

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ТРЕВОГА НА ВТОРОЙ СТАДИИ АККУЛЬТУРАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАНЦЕВ

*Алпеева Лада Сергеевна,
канд. филолог. наук, профессор кафедры иностранных и русского языков
Военного института (инженерно-технического), г. Санкт-Петербург*

Развивающаяся теория и методика обучения, появление новых направлений сотрудничества с иностранными государствами требуют все новых подходов и исследований в практике работы преподавателя вуза с иностранцами. И прежде всего это касается межэтнического и речевого взаимодействия, межкультурной коммуникации. С начала 90-х г. и до сегодняшнего дня в России получают образование тысячи студентов и курсантов, офицеров из-за рубежа. В основном, конечно, они обучаются в крупных городах, т.к. именно в Москве и в Петербурге находится наибольшее количество вузов Министерства образования и Министерства обороны РФ (например, по различным данным до 10 тыс. студентов и иностранников военнослужащих во всех вузах г. Санкт-Петербурга).

Описывая практику работы с иностранными учащимися, мы должны выделить несколько факторов, связанных с их пребыванием в России: небезопасность передвижения на улицах городов и контактов с радикально настроенными молодежными движениями, редкая связь с родными вплоть до её прерывания или полной утраты, недостаточный круг общения с местным населением, обусловленный плохим знанием языка и культуры страны изучаемого языка. Последний фактор играет не только отрицательную роль, но и положительную. Так, авторы статьи «Забайкальские преподаватели в Китае: грани педагогического сотрудничества», проведя анкетирование китайских студентов, пишут: «Интересно отметить, что студенты, находящиеся в России, показали большую заинтересованность в овладении русским языком и в постижении русской культуры, чем те, кто изучал язык вне языковой среды» [1, с. 119].

Одним из самых важных факторов, влияющих на успешное освоение языка, является способность к адаптации и аккультурации обучаемого. Как известно, существует несколько теорий адаптации в новой культурной среде, а также несколько разных терминов для обозначения одного и того же явления действительности – приспособления и вхождения в инокультурную и иноязычную среду. В теории межкультурной коммуникации есть альтернативный термин, называющий процесс культурной адаптации – аккультурация, [см. 5, с. 179], некоторые учёные предлагают обозначать этот процесс как процесс активной межкультурной трансформации личности [подробно о терминологическом аппарате межкультурной коммуникации см. 3, с. 63-64]. Мы предлагаем рассматривать адаптацию в узком смысле, как общее название следующих процессов: приспособление к климатической зоне (не секрет, что отсутствие большого количества солнечных дней в северных регионах Российской Федерации угнетающее действует на психику и общее самочувствие представителей африканских и юго-азиатских стран, они часто болеют простудными и иными заболеваниями вскоре после приезда), часовому поясу и распорядку дня (например, отсутствие сиесты в России), национальные и

индивидуальные физиологические характеристики иностранцев. Нами под аккультурацией предлагается понимать именно адаптацию в культурной среде, а не физическое привыкание.

Опыт повседневных наблюдений, изучение научных работ по теме (см. анализ работ исследователей процесса аккультурации [5, с. 182-185]) показывают нам, что период аккультурации почти всегда проходит типичные стадии, доставляющие иностранцу разнообразные по спектру эмоции: от удовольствия познания нового до агрессивной стадии неприятия чужой культуры, от положительного психологического настроя до депрессии и желания уехать домой на родину.

Триандис Г. [цит. по: 5, с. 181] выделяет четыре основных стадии в процессе аккультурации: первая стадия, обозначаемая им как «медовый месяц», проходит на фоне эйфории, удовольствия от всего нового. Другая культурная среда вызывает только положительные эмоции, еще нет усталости от обилия информации, т.к. студент/курсант возникающие моменты непонимания и неловкие ситуации оправдывают незнанием культуры и языка, которые, как ему кажется, быстро сгладятся. Но на второй стадии при более длительном нахождении в стране изучаемого языка приходит понимание, что аккультурация – процесс сложный, длительный, не всегда безболезненный. Нарастание негативных факторов (климат, социальная изоляция и др.) приводит к тому, что зоны культурных интерференций осознаются обучаемым как остропроблемные, причиняющие дискомфорт, начинают вызывать чувство отторжения, появляются проблемы в общении с преподавателями и одногруппниками, возможны даже конфликты на почве этнокультурной самоидентификации.

