самая низкая значимость и низкий уровень сформированности взаимоотношений с другом (подругой) выделены у подростков с ЗПР, обучающихся совместно с детьми с НПР – 14%.

Данные экспериментального исследования по изучению ценности, значимости отношений с другом/подругой в младшем подростковом возрасте подвергнуты математико-статистическому анализу. С целью выявления различий применялся t-критерий Стьюдента. В результате анализа нами установлено, что для подростков с НПР и для подростков с ЗПР ценность этих отношений различна.

Так, у подростков с НПР и подростков с ЗПР, обучающихся в специальной (коррекционной) школе VII вида, различия проявляются на уровне тенденции; у подростков с НПР и у подростков с ЗПР классов VII вида значимость различий на высшем уровне (t эмп. = 5,45 при $p < 0,001$); у подростков с НПР и у подростков с ЗПР, обучающихся совместно с НПР, значимость различий тоже на высшем уровне (t эмп. = 6,40 при $p < 0,001$).

Таким образом, у младших подростков с НПР и у подростков с ЗПР, обучающихся в специальной (коррекционной) школе VII вида, можно видеть значительную ценность отношений с другом/подругой (статистически значимых различий не было зафиксировано), тогда как для подростков с ЗПР из классов VII вида, и особенно из классов совместного обучения с подростками с НПР, зафиксированы различия в сравнении с подростками НПР на высшем уровне. Это означает, что отношения с другом/подругой значительно менее ценные для этих групп подростков с ЗПР.

Среди изучаемых групп подростков с ЗПР тоже были зафиксированы отличия. Так, у подростков с ЗПР, обучающихся в специальной (коррекционной) школе VII вида и у подростков с ЗПР, обучающихся в классах VII вида, значимость различий на достаточном уровне (t эмп. = 3,00 при $p < 0,01$); у подростков с ЗПР из специальной (коррекционной) школы и у подростков с ЗПР, обучающихся совместно с НПР, значимость различий на высшем уровне (t эмп. = 3,81 при $p < 0,001$); у подростков с ЗПР классов VII вида и у подростков с ЗПР, обучающихся с НПР, статистически значимых различий не было зафиксировано, и они проявились на уровне тенденции.

Таким образом, среди изучаемых групп младших подростков с ЗПР наибольшую ценность межличностных отношений с другом/подругой можно про наблюдать среди учащихся специальной (коррекционной) школы VII вида. Наибольшие отличия обнаружены между подростками из специальной школы и подростками, обучающимися совместно с нормально развивающимися сверстниками. Для подростков с ЗПР, обучающихся совместно с НПР, отношения с другом/подругой значительно менее цен-

ны. Значительные отличия обнаружены между подростками с ЗПР специальной (коррекционной) школы и подростками классов VII вида. Для подростков классов VII вида, в сравнении с подростками специальной (коррекционной) школы, отношения с другом/подругой менее ценные. Статистически значимых различий не было обнаружено среди групп подростков с ЗПР классов VII вида и подростков с ЗПР, обучающихся совместно с НПР. Для этих двух сравниваемых между собой групп подростков с ЗПР отношения с другом/подругой представляют одинаково низкую ценность.

Таким образом, межличностные отношения с другом (подругой) наибольшую ценность представляют для младших подростков с НПР, а среди групп младших подростков с ЗПР – для учащихся с ЗПР из специальной (коррекционной) школы VII вида. Наименьшая значимость межличностных отношений с друзьями зафиксирована у подростков с ЗПР, обучающихся в условиях обычного класса.

Такие результаты мы можем объяснить тем, что в подростковом возрасте происходит смена значимых лиц и на первый план выходят взаимоотношения со сверстниками, тогда как значимость взаимоотношений со взрослыми заметно снижается. На это указывают результаты многочисленных исследований как в отечественной, так и зарубежной литературе.

Наименьшую ценность взаимоотношений со сверстниками подростков с ЗПР и особенно подростков, обучающихся совместно с нормально развивающимися сверстниками, можно попытаться объяснить тем, что подростки с ЗПР вполне осознают свою неуспешность в учебной деятельности, и это сочетается с неэффективными формами взаимодействия со сверстниками.

Кроме характера конкретно-личностного отношения к другу (подруге) методика позволила оценить характеристики самих младших подростков, влияющие на установление межличностных отношений и процессы успешной социальной адаптации.

Так, по шкале «Общительность» у подростков с НПР в отличие от изучаемых групп подростков с ЗПР зафиксирован самый высокий показатель – 71%. Для них характерна высокая потребность включаться во взаимоотношения со сверстниками. Среди изучаемых групп подростков с ЗПР наиболее общительны подростки, обучающиеся в специальной (коррекционной) школе VII вида, – 57%. Среди групп подростков с ЗПР, обучающихся в классах VII вида и совместно с нормально развивающимися сверстниками, наблюдается слабая потребность включаться в взаимоотношения со сверстниками, они менее об-

щительны – 29% – и характеризуются низким уровнем сформированности данной личностной черты.

По шкале «Любознательность» установлено, что учащиеся всех исследуемых групп подростков и с НПР, и с ЗПР любознательны, социально ориентированы. Однако здесь наблюдаются некоторые различия. Так, среди подростков с ЗПР, обучающихся и в классах VII вида, и в специальной (коррекционной) школе VII вида, так же как и среди группы подростков с НПР, зафиксирован высокий уровень сформированности данной личностной черты (67%). Младшие подростки, обучающиеся совместно с подростками с НПР, менее любознательны. Данная личностная черта у них оказалась на среднем уровне сформированности (50%).

Результаты анализа особенностей сформированности такой личностной черты, как закрытость/отгороженность, у подростков изучаемых категорий позволили увидеть, что она находится на низком уровне сформированности как у подростков с НПР, так и у подростков с ЗПР. Так, у подростков с НПР и у подростков с ЗПР, обучающихся в классах VII вида, – 11%; у подростков с ЗПР, обучающихся совместно с нормально развивающими подростками, – 6% и у подростков с ЗПР специальной (коррекционной) школы VII вида – 22%, и они демонстрируют наиболее высокий уровень закрытости, отгороженности от окружающих.

По шкале «Доминантность» низкий уровень присущ 17% учащимся с НПР, так же, как и подросткам с ЗПР всех изучаемых групп (17%).

По мнению отечественных авторов И. Н. Гильяшевой, Н. Д. Игнатьевой (1994), шкалу «Реакция на фрустрацию», или «Социальная адекватность поведения», можно анализировать более подробно. Из различных реакций на фрустрацию авторы рекомендуют при использовании этой методики дифференцировать три:

1. Активно-агрессивная реакция (кричать, смеяться над кем-то, протестовать, пойти куда-то вопреки запрету, злиться, ударить, обзвывать, бить, отобрать).

2. Пассивно-страдательная реакция (плакать, обидеться, жаловаться, надуться).

3. Нейтральная, индифферентная реакция (не сказать ничего, не сделать ничего, пожать плечами, продолжать играть дальше, сделать замечание). По мнению авторов, нейтральная, индифферентная реакция наиболее адекватная, свидетельствующая о «фрустрационной толерантности» – отсутствии переживания фрустрации или устойчивости к фрустратору.

Результаты исследования по показателю «Реакция на фрустрацию» представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты сравнительного исследования
«Реакции на фрустрацию» младших подростков
с ЗПР и НПР по методике Рене Жиля (%)

	Активно-агрес-сивная	Пассивно-стра-дательная	Инди-ферент-ная
Подростки с ЗПР кл. VII вида	53	–	47
Подростки с ЗПР обычных кл.	67	–	33
Подростки с ЗПР спецшколы	53	–	47
Подростки с НПР	33	7	60

Из табл. 2 следует, что данные экспериментальных групп, полученные в процессе констатирующего эксперимента, имеют существенные отличия. Проанализируем результаты, полученные при изучении младших подростков. Так, большинству младших подростков с НПР (60%) присуща индифферентная реакция на фрустрацию. Среди изучаемых групп подростков с ЗПР такая реакция на фрустрацию является менее представлена. В группе подростков с ЗПР, обучающихся в классах VII вида, она представлена у 47% учащихся, так же, как и у подростков с ЗПР специальной (коррекционной) школы VII вида, – 47%; среди подростков, обучающихся совместно с детьми с НПР, она менее всего представлена и составляет 33%. Подростков с нейтральной, индифферентной реакцией на фрустрацию характеризует то, что они овладели соответствующими нормами поведения, умеют сдерживать нежелательные эмоциональные реакции, что, в свою очередь, свидетельствует о их социальной адаптированности.

Как видно из результатов нашего исследования, подростков с нейтральной, индифферентной реакцией больше всего среди младших подростков с НПР; среди изучаемых групп младших подростков с ЗПР их больше среди учащихся классов VII вида и учащихся специальной (коррекционной) школы VII вида и меньше среди учащихся, обучающихся совместно с нормально развивающими подростками.

Наиболее представленной реакцией на фрустрацию среди младших подростков с ЗПР является реакция активно-агрессивного типа. Самое большое количество подростков с данной реакцией – это подростки с ЗПР, обучающиеся совместно с нормально развивающимися сверстниками, – 67%. В группах подростков с ЗПР, обучающихся как в классах VII вида, так и в условиях специальной (коррекционной) школы VII вида, значения по данному типу реагирования ниже и составляют 53%. В группе подрост-

ков с НПР учащихся с активно-агрессивной реакцией 33%, и это самый низкий процент среди всех изучаемых групп. Подростков с активно-агрессивным типом реагирования на фрустрацию характеризует выплескивание раздражения, гнева, враждебности на окружающих.

Самой незначительно представленной реакцией на фрустрацию среди всех изучаемых групп подростков является реакция пассивно-страдательного плана. Так, у подростков с НПР – 7%; среди подростков с ЗПР всех исследуемых групп она вообще не представлена. Подростков с пассивно-страдательным типом реагирования характеризует возврат к более примитивным формам поведения (ретрессия) и понижение эффективности деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод, что для большинства младших подростков с НПР характерна нейтральная, индифферентная реакция на фрустрацию, которая является наиболее адекватной, тогда как для большинства подростков с ЗПР и особенно для подростков с ЗПР, обучающихся совместно с нормально развивающимися детьми, характерна активно-агрессивная реакция на фрустрацию, отрицательно влияющая на отношения со сверстниками.

Итак, полученные нами фактические данные показывают значительно меньшую ценность для подростков с ЗПР и особенно для подростков, обучающихся совместно с нормально развивающимися сверстниками, межличностных отношений с другом (подругой). Анализируя личностные и когнитивные особенности подростков с ЗПР, влияющие на установление отношений и процессы успешной социальной адаптации, мы установили что у подростков с ЗПР в большей степени преобладают особенности, отрицательно влияющие на отношения со сверстниками, – конфликтность, агрессивность. В то же время они проявляют любознательность в отношениях и демонстрируют низкий уровень закрытости/отгороженности от окружающих, что важно учитывать в коррекционно-развивающей работе с ними.

Результаты нашего экспериментального исследования убедительно показывают, что среди всех изучаемых групп младших подростков с ЗПР наиболее ярко выражено неблагополучие в системе межличностных отношений со сверстниками у подростков с ЗПР, обучающихся в смешанных по составу классах, а наиболее положительные межличностные отношения – у подростков, обучающихся в специальной (коррекционной) школе VII вида.

УДК 376

Т. Ю. Обнизова

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЯВЛЕНИЯ ОШИБОК ПИСЬМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ПРОГРЕДИЕНТНОЙ ДИНАМИКЕ ДИСГРАФИИ

В статье описываются результаты непрерывного изучения навыка письма у младших школьников с дисграфией. Охарактеризованы различные типы динамики дисграфии, проанализированы ошибки и основные причины ухудшения овладения письмом школьниками начальных классов в процессе обучения.

In this article are described results of continuous studying of writing skills of schoolchildren with dysgraphia. Different types of writing disorders are characterized. Mistakes and possible causes of deterioration of junior schoolchildren's mastering of writing are analyzed.

Ключевые слова: трудности обучения у младших школьников, специфические ошибки, типы течения дисграфии.

Keywords: difficulties of teaching junior schoolchildren, specific mistakes, the types of development of dysgraphia.

Изучение дисграфии у младших школьников является одной из актуальнейших проблем современной логопедии.

Сегодня для определения сложного механизма нарушения, до настоящего момента оказавшегося неразработанным, дисграфия активно исследуется специалистами разных областей научных знаний (логопедами, дефектологами, психологами, нейропсихологами, педагогами), что способствует проведению её мультидисциплинарного анализа. Понимание природы нарушения пока отсутствует, но единственное, в чем сегодня сходятся мнения всех ученых, – это то, что дисграфия всегда проявляется в трудностях овладения письмом, не связанных с нарушениями слуха, зрения и интеллектуального развития ребенка [1]. Основным симптомом дисграфии признаются однотипные ошибки, встречающиеся у детей во всех видах письма, которые носят стойкий и повторяющийся характер и связаны с трудностями овладения фонетическим принципом письма [2].

По количеству и характеру ошибок определяется вид дисграфии и его тяжесть. Чаще всего это специфическое нарушение у детей сопровождается нарушениями речевого развития. Дисграфия появляется при фонематическом, фонетико-фонематическом, общем речевом недоразвитии, хотя доказанным является факт ее существования у детей и без нарушений речи, возникающий в результате слабости зрительных пред-

ставлений, трудностей в овладении двигательными стереотипами письма [3]. В соответствии с данными представлениями практически все классификации дисграфии, существующие в настоящее время, выделяют оптические и моторные виды дисграфии [4].

Однако, как показано последними исследованиями, процесс овладения навыком письма у младших школьников сопровождается различной динамикой проявления данного нарушения: прогредиентной, его стационарным проявлением и прогредиентной динамикой, при которой количество ошибок в соответствии с возрастающей сложностью обучения постепенно увеличивается [5]. При этом, как было установлено, при прогредиентной динамике дисграфии речевые нарушения у детей отсутствуют на всем периоде обучения в начальной школе [6].

Анализ существующих в настоящее время данных показал, что подробная характеристика дисграфических ошибок при прогредиентной динамике дисграфии у учащихся начальных классов общеобразовательной школы, которая с возрастом не слаживается, а наоборот, проявляется более отчетливо, не сопровождаясь нарушениями речевого развития, отсутствует. Нет и теоретически обоснованных направлений коррекции данной динамики дисграфии. Недостаточная разработанность проблемы и ее значимость для теории и практики логопедии определили актуальность настоящего исследования.

В экспериментальном лонгитюдном исследовании, продолжавшемся с первого по четвертый год обучения, приняли участие 216 учащихся младших классов общеобразовательной школы г. Москвы. У всех школьников в течение четырех лет (дважды в учебном году) анализировались все виды письменных работ (диктант, списывание с печатного текста и списывание с рукописного текста). В письменных работах выделялись все характерные группы ошибок, которые в случае их стойкого проявления характеризовались как дисграфические. Для получения наиболее отчетливой картины проявления нарушения дисграфические ошибки во всех видах письма суммировались в соответствии с выделяемыми группами.

Исследование включало четыре последовательно реализуемых этапа.

На первом этапе изучалось письмо в популяции младших школьников на протяжении всех четырех лет обучения.

На втором этапе с помощью методов математической статистики из популяции учащихся были сформированы контрольная (КГ) и экспериментальная группы школьников (ЭГ).

На третьем этапе с помощью проспективного и ретроспективного анализа результатов пись-

ма все школьники экспериментальной группы были распределены на группы учащихся, имеющих различную динамику дисграфии: прогредиентную (когда количество дисграфических ошибок в письме с каждым годом увеличивалось), регредиентную (при которой наблюдалось постепенное уменьшение ошибок в письме) и стационарное проявление дисграфии (дети с постоянным, достоверно не изменяющимся количеством дисграфических ошибок в письме).

На четвертом этапе был проведен подробный анализ результатов изучения всех видов дисграфических ошибок письма учащихся с прогредиентной динамикой дисграфии в сопоставлении с контрольной группой.

Материалы и методы исследования. Для осуществления эксперимента была выбрана стандартизированная методика оценки навыков письма учащихся [7]. Методика позволяла обнаружить следующие виды дисграфических ошибок: ошибки фонематического восприятия (смешения согласных, гласных букв, ошибки обозначения мягкости), ошибки звукового анализа и синтеза (пропуски, перестановки, вставки согласных и гласных букв, антиципации букв), зрительно-моторные ошибки (неточность образа буквы, неадекватность образа буквы, замены букв по оптическому сходству), зрительно-пространственные (зеркальность букв) и моторные ошибки (ошибки кинетического запуска, графический поиск буквы, написание лишних элементов букв, недописывание элементов букв, персеверации букв). Для обработки полученных данных использовался метод математической статистики.

Результаты исследования. Сначала нами были получены количественные данные, характеризующие процесс овладения письмом учащихся, составивших популяционную норму. Анализ результатов показал, что у всех обследованных детей на протяжении всего периода обучения встречались ошибки, квалифицируемые как дисграфические, метаязыковые и дизорфографические. У одних детей они встречались редко и не носили стойкого характера, у других были постоянными и встречались во всех видах работ на протяжении всего периода исследования.

Из всего многообразия ошибок для дальнейшего анализа были отобраны только дисграфические ошибки разных видов.

С применением статистических методов и использованием ретроспективного и проспективного анализа, из популяции обследованных детей была выделена контрольная группа ($n = 85$), приближенная к среднему значению, и экспериментальная группа школьников ($n = 45$), имеющих нарушения письма различной динамики.

Анализ ошибок письма контрольной группы школьников представлен на рис. 1.