По нашим наблюдениям этот этап наступает через полтора-два месяца после приезда, появляется эффект перенасыщения информацией, и потому студенты или слушатели плохо усваивают новый материал, резко снижают темпы обучения. Этот период длится обычно от недели до трех недель, затем происходит качественный скачок (фаза восстановления) в сознании, и обучаемый снова может демонстрировать хорошие знания на занятиях. Но это происходит лишь тогда, когда присутствует высокая мотивация и стремление к адаптации и аккультурации.

Возвращение к психологическому балансу личности и адаптация в чужой стране, повышение толерантности к чужой культуре, позитивное восприятие кросс-культурных различий завершает, согласно концепции Триандиса Г. [цит. по: 5, с. 181-182], последний, четвертый этап аккультурации.

С точки зрения психологических процессов когнитивной деятельности личности, как то: ориентационная ясность, поведенческая уместность, минимальный уровень притязаний – рассматривают процесс адаптации, или точнее будет сказать, процесс аккультурации некоторые западные учёные [5, с. 182]. В рамках данной концепции

выделяются также четыре фазы, но их характеристики отличаются уклоном в коррелирование с собственной культурой иностранца и страны пребывания. Но и здесь учеными выделяется то же явление – вторая стадия отрицания, неприятия и возможного деструктивного опыта межкультурного взаимодействия.

Не вдаваясь в подробности всех концепций, исследующих процесс аккультурации, отметим только, что все они описывают этот процесс как ступенчатый или предлагают спиральную/спералевидную модель процесса адаптации, возможно даже графическое построение кривой адаптации. Все эти концепции выделяют и положительные и отрицательные стадии или витки на различных этапах вверх в процессе аккультурации, которые, с нашей точки зрения, можно назвать, *стадиями обострения и ремиссии процесса аккультурации* (предложено мною).

Для нас интересна фаза обострения этого процесса, которую определяют по-разному: «культурный шок» [Стефаненко Т.Г., 5, с. 180], «стресс аккультурации» (Берри В.) [цит. по: 5, с.180], «коммуникативный шок» (Оберг К.) [цит. по 5, с.181]. Культурный шок возникает постепенно, по мере роста поступления новой информации как учебного, так и культурологического характера, по мере накопления стресса в связи с пребыванием в чужой культурной среде.

Культурный шок – состояние индивида, при котором он пытается обработать огромный массив информации на фоне большого количества неизвестных переменных и социальной ограниченности контактов вследствие неопределенной собственной роли во множественных актах коммуникации, которые при всей их множественности могут быть неудовлетворительными и незавершенными. По определению Л. Фестингера [цит. по 5, с.181], при этом возникает когнитивный диссонанс – неприятное ощущение, когда личность начинает остро осознавать несоответствие между своим поведением и поведением представителей другой культуры. В *стадии обострения* такое состояние характеризуется различными психологическими депривациями, по мнению Стефаненко Т.Г., это «постоянное беспокойство о качестве пищи, питьевой воды, чистоте посуды, постельного белья, страх перед физическим контактом с другими людьми, общая тревожность, раздражительность, недостаток уверенности в себе, бессонница, чувство изнеможения, злоупотребление алкоголем и наркотиками, психосоматические расстройства, депрессия, попытки суицида» [5, с 181].

Белянин В.П. выделяет явление «лингвистического шока», проводя параллель с термином «культурный шок». По мнению ученого, «лингвистический шок можно определить, как состояние удивления, смеха или смущения, которое возникает у человека при общении с иностранцем, когда первый слышит элементы, звучащие на его родном языке смешно или неприлично. Комический эффект возникает, когда нейтральное слово одного языка омонимично слову родного языка, обладающему совершенно иным значением» [2, с.1]. С нашей точки зрения аналогия с термином «культурный шок» не совсем правильна, т.к. состояние культурного шока – процесс, растянутый во времени, как мы уже говорили, он может быть от одной недели до, возможно, нескольких месяцев в зависимости от ригидности личности иностранца. Лингвистический шок – это быстрая, развивающаяся и угасающая реакция индивидуума в данной конкретной речевой ситуации, которая точно так же быстро забывается.

И все же нельзя сбрасывать со счетов данное явление, которое действительно проявляется, как нам кажется,

именно на второй стадии аккультурации. Однако лингвистический шок, как одномоментное временное явление, не может быть серьезной помехой коммуникативному акту.

Характеризуя вторую стадию и проявления культурного шока, мы уже говорили о психической тревожности. Соединяя все факторы второй стадии, относящиеся к психологии, культурологии и лингвистике, в том числе и лингвистический шок, выдвинем гипотезу, что иностранец испытывает длительное состояние *лингвистической тревоги – совокупности лингвистической тревожности, лингвистического шока и частично культурного шока*. В психологической литературе последовательно разделяют термины «тревога» и «тревожность». В первом случае тревога – это «эмоциональное состояние индивида, которое возникает в ситуациях неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагополучного развития событий... Состояние тревоги возникает тогда, когда индивид воспринимает определенный раздражитель или ситуацию как несущие в себе элементы потенциальной или актуальной угрозы, опасности, вреда» [цит. по: 4].

Если рассуждать с этой точки зрения, как раз ожидание потенциальной опасности в учебной или повседневной ситуации провести незавершенный или неадекватный коммуникативный акт, провоцируемое культурным шоком и неблагоприятным опытом, может называться *«лингвистической тревогой»*. В свою очередь *«лингвистической тревожностью»* в таком случае может быть названа склонность отдельной личности испытывать и обнаруживать проявления лингвистической тревоги. Поскольку в психологии различают два вида тревоги, то, наверное, было бы логично выделить мобилизующую и расслабляющую виды лингвистической тревоги [см.: 4]. Их проявления, пути преодоления, купирования и ремиссии могут отличаться в зависимости от межкультурных и языковых интерференций в каждом конкретном случае.

Итак, предполагая на второй стадии аккультурации возникновение относительно длительного состояния лингвистической тревоги у индивидуума, находящегося в иностранный для него культурной и языковой среде, следует, по нашему мнению, выделить несколько направлений для исследования и подтверждения этой гипотезы:

1. Факты и факторы возникновения лингвистической тревоги, особенности протекания этого процесса, его интенсивность, длительность и прочие характеристики.
2. Методика купирования, редуцирования и преодоления лингвистической тревоги в учебном процессе при изучении РКИ и как следствие восстановление способности провести полноценный, адекватный, завершенный, естественный коммуникативный акт.
3. Как особенности процесса преодоления лингвистической тревоги могут быть учтены коммуникативной методикой обучения на разных этапах изучения языка.
4. Насколько необходимо обращение к фактам общей и возрастной психологии, которые говорят о том, что склонность испытывать, например, расслабляющую тревогу закладывается с детства при «формировании у ребенка так называемой «выученной беспомощности», которая закрепившись, резко снижает эффективность учебной деятельности [см.: 4].

Список литературы:

1. Воронова Л.В., Абросимова О.Л., Бутыльская Л.В., Звездина Ю.В. Забайкальские преподаватели в Китае: грани педагогического сотрудничества //Русский язык за рубежом. – 2014.– № 4(245). – С. 115–119.