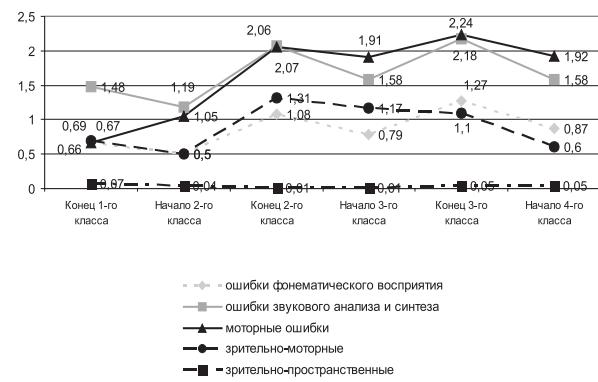


Рис. 1. Ошибки в различных видах письма в КГ в период обучения в начальной школе (м)

Рис. 1 демонстрирует преобладание в контрольной группе учащихся на четвертом году обучения моторных ошибок письма, которые превышают ошибки звукового анализа и синтеза. Необходимо отметить, что число моторных ошибок возрастает на протяжении первых трёх лет обучения, несколько снижаясь к четвёртому классу. Таким образом, можно считать, что наиболее несформированным компонентом функциональной системы письма оказывается моторный компонент.

Анализ результатов изучения письма в экспериментальной группе школьников, имеющих специфические нарушения, выявил у детей данной группы наличие различных динамик дисграфии, соотношение которых приведено на рис. 2.



Рис. 2. Соотношение различных типов динамик дисграфии в ЭГ

Регредиентная динамика дисграфии (РД), сопровождающаяся уменьшением ошибок в период начального обучения, была обнаружена у 24% экспериментальной группы, стационарное проявление дисграфии (СП), характеризующееся их устойчивым проявлением, – у 33%, прогредиентная динамика дисграфии (ПД) наблюдалась у 43% экспериментальной группы. Из диаграммы видно, что среди школьников с дисграфией наблюдается больше всего учащихся с прогредиентной динамикой дисграфии.

Для выявления механизмов дисграфии, имеющей прогредиентную динамику, необходимо было

вычленить самый слабый компонент функциональной системы письма, для чего нами был проведен сравнительный анализ всех дисграфических ошибок, допущенных детьми во всех видах письменных работ, с ошибками, встречающимися в письме детей КГ. Для осуществления этой процедуры, как и ранее, использовалось сравнение суммы ошибок, выявленных у учащихся при выполнении всех видов письменных работ, что продемонстрировано на рис. 3.

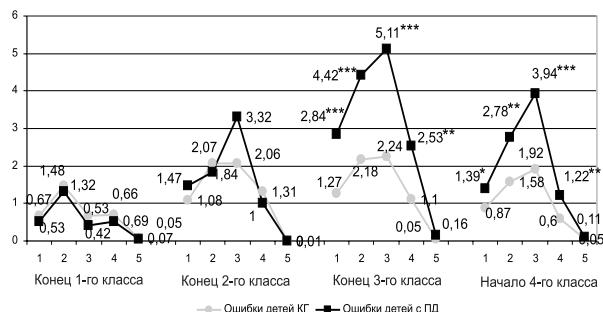


Рис. 3. Сравнительный анализ ошибок письма учащихся с ПД и детей КГ:

- 1 – ошибки фонематического восприятия;
- 2 – ошибки звукового анализа и синтеза;
- 3 – моторные ошибки;
- 4 – зрительно-моторные ошибки;
- 5 – зрительно-пространственные ошибки.

Примечание. ***P < 0,001, **P = 0,001 – 0,01, *P = 0,05 – 0,01 (критерий Mann-Whitney)

На рисунке видно, что у учащихся контрольной группы число моторных ошибок увеличивается к концу второго года обучения, а затем остается постоянным до начала обучения в 4-м классе. У детей с прогредиентной динамикой дисграфии количество моторных ошибок в письме достоверно возрастает на протяжении всего периода обучения в начальной школе. Это позволяет утверждать, что увеличение общего числа дисграфических ошибок в письме у детей с данной динамикой происходит в результате несформированности моторного компонента функциональной системы письма.

Для прослеживания особенностей формирования моторного компонента письма у детей, имеющих прогредиентную динамику дисграфии, нами был проведён анализ всех видов моторных ошибок данной группы школьников. На рис. 4 представлен анализ формирования моторного компонента письма у учащихся с прогредиентной динамикой дисграфии. Как и на предыдущем рисунке, данные представлены в сравнении с показателями школьников, составивших контрольную группу (КГ).

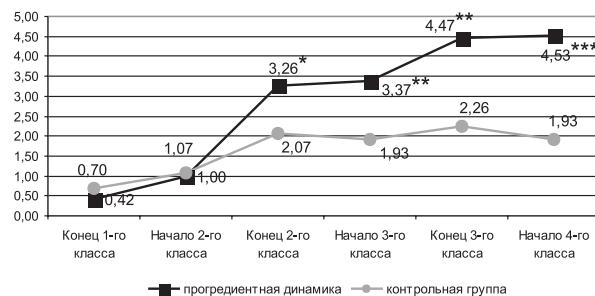


Рис. 4. Специфика овладения моторным компонентом письма школьниками с ПД и КГ (m)

Примечание. ***P < 0,001, **P = 0,001 – 0,01, *P = 0,05 – 0,01 (критерий Mann-Whitney)

На рисунке видно, что у всех детей, как в контрольной группе, так и у школьников с прогредиентной динамикой дисграфии, отмечается увеличение числа моторных ошибок на протяжении всего периода обучения. Если у школьников контрольной группы увеличение числа ошибок происходит в конце 2-го класса и далее их число, стабилизируясь, не превышает двух ошибок, то у детей с прогредиентной динамикой количество моторных ошибок до конца начального обучения достоверно растёт, достигая в среднем 5 ошибок. Можно предположить, что несформированность моторного компонента у детей с прогредиентной динамикой является основной причиной, по которой дети не справляются с усложняющимися требованиями.

Так как моторных ошибок в письме детей с прогредиентной динамикой наблюдалось достоверно больше, чем у детей контрольной группы, то все ошибки, относящиеся к моторным, были подробно проанализированы и сопоставлены с результатами КГ, что представлено на рисунках ниже. На рис. 5 приведен сравнительный анализ ошибок кинетического запуска в письме детей контрольной и экспериментальной групп.

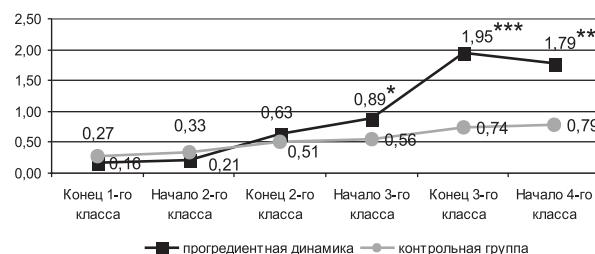


Рис. 5. Ошибки кинетического запуска детей с ПД и КГ (m)

Примечание. ***P < 0,001, **P = 0,001 – 0,01, *P = 0,05 – 0,01 (критерий Mann-Whitney)

На рисунке видно, что у детей с прогредиентной динамикой дисграфии количество ошибок кинетического запуска достоверно увеличивает-

ся к 3-му классу. К началу четвертого года обучения количество ошибок кинетического запуска у детей с прогредиентной динамикой незначительно уменьшается, однако достоверная разница в их числе по сравнению с контрольной группой сохраняется (критерий Mann-Whitney, $P = 0,001$).

На рис. 6 представлен анализ написания лишних элементов букв у учащихся с прогредиентной динамикой дисграфии. Данные представлены в сравнении с результатами детей контрольной группы.

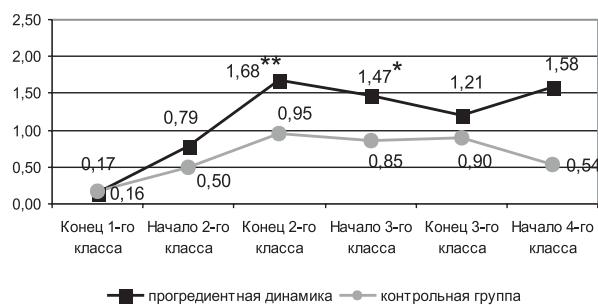


Рис. 6. Написание лишних элементов букв у детей с ПД и КГ (м)

Примечание. *** $P < 0,001$, ** $P = 0,001 - 0,01$, * $P = 0,05 - 0,01$ (критерий Mann-Whitney)

На рисунке видно, что к концу второго года обучения у детей с прогредиентной динамикой дисграфии резко возрастает количество написаний лишних элементов в буквах (критерий Mann-Whitney, $P = 0,004$), достоверная разница в числе ошибок сохраняется, в сравнении с КГ, и в начале 4-го класса (критерий Mann-Whitney, $P = 0,003$).

На рис. 7, отражён сопоставительный анализ моторных ошибок, связанных с недописыванием элемента буквы, у школьников с прогредиентной динамикой дисграфии и детей контрольной группы.

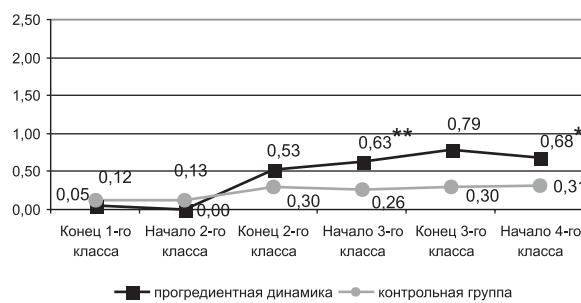


Рис. 7. Недописывание элемента буквы у детей с ПД и КГ (м)

Примечание. *** $P < 0,001$, ** $P = 0,001 - 0,01$, * $P = 0,05 - 0,01$ (критерий Mann-Whitney)

Из диаграммы видно, что у детей с прогредиентной динамикой количество недописываний элементов буквы начинает возрастать с конца второго года обучения, и к концу обучения разница в числе ошибок достоверно увеличивается (критерий Mann-Whitney, $P = 0,005$).

Ниже, на рис. 8, представлен анализ персевераций букв, также относящихся к моторным ошибкам письма, у школьников с прогредиентной динамикой дисграфии в сравнении с результатами детей контрольной группы на протяжении всего периода обучения в начальной школе.

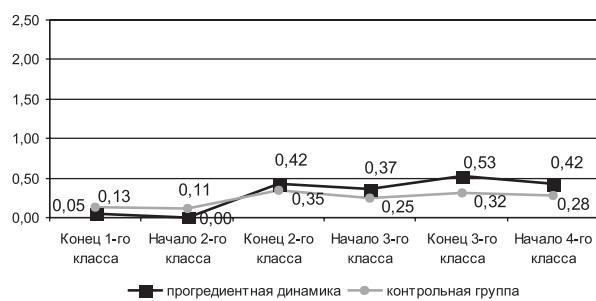


Рис. 8. Персеверации буквы у детей с ПД и КГ (м)

Примечание. *** $P < 0,001$, ** $P = 0,001 - 0,01$, * $P = 0,05 - 0,01$ (критерий Mann-Whitney)

Как видно на рисунке, эти ошибки у детей обеих групп встречались довольно редко. Достоверной разницы в их количестве обнаружено не было, однако у детей с прогредиентной динамикой наблюдалось незначительное увеличение количества персевераций начиная с начала третьего года обучения.

На представленных рисунках видно, что у детей с прогредиентной динамикой к 4-му классу достоверно увеличивается количество ошибок кинетического запуска, написания лишних элементов букв и их недописывания.

Постепенное увеличение количества моторных ошибок письма различных видов, возникающее из-за усложнения школьной программы к концу начального обучения, свидетельствует о выраженной недостаточности моторного компонента функциональной системы письма. Таким образом, увеличение ошибок в письме при прогредиентной динамике проявляется в несформированности графических действий и слабости серийной организации движений, формированию которых в современном обучающем процессе и коррекционной логопедической работе уделяется мало внимания. В связи с этим преодоление дисграфии, имеющей прогредиентную динамику, требует разработки новых коррекционных методик, направленных на формирование моторного компонента функциональной системы письма.

В результате проведенного исследования были сделаны следующие выводы:

1. В группе школьников с дисграфией, имеющей различную динамику, преобладают дети с прогредиентной динамикой дисграфии.

2. У детей с прогредиентной динамикой дисграфии отмечается достоверно большее число моторных ошибок по сравнению с детьми контрольной группы, что свидетельствует о слабости моторного компонента функциональной системы письма учащихся с данной динамикой.

3. У детей с прогредиентной динамикой дисграфии увеличение количества моторных ошибок письма на протяжении всего периода обучения в начальной школе свидетельствует о том, что моторный навык письма у этих детей к концу начального обучения остается несформированным, задерживая формирование функциональной системы письма в целом, в то время как у детей контрольной группы формирование моторного компонента письма завершается к концу второго года обучения.

4. Несформированность моторного компонента проявляется в достоверно большем числе ошибок кинетического запуска, лишних элементах букв и их недописывании.

5. Полученные данные необходимо учитывать при разработке инновационных коррекционных методик, направленных на преодоление дисграфии, имеющей прогредиентную динамику.

Примечания

1. Инишакова О. Б. Проблемные вопросы изучения нарушений письма у младших школьников общеобразовательных школ // Практическая психология и логопедия. 2003. № 1–2 (4–5). С. 37–41.; Корнёв А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб.: Изд-во «Речь», 2003. 330 с.; Лалаева Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: учеб.-метод. пос. СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2003. 224 с.; Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. 311 с.; Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1995. 256 с.; Спиркова Л. Ф. Соотношение между недостатками произношения, чтения и письма // Вопросы логопедии (недостатки речи, чтения и письма у учащихся младших классов) / под ред. Р. Е. Левиной. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. С. 75–134.; Токарева О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты) / под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. Т. 2. С. 456–469.

2. Инишакова О. Б. Проблемные вопросы...; Корнёв А. Н. Указ. соч.

3. Инишакова О. Б. Проблемные вопросы...; Корнёв А. Н. Указ. соч.; Лалаева Р. И. Указ. соч.; Левина Р. Е. Указ. соч.; Садовникова И. Н. Указ. соч.; Спиркова Л. Ф. Указ. соч.; Токарева О. А. Указ. соч.

4. Корнёв А. Н. Указ. соч.; Садовникова И. Н. Указ. соч.; Токарева О. А. Указ. соч.

5. Инишакова О. Б. Изменение состояния устной речи у детей со стабильной и прогрессирующей дисграфией // Современное общество и специальное образование: междунар. науч. конф. СПб: АГУ им. А. С. Пушкина, 2007. С. 169–173.; Овсянникова С. А. Динамический анализ состояния устной речи младших школьников с дисграфией: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 20 с.

6. Овсянникова С. А. Указ. соч.

7. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под общ. ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Инишаковой. М.: В. Секачев, 2008. 128 с.

УДК 376

B. C. Киселёва

«СМЕШАННАЯ» ДИСЛЕКСИЯ И ЕЁ ВЗАИМОСВЯЗЬ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ КРАТКОВРЕМЕННОЙ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ И УСТНОЙ РЕЧИ

Статья посвящена изучению наиболее сложного типа дислексии, где нарушения технической и смысловой стороны чтения встречаются в сочетанном варианте. В статье показано, что особенности кратковременного зрительного запоминания и речевого развития у младших школьников могут приводить к независимому сочетанию нарушений технической и смысловой стороны чтения.

This article is devoted to the investigation of the most difficult type of dyslexia, in which the technical and semantic disturbances of reading are combined. The article reveals that the peculiarities of short-term visual memory and oral speech can cause the independent combination disturbances of the technical and semantic part of reading among schoolchildren.

Ключевые слова: «смешанная» дислексия, кратковременная зрительная память, устная речь.

Keywords: “mixed” dyslexia, short-term visual memory, oral speech.

Проблема дислексии исследуется уже более 100 лет. Опыт, накопленный в результате изучения чтения, свидетельствует о том, что его нарушения проявляют зависимость как от сформированности устной речи, так и от развития зрительных функций [1].

Данные, появившиеся за последние годы, доказывают существование нарушений технической и смысловой стороны чтения, встречающихся как изолированно, так и в сочетанном варианте [2]. В соответствии с этим выделяют «техническую», «семантическую» и «смешанную» дислексию [3]. Основными признаками «технической» дислексии является низкая скорость чтения, непродуктивный способ и большое количество ошибок, при этом смысловая сторона чтения остается сохранной. «Семантическая» дислексия проявля-

ется в трудностях понимания и передачи смысла прочитанного текста при достаточно высокой скорости и практически безошибочном чтении. Одновременное нарушение технической и смысловой стороны чтения относят к «смешанной» дислексии. Накоплен большой объем научных данных, который свидетельствует о том, что нарушения понятийной и технической стороны чтения зависят от сформированности устной речи [4]. Однако многие исследователи объясняют нарушение технической стороны чтения недостаточностью зрительных функций [5]. Среди целого ряда зрительных функций в рамках дислексии менее всего изучена кратковременная зрительная память. Вместе с тем кратковременная зрительная память выполняет важную роль в процессе чтения, она оперативно сравнивает фрагменты прочитываемого текста с графическими эталонами, которые хранятся в долговременной памяти [6]. Нарушение этого процесса может приводить к стойким трудностям при овладении национальным чтением.

«Смешанный» тип дислексии является самым сложным и наиболее трудно поддающимся коррекции в условиях школьного логопедического пункта. На сегодняшний день нет данных о том, какую роль играет недостаточность зрительных и слухоречевых функций в возникновении «смешанного» типа дислексии.

В связи с этим целью исследования стало выявление взаимосвязи «смешанного» типа дислексии с особенностями развития кратковременной зрительной памяти и устной речи учащихся младших классов общеобразовательной школы.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что «смешанная» дислексия у учеников начальной общеобразовательной школы обусловлена индивидуальным сочетанием выраженных в различной степени нарушений устной речи и кратковременной зрительной памяти.

Экспериментальное исследование проводилось с 2005 по 2008 г. на базе ГОУ ЦО № 556 ЮАО г. Москвы. В нем принимали участие 103 учащихся. В процессе их школьного обучения исследование осуществлялось в каждом классе два раза в год.

Методика обследования

Для обследования чтения использовалась методика О. Б. Иншаковой, Т. В. Ахутиной [7], позволяющая изучить технические показатели (скорость, способ и правильность чтения) и смысловую сторону чтения (цельность и связность перевесказа), а также понимание общего смысла прочитанного текста.

Обследование состояния устной речи проводилось по стандартизированной методике Т. А. Фотековой, Т. В. Ахутиной [8], направленной на выявление особенностей речевого развития. Выбран-

ная методика не только способствовала изучению всех компонентов устной речи, но и позволила оценить сформированность навыков анализа и синтеза звучащей речи, влияющих на процесс обучения чтению.

Исследование особенностей кратковременной зрительной памяти проводилось с помощью специально разработанной для этой цели компьютерной программы. В разработанной нами программе использовался метод тахистоскопического предъявления зрительных стимулов, ограничивающий время переработки зрительной информации. В условиях дефицита времени оценивались следующие показатели: скорость, объем и точность воспроизведения кратковременно предъявленной для запоминания зрительной информации. В эксперименте использовались стимулы различной сложности: короткие и длинные слова со значением, короткие и длинные квазислова и контурные предметные изображения.

Процедура эксперимента изучения зрительной памяти состояла из пяти заданий на запоминание зрительно предъявляемого стимула (цели) и его узнавания среди других «не целевых» стимулов.

В первом задании исследовалась способность запоминать и узнавать контурные изображения. Все предметные изображения были похожи по форме, но отличались различными деталями (рис. 1).

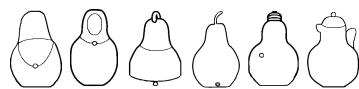


Рис. 1

Во втором задании исследовалась способность запоминать и узнавать трехбуквенные значимые слова. Все слова были визуально похожи, но имели конкретное значение (рис. 2).

ТОТ ТОК РОТ
КТО КОК КОТ

Рис. 2

В третьем задании изучалась способность запоминать и узнавать заданные пятибуквенные целевые слова. Экспериментальный материал был подобран особым образом. Все 6 слов отличались друг от друга лишь одной буквой и изменением последовательности остальных букв внутри слов. Эти условия делали их визуально похожими и трудно различаемыми. Однако слова имели конкретное значение и были хорошо знакомы детям (рис. 3).

ПУШКА ШКУРА ШУТКА
ШУБКА ШТУКА ЧУШКА

Рис. 3

В четвертом задании исследовалась способность запоминать и узнавать квазислова, состоящие из трех букв «М Е С» в различной комбинации (рис. 4).

СМЕ МСЕ МЕС
ЕСМ ЕМС СЕМ

Рис. 4

В пятом задании анализировалась способность запоминать и узнавать пятибуквенные квазислова. Квазислова были представлены в виде пяти букв «М Т О П У» в различной комбинации (рис. 5). По нашему мнению, данные условия должны были значительно усложнить зрительную задачу.

МУТОП МПОТУ МОТУП
МОТПУ МТОПУ ТМОПУ

Рис. 5

При выполнении каждого задания в центре экрана загоралась фиксационная точка, затем на месте этой точки трижды на одну секунду предъявлялся стимул-слово, например «шутка». Испытуемому давалась инструкция: «Внимательно смотри на точку в центре экрана, как только она исчезнет, появится слово, которое тебе нужно запомнить». После запоминания испытуемому давалась следующая инструкция: «А теперь будут последовательно появляться различные слова, как только увидишь то слово, которое нужно было запомнить, нажми на клавишу».

В каждом из заданий было по 70 предъявлений. Из них каждому ребенку было предъявлено 50 нецелевых и 20 раз целевой стимул. Время предъявления было равно 100 мс, межстимульный интервал составлял 1500 мс.

Компьютерная программа автоматически фиксировала в индивидуальном протоколе ребенка время, затраченное на опознание стимулов, количество правильно воспроизведенных стимулов, количество пропущенных стимулов и количество ошибочных выборов.

Результаты исследования

Анализ результатов двухлетнего исследования позволил сформировать контрольную группу школьников, в которую вошли 25% всех обследованных учащихся, обучающихся по чтению только на «хорошо» и «отлично», и 30% детей с дислексией, для чего был использован ретроспективный анализ.

Все дети с дислексией были распределены на три группы. Основную для исследования группу составили учащиеся со «смешанной» дислексией

ЭГ-1 (10,6%). Учащиеся с «технической» дислексией ЭГ-2 (12,6,7%) и с «семантической» дислексией ЭГ-3 (6,7%) стали группами сопоставления, что представлено на рис. 6.

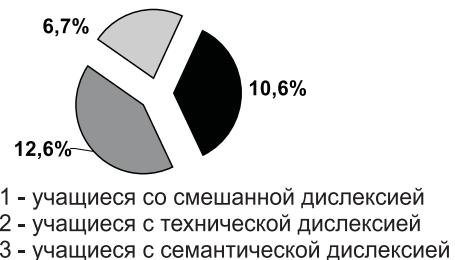


Рис. 6. Учащиеся с различными типами дислексии

Далее нами были проанализированы скорость, способ и понимание прочитанных текстов (по составленному детьми пересказу) во всех выделенных нами группах за два года обучения, что представлено на рис. 7.

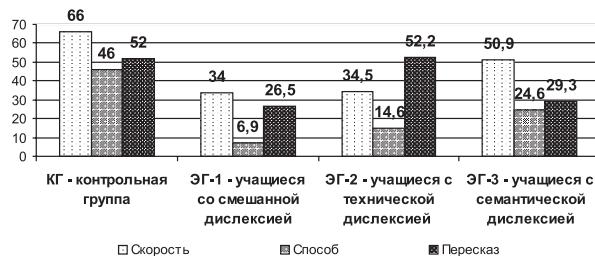


Рис. 7. Показатели технической и смысловой стороны чтения за два года обучения (%)

Как видно, основная исследуемая нами группа со «смешанной» дислексией (ЭГ-1) имела самые низкие показатели как технической, так и смысловой сторон чтения. Учащиеся с «технической» дислексией (ЭГ-2) характеризовались более низкими показателями сформированности технической стороны чтения, а показатели смысловой стороны чтения не отличались от учащих-

Способ чтения учащихся с различными типами дислексии

Группы детей	конец 1-го класса			начало 2-го класса			конец 2-го класса		
	Количество слов, прочитанных по слогам	Количество слов, прочитанных целиком	Количество слов, прочитанных словосочетаниями	Количество слов, прочитанных по слогам	Количество слов, прочитанных целиком	Количество слов, прочитанных словосочетаниями	Количество слов, прочитанных по слогам	Количество слов, прочитанных целиком	Количество слов, прочитанных словосочетаниями
ЭГ-1	27	22	1	30	13	0,7	22	42	19
ЭГ-2	26	21	4	27,2	19,3	5,4	15,5	33,8	35,4
ЭГ-3	21	22	10	16,4	36,6	12,7	13,7	31,1	51,1

ся контрольной группы. Школьники с «семантической» дислексией (ЭГ-3) имели более высокие показатели скорости и способа чтения, однако показатели смысловой стороны чтения были значительно ниже, чем у детей контрольной группы. Поскольку дети со «смешанной» дислексией характеризовались сложной структурой дефекта, то для определения причин возникновения данного нарушения необходимо было сравнить их результаты исследования с результатами учащихся с «технической» и «семантической» дислексией.

Данные, отражающие скорость чтения учащихся с различными типами дислексии, представлены на рис. 8.

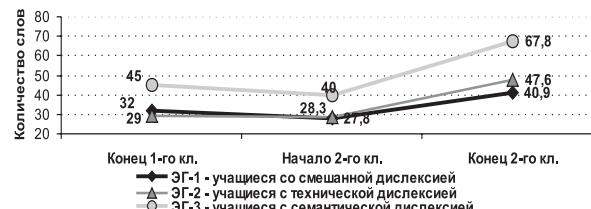


Рис. 8. Скорость чтения школьников с различными типами дислексии

На рисунке видно, что скорость чтения детей со «смешанной» и «технической» дислексией была одинаково низкой. Скорость чтения детей с «семантической» дислексией значительно превышала скорость учащихся со «смешанной» дислексией в течение двухлетнего периода обучения (критерий Mann-Whitney: $p = 0,002$).

Данные, отражающие способ чтения учащихся с различными типами дислексии, представлены в таблице.

Сопоставление способа чтения учеников со «смешанной» и «технической» дислексией обнаружило, что эти группы учащихся имели одинаково низкие показатели способа чтения практически на протяжении всего периода исследования. Учащиеся ЭГ-1 и ЭГ-2 большую часть слов читали по слогам и целыми словами. Только в конце 2-го года обучения школьники с «технической» дислексией значительно больше слов читали словосочетаниями (критерий Mann-Whitney: $p = 0,030$), чем дети со «смешанной» дислексией.

Сравнение результатов способа чтения учеников со «смешанной» и «семантической» дислексией демонстрировало, что дети со «смешанной» дислексией достоверно медленнее продвигались по ступеням овладения способа чтения, чем ученики с «семантической» дислексией (критерий Mann-Whitney: $p < 0,001$). Учащиеся с «семантической» дислексией большую часть слов читали целыми словами и словосочетаниями.

Далее был проведен сопоставительный анализ количества ошибок учащихся со «смешан-

ной» дислексией (ЭГ-1) и учеников с изолированными нарушениями чтения, что представлено на рис. 9.

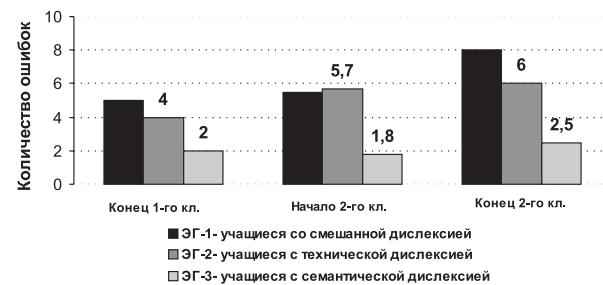


Рис. 9. Ошибки чтения учащихся с различными типами дислексии

Сопоставительный анализ количества ошибок чтения в группах детей со «смешанной» и «технической» дислексией показал, что эти группы учащихся значимо не отличались по количеству допускаемых ошибок в чтении на протяжении двухлетнего периода обучения.

Сравнение количества ошибок чтения учащихся со «смешанной» и «семантической» дислексией показало, что учащиеся со «смешанной» дислексией допускали достоверно больше ошибок (критерий Mann-Whitney: $p < 0,001$).

В результате проведенного исследования технической стороны чтения было обнаружено, что учащиеся со «смешанной» дислексией практически не отличались от учеников с «технической» дислексией по скорости, способу и количеству допускаемых в чтении ошибок, то есть у этих групп учащихся были одинаково низкие показатели, характеризующие техническую сторону чтения.

При сопоставлении показателей технической стороны чтения учащихся со «смешанной» и «семантической» дислексией было обнаружено, что школьники со «смешанной» дислексией имели более низкие показатели технической стороны чтения, чем дети с «семантической» дислексией.

Анализ смысловой стороны чтения предполагал оценку самостоятельного пересказа текста и отсроченного понимания общего смысла прочитанного рассказа.

Для изучения оформления текста пересказа у учащихся оценивалась цельность и связность пересказа. Средние показатели цельности пересказа, включающие такие критерии, как точность и самостоятельность, смысловая адекватность и возможность программирования текста, представлены на рис. 10. На рис. 11 отражены средние показатели связности пересказа, которые включали лексическое и грамматическое оформление.

На рис. 10 и 11 можно видеть, что у детей со «смешанной» дислексией показатели цельности и связности пересказа были достоверно более

низкие, чем у детей с «технической» дислексией (критерий Mann-Whitney: $p < 0,001$). Сопоставление показателей цельности и связности пересказа прочитанного текста школьников со «смешанной» и «семантической» дислексией не обнаруживало значимых различий между этими группами детей.

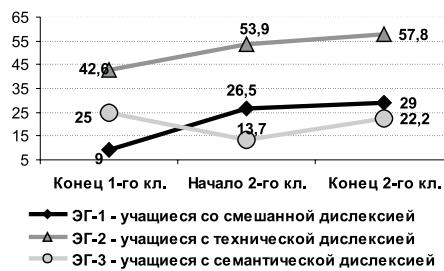


Рис. 10. Цельность пересказа у учащихся (%)

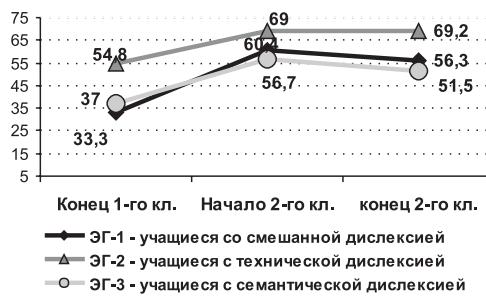


Рис. 9. Связность пересказа у учащихся (%)

Пересказы школьников со «смешанной» дислексией характеризовались частыми пропусками смысловых звеньев, фрагментарным изложением сюжетной линии текста, тенденцией к пере-

числению событий, привнесением фактов. Кроме того, при пересказе текста учащиеся пользовались непродуктивной лексикой, строили однообразные синтаксические конструкции, изменяли порядок слов в предложении, пропускали члены предложения, допускали единичные негрубые аграмматизмы.

Так как пересказ текста мог быть осуществлен по следам кратковременной памяти, изучение смысловой стороны чтения не ограничивалось анализом пересказов учащихся и включало в себя оценку отсроченного понимания общего смысла текста, что представлено на рис. 12.

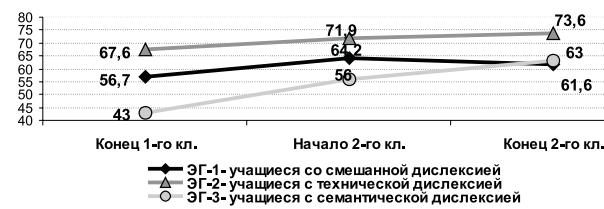


Рис. 12. Отсроченное понимание текста учащихся с различными типами дислексии

На рис. 12 видно, что учащиеся со «смешанной» дислексией имели более низкие показатели отсроченного понимания общего смысла текста, чем дети с «технической» дислексией в течение двухлетнего периода обучения (критерий Mann-Whitney: $p = 0,048$). Школьники со «смешанной» дислексией значительно хуже отвечали на вопросы о структуре текста, о последовательности разворачивающихся событий, а также на вопросы, направленные на понимание смысла отдельных слов, словосочетаний, скрытого смысла текста. Сопоставление результатов, характеризующих отсроченное понимание общего смысла тек-

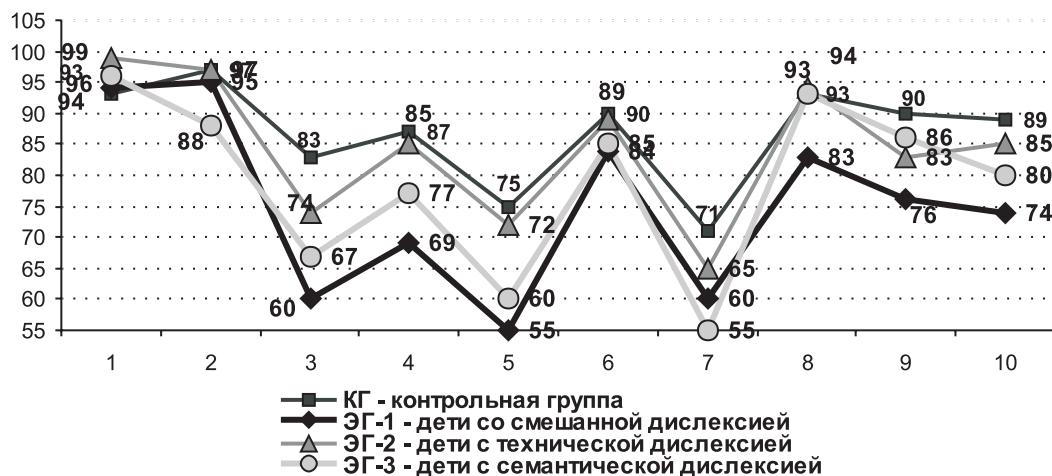


Рис. 13. Результаты изучения устной речи контрольной группы и учащихся с различными типами дислексии (%): 1 – звукопроизношение; 2 – слоговая структура слова; 3 – словообразование; 4 – грамматический строй; 5 – связная речь; 6 – номинативная функция; 7 – импрессивная речь; 8 – фонематическое восприятие; 9 – анализ звучащей речи; 10 – синтез звучащей речи

ста учащихся со «смешанной» и «семантической» дислексией, значимых различий в течение двухлетнего исследования между этими группами не обнаружено.

Таким образом, анализ показателей смысловой стороны чтения у детей со «смешанной» дислексией и учеников с изолированными нарушениями чтения позволил увидеть, что ученики со «смешанной» дислексией имели более низкие показатели сформированности смысловой стороны чтения, чем учащиеся с «технической» дислексией, при этом они не обнаруживали значимых различий с детьми с «семантической» дислексией.

Сравнительный анализ результатов устной речи у учащихся с различными типами дислексии представлен на рис. 13.

На рисунке видно, что школьники со «смешанной» дислексией имели более грубое нарушение устной речи, поскольку они обнаруживали различия с учащимися контрольной группы по целому ряду компонентов устной речи, таких, как словообразование ($p = 0,004$), грамматический строй ($p = 0,003$), связная речь ($p = 0,007$), номинативная функция речи ($p = 0,032$), фонематическое восприятие ($p < 0,001$), анализ ($p = 0,006$) и синтез ($p = 0,001$) звучащей речи. Учащиеся с «технической» дислексией практически не имели значимых различий в изученных компонентах устной речи с детьми контрольной группы. Школьники с «семантической» дислексией в наибольшей степени отличались от детей контрольной группы по таким компонентам устной речи, как грамматический строй ($p = 0,014$), связная речь ($p = 0,003$), понимание сложных логико-грамматических конструкций ($p = 0,033$). Достоверность различий определялась при помощи критерия Mann-Whitney.