2. Белянин В.П. Лингвистический шок// *Rusistica Espanola*. Научный журнал по проблемам русского языка и литературы. – 1995. – № 5. – Мадрид. Опубликован на сайте Текстология. Ru – www.textology.ru
3. Леонович О.А. Теория межкультурной коммуникации в России: состояние и перспективы// Вестник коммуникативной ассоциации. – 2002. – Вып. 1. – С. 63-67.
4. Первый психологический портал г. Пятигорск. – Режим доступа: <http://www.5psy/obrazovanie/trevoga-i-trevojnost>. – Загл. с экрана.
5. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: Учебник для вузов: М.: Аспект Пресс, 2009.– 368 с.

ДИСТАНТНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ – КАК ИНСТРУМЕНТАРИЙ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Асаналиев Мелис Казыкеевич

доктор педагогических наук, профессор, Казахский Национальный Педагогический Университет имени Абая

Усенбеков Жаксыбек

доктор технических наук, профессор, Академия дизайна и технологии «Сымбат»

Жаменкеев Ерболат Кенжаканович

Кандидат технических наук, старший преподаватель,

Казахский Национальный Педагогический Университет имени Абая

Жумагалиева Жанар Ж.

Кандидат технических наук, старший преподаватель

Казахский Национальный Педагогический Университет имени Абая

M.K. Asanaliyev, Professor, Academician of IATTE, PhD in Education, Kazakh national pedagogical university named after Abay

Zhaksybek Usenbekov Higher doctorate technical sciences, professor, Academy of Design and Technology Symbat

E.K.Zhamenkeev, Candidate of technical science, senior lecturer, Kazakh national pedagogical university named after Abay

J.J.Zhumagalieva Candidate of technical science, senior lecturer, Kazakh national pedagogical university named after Abay

Резюме Дистантная форма обучения - это получение образовательных услуг без посещения ВУЗа, с помощью современных информационно-образовательных технологий и систем телекоммуникации, таких как электронная почта, телевидение и Internet. В учебных заведениях активно распространяется современная компьютерная техника и программное обеспечение, реализуются государственные и международные программы, все большее число педагогов получают необходимый опыт информатизации — все это способствует активному проникновению информационных технологий в различные сферы образовательной деятельности. Начертательная геометрия и инженерная графика являются базой инженерного образования, формирующего базовые знания, необходимые для дальнейшего изучения специальных дисциплин. Процесс изучения начертательной геометрии совпадает с периодом адаптации студентов в высшем учебном заведении. Далее по учебному процессу следует изучение инженерной графики, и не подлежит сомнению, что успешное освоение начертательной геометрии способствует более легкому изучению других дисциплин графического цикла.

Ключевые слова: современный графический инструмент, профессиональная направленность памяти, адаптация студентов, повышение эффективности образовательных структур, формирующие компетентность мысленного вращения объектов компьютерные средства обучения, дистантное обучение, информационные технологии.

Введение Дистантное обучение можно использовать в высшей школе, а также для повышения квалификации и переподготовки специалистов. Учитывая территориальные особенности Казахстана и возрастающие потребности качественного образования в регионах, дистантное обучение в самом скором времени займет прочное место на рынке образовательных услуг. Дистантное обучение является перспективным способом получения образования изолированными сельскими учащимися, учащимися со специфическими требованиями или лицами, неспособными достичь поставленной цели другим способом.

Сложный и динамичный характер педагогической деятельности, обусловленный необходимостью разработки различных вариантов содержания образования, использования возможностей современной дидактики в повышении эффективности образовательных структур, научном обосновании новых идей и технологий, опреде-

ляют объективную потребность в совершенствовании системы подготовки будущих преподавателей профессионального обучения

Современный уровень развития производства, внедрение новых технологий, направленных на создание конкурентоспособной продукции, а также социально-политические и экономические преобразования Казахстана предъявляют все более высокие требования к образованию и подготовке специалистов, приближения их профессиональной подготовки к международному уровню и повышения конкурентоспособности.

Цель. Использование современных информационных технологий в преподавании начертательной геометрии и инженерной графики позволяет внедрять активные методы обучения с целью повышения его эффективности, развития познавательной и творческой деятельности обучающихся, подготовки их к самостоятельной профессиональной деятельности [3]. Все это, в совокупности, способствует развитию компетентности будущего

квалифицированного специалиста и бакалавра отвечающего требованиям интенсивно развивающейся экономики и общества в целом.