Применение корреляционного анализа Pearson позволило выявить тесную взаимосвязь между показателями отсроченного понимания общего смысла текста и сформированностью словообразовательной функции ($r = 0,517$, $p < 0,001$), грамматического строя ($r = 0,560$, $p < 0,001$), связ-

ной речи ($r = 0,458$, $p < 0,001$) и пониманием сложных логико-грамматических конструкций ($r = 0,382$, $p = 0,007$). Выявленные корреляции свидетельствовали о том, что нарушение смысловой стороны чтения у детей со «смешанной» и «семантической» дислексией было тесно связано с недостаточностью вышеперечисленных компонентов устной речи.

При изучении зрительного запоминания анализировался показатель соотношения правильных и ошибочных реакций. Этот показатель зрительного запоминания для каждого ребенка высчитывался по формуле: $G = (20 - NR)^*5 + Nmis^*2$, где G – показатель выполнения, NR – количество правильных выборов, $Nmis$ – количество ошибочных реакций. Чем выше оказывался показатель, тем хуже было качество выполнения зрительного запоминания. Результаты изучения кратковременного запоминания зрительных стимулов представлены на рис. 14.

На рис. 14 видно, что учащиеся со «смешанной» дислексией демонстрировали более низкие показатели кратковременного зрительного запоминания во всех предложенных заданиях, чем дети контрольной группы и учащиеся с «семантической» дислексией.

Следует отметить, что школьники со «смешанной» дислексией по качеству выполнения заданий, связанных с кратковременным запоминанием зрительных верbalных стимулов, приближались к ученикам с «технической» дислексией. Эти группы учащихся одинаково плохоправлялись с кратковременным запоминанием зрительных верbalных стимулов. У школьников со «смешанной» и «технической» дислексией качество запоминания зрительных верbalных стимулов зависело как от увеличения количества знаков в слове, так и от наличия конкретного смысла.

Применение корреляционного анализа Pearson позволило увидеть во втором классе наличие тесной взаимосвязи между кратковременным запоминанием зрительных верbalных стимулов и скоростью ($r = -0,419$, $p = 0,010$), способом ($r = 0,630$,

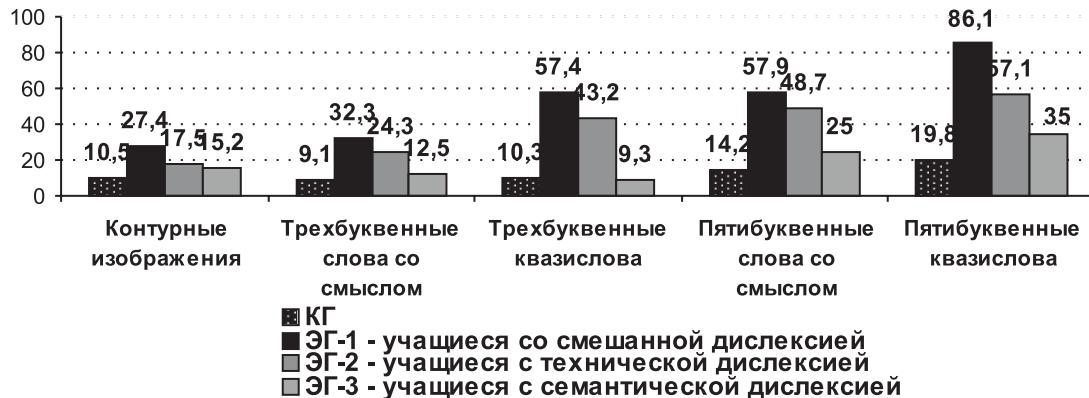


Рис. 14. Кратковременное зрительное запоминание учащихся с различными типами дислексии

$p < 0,001$), количеством ошибок чтения ($r = 0,518$, $p = 0,001$). Выявленные взаимосвязи свидетельствовали о том, что показатели технической стороны чтения зависят от сформированности кратковременной зрительной памяти.

Результаты проведенного исследования позволили сформулировать следующие выводы.

1. Нарушение чтения у учащихся начальных классов общеобразовательной школы со «смешанной» дислексией характеризуется медленной скоростью, наличием большого количества ошибок, менее продуктивным способом чтения (чтение слогами), неумением точно, последовательно оформлять текст пересказа и представляет сочетание первичных нарушений технической и смысловой сторон чтения, не находящихся в причинно-следственной связи, так как школьники со «смешанной» дислексией по техническим показателям чтения не обнаруживают достоверных отличий от учащихся с «технической» дислексией, а по показателям смысловой стороны чтения соответствуют группе детей с «семантической» дислексией.

2. При «смешанной» дислексии нарушения речи являются более выраженным, что проявляется в низких показателях сформированности словообразования, грамматического строя, связной речи, фонематического восприятия. Недостаточность перечисленных компонентов устной речи может лежать в основе нарушения понятийной стороны чтения, поскольку данные показатели коррелируют с низкими показателями отсроченного понимания общего смысла прочитанного текста.

3. У школьников со «смешанной» дислексией имеется взаимосвязь между показателями технической стороны чтения и неполнотой кратковременной зрительной памяти, проявляющейся:

- в выраженных трудностях запоминания схожих контурных предметных изображений;
- выраженных трудностях запоминания и узнавания визуально похожих вербальных стимулов;
- трудностях удерживания в кратковременной зрительной памяти зрительных вербальных стимулов, лишенных значения;
- трудностях запоминания слов с большим количеством буквенных знаков.

4. Для эффективности преодоления специфических нарушений чтения у детей со смешанной дислексией необходимо комплексное коррекционное воздействие, направленное не только на

восполнение пробелов формирования устной речи, звукового, слогового анализа и синтеза, но и на развитие кратковременной зрительной памяти.

Примечания

1. Гузий Ю. А. Нарушения формирования чтения «про себя» и их коррекция у учащихся младших классов общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук. М., 2007; Инишакова О. Б. Взаимосвязь различных типов дислексии с нарушениями зрительного и речевого развития школьников. Вариативные стратегии сопровождения учащихся с нарушениями письма и чтения: материалы IV Междунар. конф. Рос. ассоциации дислексии. М., 2008. С. 64–69; Руслецкая М. Н. Дефицит зрительных функций у младших школьников с дислексией. Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: материалы I Междунар. конф. Рос. ассоциации дислексии. М., 2004. С. 214–226.

2. Инишакова О. Б. Взаимосвязь...; Инишакова А. Г. Инновационный подход в изучении дислексии у младших школьников // Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ / под ред. О. Б. Инишаковой. М., 2008. С. 40–52; Инишакова А. Г. Различные типы дислексии и их взаимосвязь с нарушениями речевого развития у младших школьников // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2008. Т. 14. № 2. С. 190–196.

3. Инишакова А. Г. Инновационный подход...

4. Алтухова Т. А. Коррекция нарушений чтения у учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи: дис. ... канд. пед. наук. М., 1995; Лалаева Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: учеб. пос. СПб., 1998; Левина Р. Е. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушением чтения и письма // Логопедическая работа в школе / под ред. Р. Е. Левиной. М., 1953. С. 3–17; Спирова Л. Ф. Недостатки чтения у детей и пути их преодоления // Недостатки речи у учащихся начальных классов. М., 1965. С. 67–84; Чиркина Г. В. Недостатки письма у детей с дефектами артикуляционного аппарата, пути их преодоления и предупреждения: автореф. ... канд. пед. наук. М., 1967.

5. Гузий Ю. А. Указ. соч.; Инишакова О. Б. Взаимосвязь...; Руслецкая М. Н. Указ. соч.; Киселёва В. С. Особенности кратковременной зрительной памяти детей с дислексией // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 11. С. 405–413; Левашов О. В. Нарушения зрительного восприятия при дислексии. Теории и гипотезы. Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: материалы I Междунар. конф. Рос. ассоциации дислексии. М., 2004. С. 146–156.

6. Левашов О. В. Указ. соч.; Зинченко В. П. Функциональная структура зрительной памяти. М., 1980.

7. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под общ. ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Инишаковой. М., 2008.

8. Фотекова Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. М., 2002.

ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 316.477

A. B. Халудорова

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОСОБЕННОСТЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ И КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ

Проведен анализ различных подходов к проблеме карьерных ориентаций в аспекте направленности личности. Результаты эмпирического исследования доказывают тесную связь направленности личности с типами её карьерных ориентаций.

We analyzed different approaches to the problem of career orientations in the aspect of personality directionality. The results of empiric research confirm the close connection between personality directionality with the types of its career orientations.

Ключевые слова: направленность личности, карьерные ориентации, студенческий возраст.

Keywords: personal directionality, career orientations, student age.

В условиях постоянных социально-экономических изменений актуальным является рассмотрение проблемы направленности личности как одного из показателей целостности природы человека, определяющего его целеустремленность, способность намечать определенные цели и достигать их. По мнению С. А. Рубинштейна, направленность личности представляет собой динамические тенденции, которые в качестве мотивов поведения определяют деятельность человека. Составляющими направленности личности являются: *смысловой компонент*, характеризующий ее предметное содержание, и *динамический компонент* (так называемое «напряжение», связанное с источником направленности) [1]. Ученый рассматривал направленность как характеристику основных интересов, потребностей, склонностей и устремлений человека. По А. Н. Леонтьеву, направленность личности характеризуется посредством иерархии ее мотивов, среди которых выделяется главный *смыслообразующий мотив* – жизненная цель [2]. Б. Ф. Ломов рассматривает направленность личности как *системообразующее свойство*, которое определяет весь психический склад личности [3]. По мнению К. К. Платонова, направленность личности – это одна из подструктур

тур личности человека, которая характеризуется такими качествами, как уровень, широта, интенсивность, устойчивость, и имеет ряд форм: желания, склонности, идеалы, мировоззрение и убеждения [4]. Понимание сущности человека, по мнению В. Н. Мясищева, это «доминирующее отношение или его интеграл» с позиции теории отношений и выражает направленность личности [5]. Исследование мотивационной сферы распущей личности привело Л. И. Божович к пониманию иерархии составляющих эту сферу мотивов как основы направленности [6]. Были установлены три вида направленности: коллективистическая, деловая и личная.

Таким образом, направленность личности как система устойчивых доминирующих мотивов, определяющих ее побуждение, стратегические и тактические цели, детерминирует поведение и деятельность человека, ориентирует его активность. В этих условиях интересным является изучение мотивации человека к тому или иному виду профессиональной деятельности. Учет интересов, опыта, особенностей, возможностей и, главное, формирования постоянной готовности к самореализации собственного потенциала в какой-либо деятельности мы рассматриваем через построение и осуществление профессиональной карьеры.

В настоящее время понятия «карьера» и «карьерные ориентации» имеют междисциплинарный характер, т. е. рассматриваются в социальной, организационной психологии, психологии управления, психологии труда, акмеологии, а также в исследованиях по педагогике, социологии, менеджменту, организационной культуре. Такое многомерное изучение особенностей карьеры связано с позитивным отношением общества к карьерным устремлениям индивида, становлению человека как профессионала, реализации личностного потенциала в трудовой деятельности, усилию конкуренции в секторах рынка, связанных с наиболее востребованными и престижными профессиями.

Карьера понимается как осознанная последовательность изменений во взглядах, в позиции и поведении человека как субъекта трудовой деятельности, в системе общественных, экономических, деловых и других отношений, складывающихся в конкретный период жизненного пути. Карьера осуществляется во взаимодействии двух

процессов: внутреннего развития человека (профессиональный и личностный рост, самоопределение, саморазвитие и т. п.) и внешнего движения субъекта деятельности в освоении социального и карьерного пространства.

Детерминанты приоритетных профессиональных потребностей в структуре личности основываются на личностных целях и социальных установках, которые определяют оценочное отношение к выбору карьеры. Одним из регулятивных механизмов профессионального развития выступают карьерные ориентации, которые включены в целевой компонент структуры индивидуальной карьеры. Данное понятие основано на концепции «Якорей карьеры» Э. Шейна, где центральным конструктом является понятие карьерного якоря (карьерного ключевого момента) – «интерес или ценность, от которых работник ни за что не откажется, если придется делать выбор карьеры» [7].

В современных условиях требования рыночной экономики вносят изменения в понятие «профессиональная подготовленность» будущего специалиста, которое должно включать и способность к самопознанию, мобилизации внутренних ресурсов личности, принятию обоснованных решений. На первый план выдвигаются такие личностные качества, как деловитость, компетентность, и основой успеха в построении карьеры являются целеустремленность, воля, умение и желание эффективно работать, уверенность в себе, оптимизм, активность. Таким образом, изучение карьерных ориентаций как важнейшего элемента профессиональной Я-концепции, определяемой в своей основе направленностью личности, предполагает: сосредоточение на общих моделях поведения индивида в жизни; осознание возможности его социализации в процессе карьеры; готовность к выбору стиля жизни; возможности объективного анализа поведения, которое индивид желает рассматривать и выбирать, позволяет в новых условиях воспринимать жизнь более полно, интегрированно.

Целью данного эмпирического исследования явилось изучение взаимосвязи особенностей направленности личности и карьерных ориентаций студентов. Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи:

- 1) выявление особенностей направленности личности студентов и ее карьерных ориентаций;
- 2) определение значимых связей между видами направленности личности и особенностями карьерных ориентаций.

В результате этого нами были сформулированы следующие эмпирические гипотезы:

1. Существуют различия в особенностях направленности личности и типах карьерных ориентаций, связанных с особенностями курса обу-

чения и социально-демографическими характеристиками (гендер, национальность).

2. Имеется взаимосвязь между особенностями направленности личности и карьерными ориентациями студентов.

Эмпирическую базу исследования составили студенты I–IV курсов различных вузов Бурятии в количестве 260 человек. Средний возраст испытуемых составил 19,5 лет. Согласно поставленным задачам, общая выборка была дифференцирована в зависимости от курса обучения, фактора гендера и этнической принадлежности испытуемых.

В соответствии с целями и задачами исследования взаимосвязи направленности личности и ее карьерных ориентаций были применены следующие методики исследования: 1. Опросник Э. Шейна «Якоря карьеры», адаптированный Л. Г. Почебут, В. А. Чикер. 2. Ориентационная анкета В. Сmekala и М. Кучеры. Для статистической обработки полученных эмпирических данных использовался программный продукт Microsoft Excel 2007; вычислялась значимость различий на уровне исследуемого признака с помощью t-критерия Стьюдента и коэффициента линейной корреляции Пирсона.

Результаты проведенного нами исследования по методике В. Сmekала и М. Кучеры показали, что для многих студентов характерно преобладание делового вида направленности (38,9%). Полученные данные позволяют утверждать то, что испытуемые в целом увлечены процессом деятельности: они руководствуются мотивами, которые порождает сама деятельность, стремятся к познанию, овладению новыми знаниями, умениями, способами действия; пытаются достигать поставленных целей в отстаивании своих прав, точки зрения, если это необходимо. Выявлено почти равное соотношение показателей сугубо личной (31,7%) и просоциальной направленности (29,3%) (см. рис. 1).

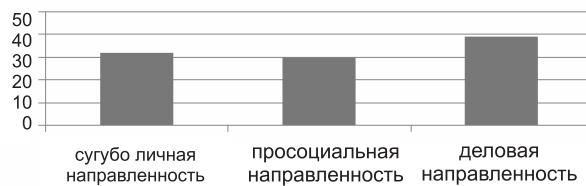


Рис. 1. Общая характеристика направленности личности по всей выборке (%)

Это свидетельствует о том, что студентам не чужды мотивы собственного благополучия, стремления к личному первенству, престижу, присущи потребность в общении, поддержка хороших отношений с другими людьми.

При сравнении результатов исследования в зависимости от курса обучения испытуемых выяв-

Таблица 1
Среднегрупповые показатели направленности личности студентов

Ориентационная анкета	Млад. курсы	Старш. курсы	t-критерий Стьюдента	Юноши	Девушки	t-критерий Стьюдента	Рус. этнос	Бурят. этнос	t-критерий Стьюдента
Сугубо личная	7,57	7,72	0,314	7,15	7,83	1,506	7,9	7,31	1,794
Просоциальная	7,87	7,11	1,866*	7,28	7,64	0,83	7,3	8,12	0,478
Деловая	8,54	8,98	0,847	7,94	9,05	1,865	8,35	9,03	3,265**

лен высокий показатель ориентации на деловой вид направленности. Для студентов младших курсов после делового вида направленности значима просоциальная направленность, а для старшекурсников – сугубо личная (см. табл. 1). Задокументировано достоверное различие в показателе просоциальной направленности ($p < 0,05$) между студентами младших и старших курсов. На наш взгляд, такое расхождение говорит о том, что на начальном этапе профессиональной подготовки происходит процесс активного вхождения в широкий социум, в различные социальные группы, принятие новых социальных ролей, и, как следствие, ориентация на взаимодействие с людьми имеет большее значение для студентов младших курсов. Что касается несколько более высоких показателей сугубо личной направленности у старшекурсников, то мы это связываем с приобретением конкретных представлений о своем будущем в профессиональном и личностном отношении.

Дальнейшей задачей исследования было рассмотрение особенностей направленности личности студентов в зависимости от влияния фактора гендера. Преобладание сугубо личной направленности после деловой направленности у девушек позволяет говорить о том, что у них, в отличие от юношей, выражено определенное стремление к эгоистическому самоутверждению, престижу и собственной выгоде. Мы связываем данные результаты с существующими в отношении женщин полоролевыми и межролевыми исторически сложившимися стереотипами, согласно которым женщине отводится несколько подчиненная и обслуживающая роль. Иными словами, при прочих равных условиях женщинам в процессе осуществления какой-либо деятельности в современном обществе, на наш взгляд, приходится преодолевать больше препятствий в социально-экономическом пространстве и выдерживать более сильные психологические и физиологические нагрузки, чем мужчинам, что способствует развитию определенных личностных качеств: определенной самостоятельности, автономности и настроенности на решение личностных и деловых задач; они не особо склонны общаться без результата для себя и дела.

Было выявлено, что у студентов-бурят в большей степени выражены показатели просоциаль-

ной направленности (8,12) (см. табл. 1). Возможно, это объясняется исторически сложившимся поведением бурят, где определенные условия жизни и древние традиции «общинного колlettivизма» способствовали стремлению действовать в интересах других людей, своего коллектива (группы) или общества в целом, действовать вместе с другими. Кроме того, получено достоверно значимое различие между русским и бурятским этносом в показателях деловой направленности ($p < 0,01$).

Таким образом, согласно результатам исследования, современные студенты больше ориентированы на деловой мотив, что отражает интенсивность, с которой респонденты выполняют задания, заинтересованность выполнять свою работу как можно лучше; они охотнее будут сотрудничать с коллективом, если это повысит продуктивность его работы. В группе такие студенты будут стремиться отстаивать свое мнение, которое считают правильным и полезным для выполнения задания.

Следующим этапом исследования был анализ результатов, полученных по методике «Якоря карьеры». Сравнительный анализ данных показал, что в целом результаты по всей выборке являются сопоставимыми, так как демонстрируют приблизительно равный разброс по каждой из переменных.

Анализ распределения средних значений испытуемых позволил выделить основные карьерные ориентации как устойчивые образования на этапе профессионального самоопределения (см. рис. 2).

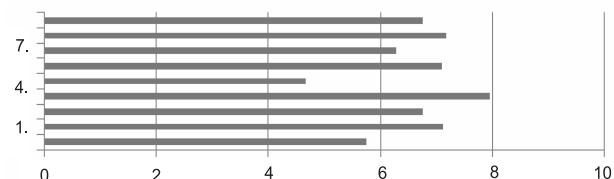


Рис. 2. Общая характеристика средних значений показателей карьерных ориентаций студентов: 1) профессиональная компетентность; 2) менеджмент; 3) автономия; 4) стабильность работы; 5) стабильность места жительства; 6) служение; 7) вызов; 8) интеграция стилей жизни; 9) предпринимательство

Так, для большинства студентов ведущей карьерной ориентацией является «стабильность работы» (7,96), второй по значимости карьерной ориентацией – «интеграция стилей жизни» (7,19), затем – «менеджмент» (7,12), далее – «служение» (7,11), «предпринимательство» (6,76), «автономия» (6,76), «вызовы» (6,3), «профессиональная компетентность» (5,76), и на последнем месте – «стабильность места жительства» (4,67).

Как видно из диаграммы (см. рис. 2), среди респондентов высокое значение занимает карьерная ориентация – «стабильность работы». На наш взгляд, это может быть связано с несколько прагматическим отношением студентов к учебному процессу, что говорит о формировании определенной социально-статусной составляющей мотивации получения высшего образования и её превалировании над профессиональным компонентом. При этом, возможно, студенты рассматривают высшее образование как средство для определения будущего социального положения.

Сопоставляя выборы карьерных ориентаций между студентами младших и старших курсов, мы исходили из общепринятых представлений, что на ранних этапах получения профессионального образования студенты младших курсов больше ориентированы на максимальную удовлетворенность будущей профессией, поэтому для них имеет значение развитие определенных профессиональных качеств. Это подтверждено достоверно значимыми различиями по показателю «профессиональная компетентность» ($p < 0,05$) и в желании продолжать обучение в выбранном направлении по показателю «служение» ($p < 0,01$), тогда

как на последних ступенях профессионального обучения наблюдается тенденция к снижению удовлетворенности выбранной профессией, которое может быть связано как с системой подготовки, так и с современными обстоятельствами, противоречиво сказывающимися на студенчестве (см. табл. 2).

Исследование гендерных особенностей показало, что девушки, в отличие от юношей, больше ориентированы на «стабильность работы» ($p < 0,01$), на «интеграцию стилей жизни» (т. е. на интеграцию различных сторон образа жизни) и не хотят, чтобы в жизни доминировала только семья или только карьера, или только саморазвитие, а стремятся к тому, чтобы все было сбалансировано. Они больше ценят жизнь в целом – то, где живут, как совершенствуются, нежели конкретную работу, карьеру или организацию. Что касается результатов исследования карьерных ориентаций студентов различной этнической принадлежности, то выявлены высокие значимые различия в таких карьерных ориентациях, как «профессиональная компетентность», «менеджмент», «стабильность работы», «стабильность места жительства», «служение», «интеграция стилей жизни», «вызовы» – ($p < 0,01$; $p < 0,001$), при этом данные карьерные установки более выражены у русских студентов.

Таким образом, как показало наше исследование, формирование карьерных ориентаций на этапе первичной профессиональной подготовки зависит от изменений социально-общественной среды, имеет свою специфику в зависимости от курса обучения, факторов гендеря и этнической принадлежности.

Таблица 2
Среднегрупповые показатели карьерных ориентаций студентов

Якоря карьеры	Млад. курсы	Стар. курсы	t-кри-терий Стыю-дента	Юно-ши	Де-вуш.	t-кри-терий Стыодент	Рус. этнос	Бурят. этнос	t-кри-терий Стыю-дента
1. Профессиональн. компетентность	5,99	5,47	1,892*	5,43	5,9	1,634	5,86	5,46	24,243***
2. Менеджмент	7,03	7,23	0,780	7,08	7,13	1,182	7,14	7,15	4,799***
3. Автономия	6,73	6,78	0,237	7,01	6,65	1,536	6,65	6,97	0,649
4. Стабильность работы	8	7,92	0,300	7,39	8,19	2,481*	8,14	7,74	3,982***
5. Стабильность места жительства	4,81	4,5	0,968	4,91	4,57	1,017	4,73	4,56	11,853***
6. Служение	7,42	6,73	2,676**	7,06	7,14	0,306	7,11	7,11	8,038***
7. Вызов	6,45	6,1	1,480	6,56	6,19	1,478	6,21	6,32	3,041**
8. Интерпретация стилей жизни	7,29	7,06	1,056	7	7,27	1,028	7,29	7,12	3,708***
9. Предприн-во	6,92	6,55	1,358	6,85	6,72	0,439	6,63	6,97	1,222

Примечание к табл. 1 и 2. * – значимо на уровне $p < 0,05$; ** – значимо на уровне $p < 0,01$; *** – значимо на уровне $p < 0,001$.

Дальнейший этап нашего исследования был связан с задачей рассмотрения корреляционных связей между особенностями направленности личности и карьерными ориентациями. В целом полученные результаты подтверждают существование отрицательных связей между сугубо личной направленностью и такими карьерными ориентациями, как «служение» и «профессиональная компетентность», позволяющими говорить о том, что эгоистическое самоутверждение, желание собственной выгоды и престижа в какой-то мере «мешают» развитию глубоких профессиональных способностей, процессу независимости и социализации.

Анализ корреляционных связей показал, что стремление действовать в интересах других людей, характерное для просоциальной направленности, утратило свое значение в современных условиях. Об этом свидетельствует лишь одна отрицательная связь между просоциальной направленностью и карьерной установкой – «интеграция стилей жизни», хотя, казалось бы, интеграция различных сторон образа жизни непосредственно происходит через взаимодействие с людьми. Полученные результаты мы связываем с преобладанием сугубо личной и деловой направленности, развитие которых в целом отражает социальные характеристики, свойственные образу жизни и потребностям современных студентов.

Деловая направленность как одна из актуальных личностных устремлений положительно коррелирует с такими карьерными ориентациями, как «вызов», «предпринимательство». Поскольку деловой мотив в направленности личности отражает интенсивность, с которой человек выполняет то или иное задание, проявляет заинтересованность выполнять работу наилучшим способом, то, возможно, для человека с данной направленностью личности будут характерны такие ценности, как конкуренция, победа над другими, преодоление препятствий, решение трудных задач, стремление создавать что-то новое, преодоление препятствий, готовность к риску.

Как показало исследование, получены отрицательные корреляционные связи между сугубо личной направленностью и такими карьерными ориентациями, как «профессиональная компетентность», «служение», существует положительная связь между деловой направленностью и «предпринимательством» ($p < 0,05$; $p < 0,01$) (см. табл. 3). В группе респондентов, обучающихся на младших курсах, показатели карьерных ориентаций образуют корреляционные плеяды с направленностью личности, а именно выявлены отрицательные значимые связи карьерной ориентации как «служение» с сугубо личной направленностью и положительная связь между «предпринимательством» и деловой на-

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа взаимосвязи карьерных ориентаций и направленности личности

Карьерные ориентации	Orientационная анкета		
	Сугубо личная	Просоциальная	Деловая
Общая выборка			
Профессиональная компетентность	-0,178*	–	–
Служение	-0,326**	–	–
Предпринимательство	–	–	0,173*
Младшие курсы			
Служение	-0,284**	–	–
Предпринимательство	–	–	0,259**
Старшие курсы			
Профессиональная компетентность	-0,290**	–	–
Служение	-0,365**	–	–
Юноши			
Вызов	–	–	0,299*
Предпринимательство	–	–	0,354*
Девушки			
Профессиональная компетентность	-0,212*	–	–
Служение	-0,384**	–	–
Студенты русской национальности			
Служение	-0,389**	–	–
Интеграция стилей жизни	–	-0,198*	–
Студенты бурятской национальности			
Профессиональная компетентность	-0,253*	–	–

Примечание к табл. 3. * – значимо на уровне $p < 0,05$; ** – значимо на уровне $p < 0,01$.

правленностью. Отрицательные корреляционные связи в группе старшекурсников получены между сугубо личной направленностью и такими карьерными ориентациями, как «профессиональная компетентность», «служение» ($p < 0,01$). В совокупности эти данные позволяют говорить о том, что такие карьерные ориентации, как «служение», основной ценностью которой является «работа с людьми», и стремление к развитию способностей, присущее карьерной установке «профессиональная компетентность», не характерны для людей с сугубо личной направленностью, поскольку основной целью данной направленности является ориентация на эгоистическое самоутверждение, престиж, собственное благополучие и выгоду. Корреляционная связь между деловой направленностью и «предпринимательством» позволяет предположить, что человек, ориентированный на деловую направленность, стремится создавать что-то новое, открыть свое дело, готов к определенным рискам, и, как правило, такой человек ориентирован на задачу, конкретную цель.

Анализ связей между карьерными ориентациями и направленностью личности в выборке студентов-юношей показал, что значимые корреляции прослеживаются в показателях «вызов» и «предпринимательство». У девушек выявлены отрицательные корреляционные связи между сугубо личной направленностью и такими карьерными ориентациями, как «профессиональная компетентность», «служение» ($p < 0,05$; $p < 0,01$). В целом в сравнении с девушками юноши не боятся конкуренции, нацелены на решение деловых задач, не боятся препятствий и готовы к риску. Анализ корреляционных связей в выборках русского и бурятского этносов показал отрицательные связи между сугубо личной направленностью и такими карьерными ориентациями, как «служение» и «профессиональная компетентность», а также между просоциальной направленностью и карьерной ориентацией «интеграция стилей жизни» ($p < 0,05$; $p < 0,01$).

Таким образом, на основе полученных данных выявлены различия в особенностях направленности личности и типами карьерных ориентаций, связанные с особенностями курса обучения и социально-демографическими характеристиками (гендер, национальность). Выявлены взаимосвязи между особенностями направленности

личности студентов и их карьерными ориентациями.

Выводы

1. Выявлено, что для большинства современных студентов характерно преобладание деловой направленности, заключающееся в определенном стремлении выполнения задания наилучшим способом, в отстаивании своего мнения, ориентации на деловое сотрудничество.

2. Существуют различия в показателях направленности личности студентов и их карьерных ориентаций, связанные с особенностями курса обучения и социально-демографическими характеристиками (факторы гендера, национальности). Для студентов, обучающихся на младших курсах, свойственна просоциальная направленность, в отличие от студентов-старшекурсников, для которых характерно преобладание сугубо личной направленности. Девушки, в отличие от юношей, больше стремятся к самоутверждению, престижу и собственной выгоде. Для студентов-бурят характерно преобладание показателей просоциальной направленности, для русских студентов – преобладание сугубо личной направленности.

3. Выявлена взаимосвязь между особенностями направленности личности студентов и их карьерными ориентациями: деловая направленность имеет связь с такими карьерными ориентациями, как «вызов», «предпринимательство»; сугубо личная направленность имеет значимые связи с такими карьерными ориентациями, как «служение» и «профессиональная компетентность»; просоциальная направленность связана с карьерной ориентацией «интеграция стилей жизни».

Примечания

1. Рубинштейн С. А. Основы общей психологии: в 2 т. Т. 1. М., 1946.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977.
3. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.
4. Мясищев В. Н. Структура личности и отношение человека к действительности // Психология личности: тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. М.: Изд-во МГУ, 1982.
5. Платонов К. К. Структура и развитие личности. М.: Просвещение, 1986. 254 с.
6. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968.
7. Schein E. A. The individual, the organization, and the career: A conceptual scheme // J. Appl. Behav. Sci. 1971. V. 7. P. 401–426.

H. A. Кора

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ РОССИИ И КИТАЯ О НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ

В статье представлен сравнительный анализ этнических особенностей представлений русскими и китайскими студентами о наркотической зависимости.

The article deals with a comparative study of the ethnic peculiarities of Russian and Chinese students' representations of drug addiction.

Ключевые слова: представление, наркотическая зависимость, поведение.

Keywords: representation, drug addiction, behavior.

Проблема наркотизации населения остается актуальной и в наши дни. Особое значение, на наш взгляд, в решении данной проблемы приобретает исследование представления молодежи о наркотической зависимости.

В психологии представление рассматривается как наглядный образ явления (события), возникающий на основе прошлого опыта (данных ощущений и восприятия), а также полученной ранее информации об этом явлении (событии) путем его воспроизведения в памяти или в воображении [1]. Физиологическую основу представлений составляют «следы» в коре больших полушарий головного мозга, остающиеся после реальных возбуждений центральной нервной системы при восприятии. Исследования И. П. Павлова доказали, что эти «следы» сохраняются благодаря известной пластичности центральной нервной системы. Сохранившиеся следы возбуждений, которые имели место при известной активности ощущений и восприятия индивида, создают необходимые условия для построения нужного представления. Само представление с его конкретной структурой возникает в результате образования условных временных связей в коре головного мозга благодаря функции первой сигнальной системы. Образы предметов, сцен, событий, явлений, возникающие на основе их припоминания или же продуктивного воображения, могут относиться как к прошлому, так и возможному будущему [2].

Из вышеизказанного следует, что не только образ психоактивных веществ, ранее воздействующий на органы чувств индивида (откровенный рассказ потребителя, собственные наблюдения, сообщения СМИ, репортажи по телевидению и т. п.), но и содержащаяся многообразная информация

о них впоследствии под влиянием конкретных воздействий превращается в систему сигналов, управляющих поведением человека. От того, какова будет обобщенность, схематичность данного образа (наркотический препарат, его воздействие на организм, последствия потребления), степень его осмыслинности, относительная полнота образа (информации), будет зависеть выбор формы поведения, которая затем зафиксируется в конкретную стратегию поведения индивида.

Исследование представления молодежи о наркотической зависимости позволяет прогнозировать тенденции распространения наркотизации, что является необходимым условием для определения состояния и перспектив развития системы первичной профилактики наркомании в образовательных учреждениях Российской Федерации. Кросскультурный анализ представления о наркотической зависимости на примере отдельных этнических групп поможет проследить глобальные тенденции общего процесса наркотизации, отображающегося в локальных условиях, а также выявить его специфические черты, характерные для исследуемых этнических групп.

В ходе эмпирического исследования (2008–2009 гг.) нами было выдвинуто следующее предположение о том, что существуют значимые различия в представлениях студентов России и Китая о наркотической зависимости, обусловленные культурно-историческими, медицинскими, географическими, политическими и другими факторами развития наркотизации человека на разных этапах его развития.

Проверка гипотезы осуществлялась в экспериментальном исследовании. В качестве испытуемых выступали студенты Амурского государственного университета, граждане Российской Федерации (возраст от 17 до 21 года) и студенты Благовещенского государственного педагогического университета, граждане Китайской Народной Республики (возраст от 18 до 24 лет). Студенты из Китая, обучающиеся на филологическом факультете по специальности «учитель русского языка», хорошо знают русский язык, понимают обращенную к ним русскую речь, могут читать и писать на русском языке, так как до поездки в Россию они прошли подготовительный период обучения и овладели определенным уровнем знаний (всего 166 человек).

Категориальная структура выявленных представлений исследовалась посредством контент-аналитической процедуры выявления «естественных категорий» совокупного объекта (по методике Б. А. Еремеева) [3]. С помощью данной методики можно выделить «естественные» для самого совокупного субъекта категории при описании определенного явления. Иными словами, выделяются критерии отражения того или иного

социального явления в сознании группы испытуемых с помощью анализа содержания, имеющего психолингвистические основания. В качестве единицы наблюдения применяется слово, имеющее предметное значение (называющее признак, свойство, состояния или оценку отражаемого явления). Слово учитывается независимо от того, каков смысл его использования респондентом и каково его прочтение исследователем. Важно, что оно фигурирует в тексте. Совместное появление (или не появление) слов в пределах одного текста – это признак связи между ними: взаимного «притяжения» или «отталкивания». За основу формулирования отдельной категории берется наиболее отталкиваемое слово, несущее наиболее специфичную информацию, именно относительно его и формируется состав категорий. Взаимные связи слов определяют не только качественное своеобразие категорий, но и их сравнительную дифференциированность или обособленность в структуре представлений. Использование аппарата математической статистики позволяет определить качественные характеристики отдельных слов в массиве и связей между ними и в конечном счете выявить состав искомых категорий.

С целью выявления состава и структуры естественных категорий, отражающих понимание наркотической зависимости испытуемыми, были подвергнуты анализу 143 текста. Исходный словарь массива составил 537 слов. Количество учтенных в статистической процедуре слов – 30. Учитывались слова, встретившиеся в текстах не случайно, не менее 30 раз.