Основная часть В связи с быстрым ритмом жизни человечества, увеличивается темп восприятия информации, как в повседневной жизни, так и в процессе профессиональной деятельности. Информация становится реальной производственной силой, от качества и количества которой зависит результат многих производственных и не производственных процессов.

Этот процесс рассматривается как создание единой образовательной электронной среды. Усиление интеграционной компоненты информатики с другими предметами повышает эффективность использования компьютерных средств обучения различным дисциплинам.

Компьютер используется как современный графический инструмент при решении традиционных учебных задач и является целью повышения качества обучения в профессиональной деятельности.

Представления – это не физические предметы, которые можно передавать из рук в руки или «перекладывать» из головы в голову, это формы определенных процессов в психике человека. Значит, они могут возникнуть в голове человека только в результате его собственной деятельности. Обучение, осуществляющееся с помощью новых информационных технологий, требует принципиально нового подхода к организации учебного процесса, который невозможно осуществлять, опираясь на старые приемы и методы обучения; поэтому создаются новые учебные пособия: электронные копии печатных изданий - так называемые "электронные учебники", а также учебники с приложениями в виде аудио- и видеокассет, в связи с появлением которых возникает необходимость приобретения студентами практических и теоретических знаний и

навыков в использовании новых информационных технологий. Необходимо отметить, что использование информационных технологий предъявляет новые требования и к профессиональным качествам преподавателей, что предусматривает не только овладение необходимыми знаниями, но и накопление личного опыта их практического применения, приобретения методического опыта использования современных компьютерных технологий в учебном процессе.

Чтобы учебный материал по начертательной геометрии запоминался, необходимо использовать различные приемы развития памяти студентов. Информации использованные преподавателем на занятиях должны быть систематизированы и доступны так, как полученная информация должна достичь уровня автоматизации в центральной нервной системы. Поэтому необходимо не только слушать объяснения и смотреть, как преподаватель выполняет чертежи, необходимо самим выполнять графические иллюстрации, проговаривать алгоритм решения задачи, комментировать для себя сложные задачи.

Предлагается графический материал по начертательной геометрии преподавать с использованием мультимедийной системы, когда демонстрация графических и иных изображений осуществляется с помощью оригинального программного обеспечения, состоящего из программы инсталляции, типовой базы данных и набора электронных изображений. В вопросе усвоение учебного материала (особенно в дистанционном методе обучения) важное место занимают интерактивные демонстрация лекций, методик решения задач начертательной геометрии с анимационным и звуковым сопровождением. В качестве примера рассмотрим последовательность анимационного построения чертежа, решения задачи построения взаимного положение плоскостей ΔABC и ΔDEF (рис.1):