Анализ корреляционных плеяд показывает, что в сознании студентов России «зависимость» представлена следующими естественными категориями: «убить», «может», «исход», «летальный». Семантическая структура в данном случае – это два сложных дифференциированных смысловых блока. Первый из них представлен комплексом категорий «разрушать – жизнь – люди – возникает» и может быть проинтерпретирован следующим образом: зависимость возникает в жизни через людей и несет в себе разрушительный эффект. Здесь признается наличие человеческого фактора как одной из нескольких детерминант наркомании. Респонденты адекватно оценивают деструктивную сущность наркотической зависимости. Кроме того, в сознании российских студентов «зависимость» может погубить человека, убить его, но не до смерти, так как естественная категория «убить» отталкивается от категории «смерть». Иными словами, в данном случае остается возможность и надежда на положительное разрешение ситуации.

Однако есть момент противоречия, который находит отражение в связи «смерть – приводит –

исход – летальный», причем в данном семантическом комплексе присутствуют две естественные категории (наиболее отталкиваемые, отрицаемые понятия), которые находятся в логической взаимосвязи друг с другом «исход – летальный».

Зависимость в представлениях русских студентов приводит к последствиям, которых может и не быть, при всем этом у нее все же существует некий результат. Связь «может – не – быть – последствие» свидетельствует о наличии перспективы позитивного разрешения ситуации. Однако доминирование негативных и ужасающих последствий зависимости в сознании представителей России говорит об их осведомленности в данной сфере. Так как чаще всего меры профилактики наркотической зависимости заключаются в запугивании иллюстрациями страшных последствий, они представлены в сознании именно такими картинами. Если это является единственным выходом в просветительской борьбе против наркомании, то стоит отметить его действенность, которая и нашла свое отражение в ответах на предложенное незаконченное предложение «Зависимость может...».

В представлениях респондентов зависимость как таковая может многое, о чем и свидетельствует наличие естественной категории «может». Отсутствие изолятов в семантической структуре представлений характеризует их как целостные, интегрированные и дифференцированные. Таким образом, можно сказать, что студенты Российской Федерации достаточно четко понимают все возможные последствия зависимости.

В сознании респондентов Китая зависимость не представляется психологической категорией, а в большей степени отмечается ее физический компонент. Так, отмечается наличие изолированных естественных категорий «болеть» и «тело». Тело, рассматриваемое как организм человека в его внешних, физических формах, изменяется в результате существования зависимости. При этом оно не связывается с изменением психологических и духовных начал в человеке, не включается в систему общественных отношений «работать – учить».

В данном случае зависимость рассматривается как болезнь, протяженная во времени, и находит отражение в естественной категории «болеть». Однако не существует прямой или косвенной логической связи с системой «состояние – здоровье», хотя и подразумевается негативное влияние зависимости на нее.

Интересна для анализа связь «работать – учить», то есть в представлениях китайских студентов зависимость может чему-то научить, сформировать новые формы поведения, стили эмоционального реагирования на ситуацию, развивать

новые навыки. Данное суждение имеет место быть, так как объективно зависимость влияет на многие стороны жизни, изменяя их, как правило, в худшую сторону, а человек, позитивно или негативно разрешивший данную ситуацию, выносит для себя урок. В целом разрозненность, лаконичность и простота представлений студентов Китая по данному вопросу отличается от целостной структуры представлений студентов России.

Далее интерпретируемые нами представления касались факторов, формирующих зависимость. Естественной категорией-изолятом для российских представителей, участвующих в исследовании, является «наркотический», имеется в виду как болезненное влечение к наркотикам, так и сами наркотические вещества как детерминанты возникновения зависимости.

В обобщенном варианте представлений у респондентов значимой является связь «люди – окружающий – среда», то есть внешнее (негативное, исходя из контекста) влияние общества признается основой формирования зависимости. Таким образом, студенты России выделяют в качестве детерминанта макросоциум, представляющий собой общество, в котором живет человек, включая его историческое прошлое, мораль и нравственные ценности, политические и экономические проблемы, отношение к детям, семье.

Уточнение данной причины наблюдается в следующей семантической группе «компания – плохой – друзья – влияние», которая входит уже в макросоциум, также являющийся одним из факторов, детерминирующих наркотическую зависимость. В данном конкретном случае следует отметить, что представители России главную роль в формировании зависимости отводят социальному-культурному окружению личности (особенностям взаимоотношений личности в группе, знакомство с людьми, употребляющими наркотические препараты или распространяющие их). Речь идет о макросоциальном уровне, который включает причины, связанные с непосредственным социальным окружением личности в семье, образовательном учебном заведении, среди сверстников, в молодежной субкультуре, то есть там, где создаются девиантные модели поведения.

Наряду с признанием влияния окружающей среды и людей, а также плохой компании и плохих друзей отмечается наличие слабой воли у самого зависимого человека (влияние – слабый – воля). Здесь речь идет уже о внутренних детерминирующих факторах, зависящих непосредственно от самого человека и влияющих на формирование или деформирование зависимости. Это так называемая группа индивидуальных особенностей личности (физиологические и психологические особенности, образ жизни, опыт знаком-

ства с наркотиком и его употребления), то есть респонденты сделали акцент на факте личной причастности человека к возникновению зависимости, однако в данном контексте отражена его пассивная роль.

Также следует отметить некоторую неосведомленность респондентов о факторах, под воздействием которых может сформироваться зависимость, о данной проблеме свидетельствует семантическая связь «не – знать». Эта диада расположена обособлено от других категорий и выражает неуверенность, растерянность, появившуюся при столкновении с рассматриваемым вопросом.

Доминирующую часть представлений в данном случае, составляют категории, отражающие объективные и субъективные, социальные, индивидуально-психологические факторы, которые могут как способствовать, так и препятствовать наркотизации. Поэтому, рассматривая факторы, детерминирующие аддиктивное поведение, необходимо отметить, что если на индивида влияет некоторая совокупность этих факторов, то это еще ничего не предопределяет однозначно, поскольку и в этом случае приобщение к психоактивным веществам может быть, а может и не быть.

Респондентам, вероятно, известно, что сложные обстоятельства, неправильное семейное воспитание, низкий общеобразовательный и культурный уровень окружающей социальной среды влияют на многих, однако далеко не все люди, поставленные в эти условия, становятся наркоманами.

Представители Китая выделили в качестве естественной категории понятие «хулиган» – человек, который занимается хулиганством, грубо нарушает общественный порядок. При этом данная категория включена в семантический комплекс «хулиган – плохой – знакомый», связи которого являются взаимоотталкиваемыми. У них нет целостного четкого восприятия данного феномена, о чем свидетельствует представление о хулигане как о не плохом и не знакомом. Однако параллельно подтверждается воздействие некоего плохого человека, его участие в формировании зависимости.

Данная корреляционная плеяда включает также категориальную структуру «плохой – казино – клуб – друг – знакомый – дискотека». Респонденты однозначно определяют казино как заведение с негативной репутацией, не подразумевая клуб (взаимоотталкиваемые связи). В представлениях студентов КНР зависимость формируется в подобного рода заведениях, в том числе на дискотеке, под воздействием не друга и не знакомого. Интерпретируя эту группу категорий, можно предположить, что в среде, в которой врачаются китайские студенты, отсутствуют люди, занимающиеся распространением наркотиков.

Обособлено в сознании респондентов представлена диада «развлекательный – место», однако в общем контексте она скорее является обобщающей структурой, интегрирующей в себе разрозненные представления рассмотренной категориальной группы.

Таким образом, можно сказать, что студенты Китая, в отличие от представителей России, к детерминирующему зависимость факторам относят в большей степени социальные условия, окружение и другие внешние причины, тогда как российские респонденты отмечают влияние социальных и индивидуально-психологических факторов в формировании зависимости.

Полученные данные подтвердили нашу гипотезу о том, что существуют различия в представлениях китайских и российских студентов о наркотической зависимости, факторах, ее формирующих, и личности наркомана. Несмотря на то что обе группы респондентов продемонстрировали негативную оценку данной проблемы, существует и ряд отличий. Так, отмечается негативное восприятие наркотиков – в сознании российских и китайских студентов присутствует связь «очень – плохо», что усиливает отрицательное содержание данного понятия. Сходным для корреляционных плеяд обеих групп респондентов является негативная оценка и сторонний подход к наркомании, представления лаконичны, но не связаны в единую структуру, в их сознании отсутствует целостная картина восприятия данного явления, однако у студентов Российской Федерации представления о наркомании несколько более сформированы, интегрированы, сложны и реалистичны.

Наряду с тем, что обе группы респондентов отрицательно воспринимают наркомана, в представления студентов России включены общественный и личностный компоненты значимости данного явления, в то время как представления студентов Китая носят описательно-оценочный характер. В целом разрозненность, лаконичность и простота представлений студентов Китая по вопросу о зависимости отличаются от целостной структуры представлений студентов России. Внешние причины, такие, как окружение и социальные условия, в представлениях студентов Китая о детерминантах зависимости являются доминирующими, в отличие от респондентов России, которые отмечают влияние социальных и внутриличностных особенностей как факторов, формирующих зависимость.

Примечания

1. Психологический словарь / под ред. В. В. Даудова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. М., 1983. С. 272.

2. Павлов И. П. Полн. собр. соч.: в 6 т. Т. 3. М.; Л., 1951.

3. Еремеев Б. А. О естественных категориях анализа содержания и некоторых процедурах их выявления // Методологические и методические проблемы контент-анализа. Вып. 1. М.: АИ СССР, Ин-т социологических исследований. 1973. С. 109–112.

УДК 159.922.73

E. N. Синявина

АНАЛИЗ СВЯЗИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ И ПОКАЗАТЕЛЕЙ ВОСПИТАННОСТИ У УЧАЩИХСЯ 4–5-Х КЛАССОВ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА И МАССОВОЙ ШКОЛЫ

В статье обсуждается содержание понятия воспитанности и показатели воспитанности. Представлен анализ результатов исследования влияния некоторых психологических особенностей на показатели воспитанности учеников 4–5-х классов школы-интерната и массовых образовательных учреждений (МОУ).

The article considers the conception of breeding and the factors of breeding. The author presents the results of researching the influence of some psychological peculiarities on the factors of breeding of 4th–5th form students of boarding schools and mass educational institutions.

Ключевые слова: воспитанность, психологические особенности, школа-интернат, массовое образовательное заведение, самочувствие, настроение, желание учиться, удовлетворенность результатами учебной деятельности, адаптация, агрессия.

Keywords: breeding, psychological peculiarities, boarding school, mass educational institution, general state, mood, desire to learn, complacency with the results of scholastic activity, adaptation, aggression.

Изучение и сравнение личностных особенностей воспитанников массовых образовательных учреждений (МОУ) и школ-интернатов разного типа отражено в многочисленных работах (М. И. Лисина, Н. М. Платонова, Е. Ю. Кузнецова, В. С. Мухина, И. В. Дубровина, А. Г. Рузская, А. М. Приходян, Н. Н. Толстых, Л. М. Шипицына и др.). Среди факторов, влияющих на развитие детей, указываются депривация, учебная нагрузка, ожидания окружающих (педагогов, родителей и сверстников) и общение со сверстниками. Однако при всем разнообразии исследований детей, проживающих в закрытых учебных заведениях и обучающихся в массовых образовательных учреждениях, влияние на их воспитанность личностных черт и психических состояний было мало изучено. На наш взгляд, существует необходимость изучения влияния указанных факторов на развитие воспитанности детей, так как это может помочь педагогам при взаимодействии с учениками и в выборе

способов воспитания детей, обучающихся в школах-интернатах и МОУ [1].

Исходя из вышесказанного, целью данной работы является сравнительное исследование влияния психологических особенностей на развитие воспитанности учеников 4–5-х классов школы-интерната и МОУ.

Под «воспитанностью» вслед за А. К. Марковой, А. Г. Лидерсон, Е. А. Яковлевой мы понимаем «способность следовать моральным правилам и поведенческим нормам, принятым в референтной группе. Воспитанность не может быть сведена к внешним правилам этикета поведения (пропустил старшего в дверь, первым поздоровался со старшим). Воспитанность – это конгломерат многих качеств ученика (от искренности до интернационализма)» [2].

По мнению этих авторов, психологическими показателями воспитанности являются:

- широкий запас нравственных знаний, усваиваемых на осознанном уровне;
- понимание окружающих;
- нравственные убеждения;
- мотивы и цели, проявляющиеся в интересе к различным способам деятельности, в добровольном выполнении необязательных учебных заданий, в «сильном» целеполагании – доведении до конца монотонной деятельности, помехоустойчивости, отсутствии разрушения учебной деятельности в случае затруднений, ошибок;
- реальные повторяющиеся нравственные поступки школьника в учении.

На основе анализа понятия воспитанности и ее критериев в работе выдвигается и проверяется гипотеза о том, что влияние психологических особенностей школьников на развитие их воспитанности в условиях школы-интерната и МОУ будет различным.

Для проверки гипотезы были использованы следующие методики:

1. Методика Н. П. Капустина, направленная на изучение воспитанности учеников 4–5-х классов.
2. Методика «Экспресс-оценка эмоционального состояния с помощью “градусника” состояний» (под ред. Киселева) [3].
3. Методика диагностики адаптации (Л. В. Пасечник) [4].
4. Методика «Диагностика состояния агрессии» (авторы А. Басс и А. Дарки) [5].

Анализ результатов проводился с помощью корреляционного метода Браве – Пирсона.

Исследование проводилось на базе ГОУ «Мореновская областная школа-интернат санаторного типа» для детей, нуждающихся в длительном лечении, и МОУ СОШ № 109 г. Н. Новгорода. В эксперименте приняли участие ученики 4–5-х классов, общее количество которых составило

56 человек: школа-интернат – 14 человек, МОУ СОШ – 42 человека.

Анализ результатов исследований, проведенных в школе-интернате, не выявил значительных корреляционных связей между показателями самочувствия, настроения, желания учиться и удовлетворенности учебной деятельностью и показателями воспитанности.

В то же время в МОУ показатели, полученные с помощью метода «градусник состояний» (самочувствие, настроение, желание учиться, удовлетворенность учебной деятельностью), значимо связаны с показателями воспитанности.

Так, выявлена значимая связь умеренной силы ($\text{гэмп.} = 0,36; p < 0,01$) между любознательностью и желанием учиться, а также удовлетворенностью учебной деятельностью и любознательностью ($\text{гэмп.} = 0,37; p < 0,01$). Полученные результаты можно объяснить тем, что без желания учиться дети никогда не будут выполнять домашнее задание, читать, искать ответы на вопросы. Также желание учиться должно всегда подкрепляться положительными оценками. Удовлетворенный результатами учебной деятельности ребенок будет стремиться получать больше хороших оценок, а для этого выбирать наиболее приемлемые и социально одобряемые способы: регулярная подготовка домашних заданий, заинтересованность учебным материалом, чтение дополнительной литературы, подготовка творческих работ (докладов, рефератов).

Показатели прилежания воспитанников массовой школы связаны с настроением ($\text{гэмп.} = 0,32; p < 0,05$), желанием учиться ($\text{гэмп.} = 0,36; p < 0,05$) и удовлетворенностью результатами учебной деятельности ($\text{гэмп.} = 0,44; p < 0,005$). Хорошее настроение детей будет способствовать возрастанию прилежания, так как в хорошем настроении они наиболее склонны к контактам с окружающими, стараются помочь друг другу. Без желания учиться ребенок не будет проявлять страения в учебе, внимательность. Удовлетворенность результатами учебной деятельности также влияет на повышение прилежания учеников, поскольку удовлетворенный полученными оценками ученик зачастую больше старается при подготовке уроков и более внимателен с целью повторного получения хорошей оценки и одобрения учителя.

Нами выявлена достоверная связь удовлетворенности результатами учебной деятельности с отношением детей к природе ($\text{гэмп.} = 0,30; p < 0,05$), по-видимому, такая удовлетворенность способствует хорошему настроению, уверенности в себе как в успешном ученике, тем самым создавая побуждение у ребенка к заботе об окружающем мире, о слабых. Данную связь можно объяснить и тем, что, получив одобрение учителя в виде хорошей оценки, ребенок старается сделать больше дел,

которые могут вновь принести ему одобрение окружающих, в частности проявить заботу о природе. Однако умеренность связи свидетельствует о том, что кроме удовлетворенности учебной деятельностью на отношение детей к природе влияют и другие личностные факторы.

Отношение к школе напрямую связано с желанием ребенка учиться ($\text{гэмп.} = 0,42$; $p < 0,005$), так как человек, смотивированный на учебную деятельность, будет с большим старанием соблюдать все правила, предъявляемые ему, и с удовлетворенностью результатами учебной деятельности ($\text{гэмп.} = 0,41$; $p < 0,005$), так как удовлетворенный оценкой учителя ребенок с большим старанием будет стремиться к получению одобрения окружающих и к получению хорошей оценки.

Вызывают интерес значимые связи показателей желания учиться и удовлетворенности результатами учебной деятельности с отношением к прекрасному в жизни ребенка (соответственно $\text{гэмп.} = 0,54$; $p < 0,0005$ и $\text{гэмп.} = 0,47$; $p < 0,005$), так как ребенок, удовлетворенный оценкой окружающих, будет стремиться поддерживать ее всеми социально одобряемыми способами (отсутствие вредных привычек, культура поведения, аккуратность). Ребенок, заинтересованный в учебной деятельности, будет стремиться правильно организовывать время труда и отдыха.

Кроме того, желание учиться и удовлетворенность результатами учебной деятельности обнаруживают связи умеренной силы с уровнем воспитанности ученика в целом (соответственно, $\text{гэмп.} = 0,43$; $p < 0,005$ и $\text{гэмп.} = 0,49$; $p < 0,0005$).

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что желание учиться и удовлетворенность результатами учебной деятельности оказывают сильное влияние на развитие воспитанности учеников 4–5-х классов МОУ. Особенно сильное влияние желание учиться оказывает на отношение к прекрасному в жизни ребенка. Появление этих связей только в МОУ говорит о том, что здесь ученики относятся более ответственно к учебной деятельности, чем дети, проживающие в интернате.

Однако желание учиться и удовлетворенность результатами учебной деятельности не являются единственными источниками формирования воспитанности детей.

Умение ребенка адаптироваться к новым социальным условиям также может оказать влияние на развитие воспитанности школьников.

Исследование связей факторов воспитанности с адаптированностью в школе-интернате показало, что в начале года значимых связей между этими показателями нет.

В то же время, в отличие от интерната, в МОУ были обнаружены связи между адаптированностью и показателями воспитанности.

Так, успешность адаптации ребенка к школе напрямую связана с его отношением к школе ($\text{гэмп.} = 0,41$; $p < 0,005$), что можно объяснить следующим образом: если ребенок принимает правила учебного заведения, в котором обучается, то, конечно же, будет их выполнять.

Адаптация связана и с отношением к прекрасному в жизни ребенка ($\text{гэмп.} = 0,37$; $p < 0,01$). Ученик хорошо адаптированный к школе будет стараться соответствовать требованиям школы (не курить, быть опрятным, культурным).

И наконец, степень адаптированности учеников 4–5-х классов к школе связана с их общим уровнем воспитанности ($\text{гэмп.} = 0,33$; $p < 0,01$), который как раз складывается из перечисленных выше показателей.

Объяснить наличие выявленных связей только в МОУ, по-видимому, можно тем, что в интернате складываются особые условия проживания, которые оказывают специфическое воздействие на личностное развитие детей, в том числе и на их уровень воспитанности.

В отличие от самочувствия, настроения, желания учиться, удовлетворенности учебной деятельности и умения адаптироваться, различные формы агрессивного поведения имеют связи с показателями воспитанности как в интернате, так и в МОУ, однако можно наблюдать существенные различия между ними.

Так, первым отличием могут стать различия в связях любознательности с агрессивными реакциями: если в интернате прослеживается обратная связь средней силы между любознательностью и подозрительностью ($\text{гэмп.} = -0,65$; $p < 0,01$), которую можно объяснить следующим образом: ребенок, не испытывающий доверия к окружающему миру, в частности к своему социуму, может побояться проявить интерес и к окружающим его вещам и делам, – то в МОУ любознательность обнаруживает обратную умеренную связь с негативизмом ($\text{гэмп.} = -0,31$; $p < 0,05$) и обратную слабую связь с враждебностью ($\text{гэмп.} = -0,25$; $p < 0,01$). Влияние повышенного негативизма на снижение любознательности учеников МОУ можно объяснить тем, что ребенок, постоянно противопоставляющий себя другим людям, не имеет потребности в получении новых знаний, так как единственной его целью является противостояние окружающим. Связь любознательности с враждебностью может быть объяснена тем, что негативно настроенный ребенок может видеть в приобретении новых знаний, общении с новыми людьми только отрицательные последствия для себя. Наличие связи показателей любознательности с негативизмом и враждебностью только в МОУ можно объяснить тем, что здесь дети более открыты для воздействия социума и новых потоков информации, поэтому им

приходится более тщательно следить за характером поступающей информации.

Дальнейшее сравнительное исследование связей шкал воспитанности с показателями агрессивности показало различия и в связях показателей прилежания со шкалами агрессивности. Так, в интернате можно увидеть обратную связь средней силы между прилежанием и подозрительностью ($r_{эмп.} = -0,67; p < 0,005$), которая может быть обоснована нежеланием выполнять поручения людей, которым ребенок не доверяет. В отличие от интерната, в МОУ на развитие прилежания может оказывать влияние косвенная агрессия детей ($r_{эмп.} = -0,32; p < 0,005$). Данную связь можно объяснить тем, что ребенок пытается выразить накопившуюся агрессию с помощью отрицательного отношения к учебной деятельности. Присутствие данной связи только в МОУ объясняется тем, что здесь к ученикам предъявляется больше требований в отношении успеваемости, поэтому, желая кому-то противостоять, ребенок может снизить свое отношение к учебной деятельности, тем более что в младшем школьном возрасте учебная деятельность является ведущим видом деятельности.

Интересным кажется тот факт, что связи агрессивных реакций с отношением учеников 4-5-х классов к природе («бережливое отношение к Земле, растениям, животным и природе») прослеживается только в интернате. Так, можно видеть обратные связи средней силы между раздражением и отношением ребенка к природе ($r = -0,52; p < 0,05$); вербальной агрессией и отношением к природе ($r = -0,50; p < 0,05$); агрессивностью и отношением к природе ($r = -0,51123248; p < 0,05$) и связь умеренной силы между враждебностью и отношением к природе ($r = -0,48; p < 0,05$). Причиной влияния агрессивных реакций на отношение воспитанников интерната к природе является желание самоутвердиться за счет более слабых и беззащитных существ, стремление «бросить» лишнее эмоциональное напряжение. Присутствие перечисленных выше связей только в закрытом учебном заведении объясняется тем, что из-за ослабленного здоровья воспитанников здесь меньше внимания уделяется учебной деятельности, и, соответственно, внимание переключается на другие сферы жизнедеятельности детей. Также причиной может стать закрытый тип учреждения, который не дает детям сбросить эмоциональное напряжение посредством взаимодействия с людьми, не входящими в систему интерната (включенность в различные молодежные группировки, клубы, кружки).

В то же время можно видеть, что в интернате нет связей между агрессивными реакциями и отношением детей к школе, в то время как в МОУ прослеживается большое количество обратных

связей с факторами агрессивности: связи средней силы между косвенной агрессией, обидой и отношением к школе ($r_{эмп.} = -0,50; p < 0,005$, $r_{эмп.} = -0,53; p < 0,0005$ соответственно); связи умеренной силы между негативизмом, враждебностью и отношением к школе (соответственно $r_{эмп.} = -0,37; p < 0,05$ и $r_{эмп.} = -0,46; p < 0,005$) и слабые связи между подозрительностью, агрессивностью и отношением к школе ($r_{эмп.} = -0,28; p < 0,05$ и $r_{эмп.} = -0,28; p < 0,05$). Как можно видеть, наиболее сильное влияние на развитие отношения учеников МОУ к школе оказывают косвенная агрессия и обида. Влияние большого количества факторов агрессивности на отношение детей к школе только в МОУ объясняется тем, что здесь учебная деятельность является ведущей: на детей возлагается большое количество ожиданий, связанных с успешностью их обучения, статус ребенка в школе определяется успешностью его обучения, поэтому здесь у него больше возможности проявить свое недовольство и снять эмоциональное напряжение именно посредством нарушения правил школьной жизни, противопоставлением своих интересов, интересам и ожиданиям окружающих.

Интересными кажутся различия в связях между факторами агрессивности и отношением к «прекрасному» в жизни ребенка (аккуратность, культура поведения, забота о здоровье, распределение времени труда и отдыха, отсутствие вредных привычек). Так, в интернате прослеживается обратная связь умеренной силы между «прекрасным» в жизни ребенка и подозрительностью ($r = -0,48; p < 0,05$). Объяснить данную связь можно тем, что ребенок, не доверяющий окружающим и убежденный в намерении окружающих принести ему вред, не будет слушать советы окружающих (по сохранению здоровья, совершенствованию внешнего вида, о вреде курения).

В то же время в обычной городской школе прослеживаются обратные связи умеренной силы между косвенной агрессией, негативизмом, обидой и отношением к «прекрасному» ($r = -0,40; p < 0,01, r = -0,42; p < 0,005$ и $r = -0,30; p < 0,05$ соответственно). Влиянию перечисленных факторов агрессивности на отношение к «прекрасному» можно дать следующее объяснение: с помощью косвенной агрессии ребенок может нарушать культуру поведения и пристраститься к вредным привычкам с целью отомстить взрослому, обидевшему его, также это может быть месть одноклассникам, не принимающим его, в форме асоциального поведения. Негативизм тоже может стать реакцией протеста против непонравившихся правил, отношения окружающих. Как было сказано выше, обида также является причиной ухудшения отношения к «прекрасному» в своей жизни, так как обиженный кем-то ребенок ста-

рается «отыграться» с помощью доступных ему форм поведения за свои обиды. Наличие данных форм проявления агрессии именно в массовом учебном заведении объясняется тем, что здесь собираются дети, проживающие в различных социальных условиях, поэтому формы поведения также отличаются разнообразием.

Во влиянии различных агрессивных реакций на формирование общего личностного уровня воспитанности также есть отличия в интернате и МОУ. Можно видеть, что в интернате общий уровень воспитанности имеет обратную связь средней силы с подозрительностью ($r = -0,65$; $p < 0,01$), так как она оказывает влияние на многие показатели, входящие в состав общего уровня воспитанности. Присутствие данной связи только в школе-интернате объясняется тем, что до прибытия в интернат большинство учеников проживало в «семьях группы риска», что способствует повышению недоверия к окружающим с целью самосохранения. Поэтому подозрительность является основной агрессивной реакцией воспитанников интерната, оказывающей влияние на развитие их воспитанности.

В отличие от интерната, в МОУ прослеживаются умеренные обратные связи между общим уровнем воспитанности и косвенной агрессией ($r = -0,38$; $p < 0,01$), общим уровнем воспитанности и негативизмом ($r = -0,34$; $p < 0,05$), общим уровнем воспитанности и обидой ($r = -0,38$; $p < 0,01$) и общим уровнем воспитанности и враждебностью ($r = -0,32$; $p < 0,05$). Как уже говорилось ранее, с помощью косвенной агрессии ребенок может отомстить за плохое к нему отношение. С помощью негативизма ребенок протестует против непонравившегося отношения к нему, против установленных правил, которые он не может принять. Обиженный ребенок часто проявляет негатив по отношению к окружающим, что оценивается окружающими как форма асоциального поведения и снижает ему воспитанность. Враждебное отношение к окружающим также способствует снижению общего уровня воспитанности, так как негативное отношение ребенка к окружающим способствует возникновению поведения, которое может быть неприемлемо окружающими.

Подводя итог сравнительному анализу связей показателей воспитанности с факторами агрессивности в интернате и МОУ, мы отмечаем, что, несмотря на большое количество связей, личностная агрессивность и различные формы проявления агрессии не являются единственным источником формирования воспитанности учеников интерната и МОУ.

Итак, обобщив все связи воспитанности как с психологическими особенностями личности, так и с умением адаптироваться, мы можем говорить о том, что на формирование воспитанности ученика 4–5-х классов МОУ оказывают влияние успешная адаптация к социальным условиям, хорошее настроение, желание учиться, удовлетворенность результатами учебной деятельности и выраженность различных форм агрессивного поведения. В то же время в интернате на развитие воспитанности ученика 4–5-х классов из вышеперечисленных психологических особенностей оказывают влияние только личностная агрессивность, враждебность и различные формы агрессивного поведения. Из этого можно сделать вывод о том, что тип образовательного учреждения оказывает непосредственное влияние на формирование воспитанности учеников 4–5-х классов.

Таким образом, полученные в исследовании результаты убедительно подтверждают нашу гипотезу о том, что вследствие различных условий обучения влияние психологических особенностей на развитие воспитанности учеников школ-интернатов и МОУ существенно отличается.

Примечания

1. Прихожан А. М. Дети без семьи. М.: Педагогика, 1990. 160 с.
2. Маркова А. К., Лидерс А. Г., Яковлева Е. А. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. Петрозаводск: Прогресс, 1992. 180 с.
3. Гапонова С. А. Функциональные психические состояния в образовательном пространстве высшей школы. Н. Новгород: ВВАГС, 2004. 198 с.
4. Пасечник Л. В. Коррекция гиперактивности и тревожности в детском возрасте. М.: ТЦ Сфера, 2007. 112 с.
5. Прохоров А. О. Методики диагностики и измерения психических состояний личности. М.: ПЕР СЭ, 2004. 176 с.; Психология подростка. Практикум. Тесты, методики для психологов, педагогов, родителей / под ред. А. А. Реана. СПб.: «Прайм – ЕВРО – ЗНАК», 2003. 128 с.

B. A. Зубков

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОПТИМИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ

В статье представлено авторское понимание структуры психологического здоровья младших подростков, уровней его возможного совершенствования в специально организованной психолого-педагогической среде школы; обосновано содержание программы оптимизации психологического здоровья учащихся в процессе последовательного психологического сопровождения школьного обучения, а также в условиях использования содержательного оценивания результатов учения школьников.

The article represents the author's understanding of the structure of junior adolescents' psychological health, the levels of its possible improvement in the specially organized psychological and pedagogical school environment; the author substantiates the content of the program of optimization of students' psychological health in the process of sequential psychological guidance of school education, and also in the conditions of using the content evaluation of the results of studies.

Ключевые слова: психологическое здоровье младших подростков, потребностно-мотивационный, инструментальный (рефлексивный) и аксиологический компоненты психологического здоровья младших подростков, уровни развития психологического здоровья подростков; психологическое сопровождение процесса школьного обучения подростка; психологические условия инновационной образовательной среды школы.

Keywords: psychological health of junior adolescents, the motivational, instrumental (reflexive) and axiological components of psychological health of junior adolescents, the levels of development of adolescents' psychological health; psychological guidance of the process of school instruction of adolescents; psychological conditions of the innovation educational environment of school.

Проблема здоровья и вопросы предупреждения неблагополучия в развитии личности стали предметом наиболее пристального внимания в конце 60-х – начале 70-х гг. ХХ в. Именно тогда во многих педагогических и психологических публикациях стали активно обсуждаться факты, свидетельствующие о серьезных проблемах психического здоровья детей дошкольного и прежде всего школьного возраста. В настоящее время специалисты – педагогические психологи считают, что целью практической психологической работы с учащимися должно быть их психическое здоровье, а личностное развитие школьников – условием, средством достижения этого здоровья.

Выделяя в качестве цели практической психологии образования психологическое здоровье ре-

бенка, ученые и практики подчеркивают, что эта цель может быть реализована только тогда, когда психологическая служба обеспечивает преемственность психологического внимания к детям на разных возрастных этапах работы.

В трудах Г. А. Цукерман обоснована главная цель работы педагога и психолога с младшими подростками: «...в предподростковом возрасте (10–12 лет) школьникам необходимо помочь в том трудном деле, которым они полубессознательно начинают заниматься: в постановке задач саморазвития и поиске средств их решения» [Цукерман Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. М.; Рига, 1995. С. 18]. Почему речь идет о 10–12 годах, а не о 14–16 – периоде расцвета подростковой проблематики? Помощь взрослых нужна младшим подросткам в зоне ближайшего развития новой способности – поиске себя, своего места в жизни, смысла собственной жизни. В связи с этим особое значение приобретает решение проблемы сохранения и развития психологического здоровья младших подростков в безопасной личностно-ориентированной образовательной среде, что и определяет актуальность нашего исследования. Особенно важно при этом, что психологическая помощь осуществляется учителем и вплетена в контекст учебной деятельности.

Согласно существующим определениям, здоровье понимается как такое динамическое равновесие организма с окружающей природой и социальной средой, при котором человек способен полноценно выполнять свои социальные функции. Тогда психическое здоровье нужно рассматривать как совокупность психических характеристик, обеспечивающих это динамическое равновесие. Таким образом, психически здоровый человек должен быть в целом адаптирован к успешному функционированию в социуме.

Что такое психологическое здоровье? Как известно, психологическое здоровье органически включено в личность и составляет одну из ее важнейших характеристик. Основа психологического здоровья – полноценное психическое развитие на всех этапах онтогенеза, включающее гармоничные взаимоотношения между человеком и средой, а также между различными аспектами человеческого «Я» – рациональным и эмоциональным, разумом и интуицией и т. п. Исходя из этих рассуждений, психологическое здоровье можно определить как динамическую совокупность психических свойств, обеспечивающих:

а) гармонию между различными аспектами внутреннего мира человека, а также между человеком и обществом;

б) возможность как полноценного функционирования человека, так и его развития в процессе жизнедеятельности.

Основываясь на взглядах психологов гуманистического направления, можно заключить, что обобщенная модель психологического здоровья должна включать аксиологический, инструментальный и потребностно-мотивационный компоненты.

Важнейшими задачами нашего исследования были: разработка структуры, критериев и уровней позитивного развития психологического здоровья младших подростков, исследование особенностей проявления потребности в саморазвитии у подростков, мотивы их учебной деятельности, а также создание и апробирование содержания и форм психологической помощи младшим подросткам через оптимизацию содержания учебных предметов с целью позитивного развития их психологического здоровья.

В качестве главных гипотез исследования мы предположили, что младший подростковый возраст является важнейшим, но малоизученным пе-

риодом в развитии психологического здоровья детей; структура психологического здоровья младших подростков отличается особой спецификой и включает в себя следующие обобщенные компоненты: потребностно-мотивационный, инструментальный – владение рефлексией как средством самопознания; аксиологический компонент – особенности ценностных ориентаций, отношение к миру.

Пилотное исследование, проведенное нами, позволило моделировать уровни развития основных компонентов психологического здоровья младших подростков.

Констатирующее исследование включало в себя:

а) исследование межличностных отношений младших подростков с помощью проективной методики Рене Жиля; целью изучения было исследовать социальную приспособленность пятиклассников, взаимоотношения с окружающими;

Таблица 1

Компоненты структуры психологического здоровья	Уровни развития основных компонентов структуры психологического здоровья младших подростков		
	высокий	средний	низкий
Потребностно-мотивационный компонент	Наличие осознанной потребности в саморазвитии как внутреннего источника активности; самостоятельное определение целей деятельности в соответствии с собственными возможностями; четкие представления о своей личностной перспективе	Наличие эпизодической потребности в саморазвитии – в ситуации эмоциональной поддержки, в присутствии значимых взрослых. Самостоятельный определение целей при повторных действиях (знакомых) и редко – новых. Представление о личностной перспективе – недифференцированное	Отсутствие выраженной потребности в саморазвитии; ожидание указаний, инструкций; боязнь собственных решений. Отсутствие четких представлений о личностной перспективе (как позитивной, так и негативной), наблюдается «жизнь одним днем»
Инструментальный компонент (владение рефлексией как средством самопознания)	Адекватная оценка собственных эмоциональных состояний и эмоциональных состояний других людей; адекватная оценка особенностей взаимоотношений с другими людьми	Сложности в оценке эмоциональных состояний, сильная зависимость от чужого мнения, тревожность, частое пользование коммуникативными шаблонами (как +, так и -), ситуативность в оценке взаимоотношений с другими людьми	Принятие оценочных суждений других людей; наличие эмоциональных шаблонов; сложности в отношениях с другими людьми, особенно сверстниками и взрослыми; неадекватность в оценке особенностей взаимоотношений
Аксиологический компонент (особенности ценностных ориентаций личности)	Осознание ценности, уникальности собственной личности, наличие позитивного образа Я; осознание ценности окружающих, позитивное отношение к миру в целом	Амбивалентное отношение к собственной личности, зависимость ценностных ориентаций от референтной группы или общественного мнения (в том числе от взрослых). Характерный поиск лично значимых целей; примеривание разных сценариев поведения на себя	Недифференцированный образ Я, отсутствие осознанной Я-концепции; негативное или амбивалентное отношение к окружающим; стремление к конфликтному поведению; преходящий характер ценностей

Таблица 2

Уровни развития психологического здоровья младших подростков	Основные структурные компоненты психологического здоровья младших подростков		
	потребностно-моти- вационный	рефлексивно-инстру- ментальный	аксиологический
высокий	18,74	9,78	9,74
средний	36,18	18,53	14,26
низкий	45,8	71,69	76,0

б) изучение самопредставления как содержательной стороны самоинтерпретации с помощью методики «Самоописание»;

в) изучение неосознаваемых аспектов самопредставления – методика «Автопортрет Р. Бернса»;

г) исследование самооценки качеств личности Т. В. Дембо – С. Я. Рубинштейн;

д) изучение особенностей интерпретации жизненной ситуации с помощью адаптированной методики тематической апперцепции (АМТА) Г. Мюррея.

Предметом специального изучения стало также исследование особенностей отношения младших подростков к учебной деятельности вообще и к конкретным учебным предметам в частности (адаптированный тест Люшера, сочинения на тему «Если бы я был учителем...»).

Результаты анализа материалов констатирующей части исследования показали следующее. Самопредставление учащихся (исходя из трех уровней развития – низкого, среднего и высокого) характеризуется преобладанием низкого уровня (57% и 55% в 5-х и 6-х классах) и является наименее развитым среди других составляющих Я-концепции. Особенности развития самопринятия рассматривались на основе четырех уровней развития (негативного, низкого позитивного, среднего позитивного, высокого позитивного). Установлено небольшое различие между испытуемыми, находящимися на низком (29% – 5-й класс, 30% – 6-й класс), среднем (35% – 8 класс, 33% – К класс) и высоком (29% – 8 класс и 30 – К класс) уровнях позитивного самопринятия. Следует отметить наличие в обоих классах учащихся с негативным самопринятием (по 7% в каждом классе). Путем сопоставления данных по уровню развития самопредставления и самопринятия, на основе оценочных критериев (субъектность, широта, глубина, целостность и последовательность, реалистичность, соотношение «Я-реального» и «Я-идеального», модальность) были выделены типы самоинтерпретации (негативный, смешанный, промежуточный, позитивный). Результаты показали, что для большинства учащихся характерны негативный (39% и 41% по классам соответственно) и промежуточный (39% и 44% соответственно) типы самоинтерпретации.

Интерпретация жизненной ситуации – ИЖС, которая определялась по таким критериям, как адекватность восприятия социальных воздействий и активность личностной позиции, характеризовалась нами, во-первых, исходя из четырех типов ИЖС (неопределенный, негативно ориентированный, позитивно завершающийся, позитивно ориентированный), выделенных по результатам АМТА; во-вторых, по данным, полученным в ходе наблюдения за детьми. У испытуемых ИЖС характеризуется преобладанием позитивно завершающегося типа (47% и 41% соответственно) и присутствием большого количества учащихся (39% и 41%) с негативно ориентированным типом ИЖС.

По данным наблюдения за детьми в процессе содержательного общения на специально организованном для этого занятии, у большинства испытуемых отмечается низкий уровень активности, отсутствие потребности отстаивать свое мнение, боязнь быть осмеянным одноклассниками, проявление позиции эгоцентризма («моё мнение единственно верное»), неуверенность в своем мнении, отсутствие переноса личностной позиции на другие занятия.

Исследование особенностей отношения подростков к учебной деятельности показало, что в подавляющем большинстве (49% у пятиклассников и 51% – у шестиклассников) отрицательное отношение вызывают уроки физкультуры. Предпринятое нами исследование стиля отношения педагогов к подросткам не выявило негативных характеристик общения учителей физкультуры с учащимися. Как показал анализ высказываний учащихся, главная сложность заключалась в наличие системы требований-нормативов, которые носили обязательный для всех и жесткий характер. Подростки приводили следующие аргументы:

- «Я не могу так быстро бежать, зачем мне это нужно».
- «На физкультуре хуже, чем на математике!»
- «Сейчас все дети – хиляки, не только я. Мне не хочется так заниматься на физкультуре, я чувствую себя униженным».

Социометрическое исследование показало, что наиболее популярны, особенно у пятиклассников, рослые, физически хорошо развитые дети.

В целом можно следующим образом охарактеризовать обобщенные характеристики уровней

развития психологического здоровья у младших подростков до начала специальной работы с ними (данные в %, n = 178 ч).

Несмотря на преимущественно демократический стиль общения, демонстрируемый педагогами, ориентацию на позитивные стороны поведения подростков и попытки использования индивидуального подхода к учащимся, возможности для социально-личностного развития младших подростков ограничиваются ситуацией, заданной учебной деятельностью, которая предполагает выдвижение определенных требований, наличие положительного и отрицательного оценивания. При этом в качестве приоритетных целей деятельности педагоги рассматривают формирование знаний и умений, а не личностное развитие подростков, особенно младших.

С целью оптимизации развития основных характеристик психологического здоровья младших подростков нами была предпринята попытка создания особой психолого-педагогической среды в образовательном пространстве школы. С учетом особо негативного отношения пятиклассников и учащихся 6-го класса к урокам физкультуры, главное внимание былоделено в начале работы с учащимися именно этому направлению.

На основании изучения реальных желаний учащихся и их опасений (нежеланий) – каким видом спорта ты хотел бы заниматься и почему; каким видом спорта ты не хотел бы заниматься и почему – все учащиеся были распределены на группы. Формирующая часть исследования осуществлялась по следующим этапам.

I. Личностно-ориентированный этап.

Цель – поиск «области риска» – системы опасений, неудобств.

На этом этапе подростки в процессе специальных занятий с психологом и учителем предпринимали попытку сформировать собственное «портфолио».

II. Формирование потребности в самопознании и самопринятия через осознание своих подлинных возможностей.

На втором этапе работы подростки вместе со взрослыми (учитель, психолог, родители) в процессе обсуждения различных ситуаций (этические беседы на специальную тематику) пытались анализировать возможные жизненные затруднения у разных людей. Примерная тематика обсуждения: «О пользе и вреде эмоций», «В поисках достойных путей выражения чувств», «Я глазами других людей», «Во мне, как в спектре, живут семь Я» и другие.

III. Развитие потребности в достижении (мотивы достижения) на основе адекватной оценки

своих возможностей. На третьем этапе подростки пытались рефлексировать – составить собственный психологический портрет в виде вернисажа психологических автопортретов собственной личности («Я-хороший», «Я-плохой», «Я-умный», «Я-глупый» и др.).

IV. Изменение отношения к учебной деятельности в процессе овладения содержательной оценкой собственных результатов деятельности (в отличие от балловой).

Содержание деятельности педагога и психолога с младшими подростками на данном этапе представляло особую сложность, так как требовало от специалистов особой профессиональной компетентности, суть которой заключалась в наличии позитивного оптимистического отношения к результатам учебной деятельности подростков, особенно к их неудачам, а также в умении педагога обозначить в содержательном аспекте особенности деятельности учащихся по схеме:

- Что сегодня планировалось достигнуть?
- Что бесспорно удалось и почему?
- Что не удалось и по какой причине?
- Дальнейшая программа действий.

Главное внимание учащихся обращалось не на конкретный результат, например на уроках физической культуры – овладение каким-либо нормативом, – а на позитивную динамику изменения результата.

В результате проведенного исследования можно констатировать, что наметились устойчивые позитивные изменения по всем выделенным нами компонентам психологического здоровья у младших подростков. Прежде всего, отмечено появление и дальнейшее развитие у большинства учащихся, участвовавших в эксперименте, осознанной потребности в саморазвитии, в формулировке и реализации своей личностной перспективы. Во многом это определялось появлением у подростков новой возможности – рефлексивных действий как важнейших средств самопознания.

Анализ результатов исследования позволил также констатировать изменения в системе ценностных ориентаций у подростков; у большинства учащихся отмечено появление позитивного «образа Я», что, несомненно, свидетельствует о значительных положительных достижениях в плане психологического здоровья подростков.

Проведенное исследование убедительно доказало необходимость создания специальной развивающей психолого-педагогической среды как особой службы психологического сопровождения школьного обучения младших подростков, позволяющей оптимизировать их психологическое здоровье.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АХМЕТЗЯНОВА Гулия Наильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры сервиса транспортных систем Камской государственной инженерно-экономической академии. 423810, Республика Татарстан, г. Набережные Челны, пр-т Мира, д. 68/19.

E-mail: agninka@yandex.ru, lilion13@mail.ru

ГАЛИМОВ Алмаз Мирзанурович – кандидат педагогических наук, доцент, первый проректор – проректор по учебной работе Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. 420021, г. Казань, ул. Татарстан, д. 2 (главное здание), каб. 202.

E-mail: galimov@tggpu.ru

ГЛУМОВА Елена Петровна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре лингводидактики и методики обучения иностранным языкам Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 603163, г. Нижний Новгород, ул. Минина, д. 31а.

E-mail: el.glumova2010@yandex.ru

ГОНЧАРУК Ольга Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингводидактики и методики преподавания иностранных языков Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 603163, г. Нижний Новгород, ул. Минина, д. 31а.

E-mail: GoncharukOlga200@mail.ru

ГОРБ Галина Александровна – кандидат филологических наук, доцент по кафедре английского языка Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 603155, г. Нижний Новгород, ул. Минина, д. 31а.

E-mail: tary2@rambler.ru

ДВОРЯНКИНА Екатерина Корнеевна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры математики института математики, физики и информационных технологий Дальневосточного государственного гуманитарного университета. 680000, Хабаровск, ул. Карла Маркса, д. 68.

E-mail: boss@khspu.ru, sispodx@inbox.ru

ДЖАГАНЯН Анна Герасимовна – аспирант кафедры педагогики Североосетинского государственного педагогического института. 362008, Республика Северная Осетия-Алания, г. Владикавказ, ул. Генерала Плиева, д. 39.

E-mail: sogpinauka@mail.ru

ЗУБКОВ Виталий Анатольевич – учитель средней общеобразовательной школы № 186 «Авторская академическая школа». 603053, г. Нижний Новгород, ул. Генкиной, д. 84.

E-mail: naash186@gmail.com

ИЛЬИНА Светлана Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент по кафедре английского языка Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 603155, г. Нижний Новгород, ул. Минина, д. 31а.

E-mail: tary2@rambler.ru

КАЗАКОВА Лариса Александровна – кандидат биологических наук, доцент кафедры педагогики Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова. 432700, г. Ульяновск, площадь им. 100-летия со дня рождения Ленина, д. 4.

E-mail: lida-mila_25@rambler.ru

КАЛИНИНА Анжелика Георгиевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингводидактики и методики преподавания иностранных языков Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 603155, г. Нижний Новгород, ул. Минина, д. 31а.

E-mail: akalinina@lunn.ru

КИСЕЛЁВА Василиса Сергеевна – аспирант кафедры логопедии Московского государственного педагогического университета. 119992, г. Москва, пр-т Вернадского, д. 88.

E-mail: vasilisa@gmail.com, kisvass@mail.ru

КИТАЙГОРДСКАЯ Галина Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре физики Коми государственного педагогического института. 167982, г. Сыктывкар, ул. Коммунистическая, д. 25.

E-mail: gikit@rambler.ru

КОРА Наталия Алексеевна – кандидат психологических наук, доцент по кафедре психологии и педагогики Амурского государственного университета. 675027, Амурская область, г. Благовещенск, ул. Игнатьевское шоссе, д. 21.

E-mail: Nkoral1@yandex.ru

КУРЕНКОВА Татьяна Павловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 603155, г. Нижний Новгород, ул. Минина, д. 31а.

E-mail: akalinina@lunn.ru

КУЩ Татьяна Анатольевна – старший преподаватель кафедры информатики и вычислительной техники Коми государственного педагогического института. 167982, г. Сыктывкар, ул. Коммунистическая, д. 25.

E-mail: kushtanya@mail.ru

ЛЕЙФА Андрей Васильевич – доктор педагогических наук, профессор по кафедре психологии и педагогики Амурского государственного университета. 675027, Амурская область, г. Благовещенск, ул. Игнатьевское шоссе, д. 21.

E-mail: Aleifa@mail.ru

ЛЯШЕНКО Татьяна Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой информационно-управляющих и мультимедиа систем Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 191186, г. Санкт-Петербург, Дворцовая наб., д. 2, ауд. 204.

E-mail: decanat@fitim.ru, center@spbguki.ru

МАРКОВА Светлана Васильевна – специалист по учебно-методической работе Кировского института повышения квалификации и переподготовки работников образования. 610046, г. Киров, ул. Р. Ердякова, д. 23/2.

E-mail: kirovipk@kirovipk.ru

ОБНИЗОВА Татьяна Юрьевна – аспирант кафедры логопедии Московского государственного педагогического университета. 109028, г. Москва, Тессинский пер., д. 3.

E-mail: obnizovat@mail.ru

ПЕТРОВ Юрий Николаевич – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой профессиональных педагогических технологий Волжского государственного инженерно-педагогического университета. 603004, г. Нижний Новгород, ул. Челюскинцев, д. 9.

E-mail: petrov@vgipu.ru

ПЕТРОВА Нина Сергеевна – аспирант кафедры профессиональных педагогических технологий Волжского государственного инженерно-педагогического университета. 603004, г. Нижний Новгород, ул. Челюскинцев, д. 9.

E-mail: petrov@vgipu.ru

ПОМЕЛОВ Владимир Борисович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: kaf_pedagoki@vshu.kirov.ru

ПРИЧИНИН Алексей Евгеньевич – кандидат педагогических наук, зав. кафедрой теории и методики технологического и профессионального образования Удмуртского государственного университета. 426000, г. Ижевск, ул. Университетская, д. 3.

E-mail: tmtpo@yandex.ru, aleksej-prichinin@ya.ru

ПРОХОРОВА Ирина Владимировна – аспирант кафедры профессиональных педагогических технологий Волжского государственного инженерно-педагогического университета. 603004, г. Нижний Новгород, ул. Челюскинцев, д. 9.

E-mail: prokhorova1w@yandex.ru (proir73@mail.ru)

САЛАВАТОВА Самира Салиховна – кандидат педагогических наук, профессор по кафедре алгебры, геометрии и методики обучения математике Института математики и естественных наук Стерлитамакской государственной педагогической академии им. Зайнаб Биишевой. 453103, Башкортостан, г. Стерлитамак, пр. Ленина, д. 37.

E-mail salavatova@rambler.ru

СИНЯВИНА Елена Николаевна – педагог-психолог Мореновской областной санаторно-лесной школы. 603903, г. Нижний Новгород, к. п. Зеленый город.

E-mail: sinyavina@mail.ru

СИМОНОВА Галина Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, зав кафедрой педагогики Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, 26.

E-mail: kaf_pedagoki@vshu.kirov.ru

СОНИНА Наталия Николаевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Нижегородского института развития образования. 603122, Н. Новгород, ул. Ванеева, д. 203.

E-mail: n.sonina@mts-nn.ru

СТРУНИНА Татьяна Андреевна – младший научный сотрудник лаборатории бизнес-коммуникаций Государственного университета «Высшая школа экономики». 101000, г. Москва, Покровский бульвар, д. 11, корп. А, к. 222.

E-mail: st-tatiana@mail.ru

ТЕЛКОВА Валентина Алексеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры современного русского языка и методики его преподавания Елецкого государственного университета им. И. Бунина. 399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28.

E-mail: podoksenov2006@rambler.ru

УЛЬЯНОВА Ирина Анатольевна – аспирант кафедры педагогики ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: irina_u@mail.ru

ХАЛУДОРОВА Арюна Викторовна – аспирант кафедры возрастной и педагогической психологии Бурятского государственного университета. 670000, Республика Бурятия, г. Улан-Удэ, ул. Смоляна, д. 24а.

E-mail: Aryuna80@mail.ru

ХОМИЦКАЯ Алла Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингводидактики и методики преподавания иностранных языков Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 603163, г. Нижний Новгород, ул. Минина, д. 31а.

E-mail: khomitsky@phys.unn.ru

ШЕШУКОВА Наталья Николаевна – аспирант кафедры психологии ВятГГУ, 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: sheshukova07@rambler.ru

Вестник
Вятского государственного гуманитарного университета

Научный журнал № 1(3)

Подписано в печать 25.02.2010 г.
Формат 60x84 1/8 . Бумага офсетная. Гарнитура Mysl.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 17,8. Тираж 1000. Заказ № 1364.

Издательский центр ВятГГУ
610002, г. Киров, ул. Ленина, 111
(8332) 673-674