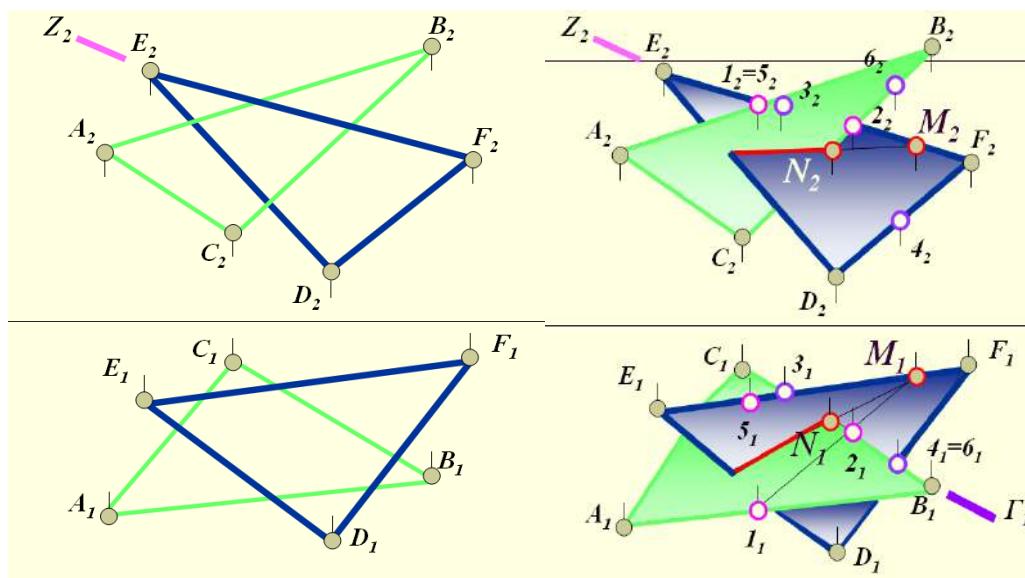


Рисунок 1. – Фрагменты из последовательности построения

- Через две стороны двух любых треугольников проводятся вспомогательные проецирующие, секущие плоскости, строятся пересечение вспомогательных и заданных плоскостей, в пересечении вспомогательных и заданных плоскостей, в пересечении построенных линий с заданными прямыми отмечается искомые две точки. Соединив их прямой (в пределах треугольников) получает линию пересечения.
- Аналогичным способом находится и точка N , которая является точкой пересечения прямой BC с плоскостью треугольника DEF . Разница только в том, что в качестве вспомогательной взята горизонтальная проецирующая плоскость, горизонтальный след которой совпадает с B_1C_1 . Эта плоскость пересекает треугольник DEF по линии 3-4. Пересечение фронтальных проекций этой линии и прямой BC – точка N_2 является фронтальной

проекцией искомой точки, ее горизонтальная проекция находится по принадлежности на прямой **BC**.

- Видимость геометрических элементов на чертеже определяется с помощью конкурирующих точек, проекции которых на какую-либо плоскость проекции совпадают. Из двух горизонтально конкурирующих точек на горизонтальной плоскости видна будет та у которой больше высота, т.е. координата **Z**, а из двух фронтально конкурирующих видима та, у которой больше координата **Y**.
- На фронтальной проекции видимой будет прямая **ED**, так как принадлежащая ей точка **I** видимая – она ближе расположена к наблюдателю (координата **Y** у нее больше), чем конкурирующая с ней точка **5**.
- Видимость плоскостей треугольников на горизонтальной плоскости определяется с помощью горизонтально конкурирующих точек 4 и 6, а на фронтальной – с помощью фронтально конкурирующих точек 1 и 5. Точка 6 расположена выше точки 4 (координата **Z** у нее больше), поэтому она будет видимой на горизонтальной плоскости. Так как эта точка принадлежит прямой **BC**, то и прямая будет видимой.

Наглядное демонстрация способствует пониманию сути решения задачи и запоминанию алгоритма.

Из анализа психологической литературы ученые психологи отмечают, что процесс запоминания развивается когда память наиболее усиленно работает, когда она влечется и направляется с интересом [1]. Те слова, которые связываются с какими-либо личными переживаниями, запоминаются гораздо чаще, чем эмоционально – безразличные.

Личностные особенности памяти включают: индивидуальные для каждого человека сочетания видов памяти, особенности процессов запоминания и сохранения, типичные для каждого человека свойства памяти. Важной чертой является также профессиональная направленность памяти и ее место в структуре психических процессов и свойств личности.

Успешность запоминания, сохранения воспринимаемого в памяти во многом зависит от сосредоточенности человека, от его внимания, от заинтересованности работой. Недаром говорят в народе: «Внимание – резец памяти: чем оно остree, тем глубже следы». Одной из причин того, что человек забыл какие-то факты, слова или мысли, является невнимательность к ним в тот момент, когда он их воспринимал, говорил о них или думал. Зачастую можно наблюдать, что человек, обладающий хорошей памятью, отстает от других только потому, что не заставляет себя быть внимательным и прилежным. Трудолюбие, внимательность, усидчивость неизмеримо усиливают возможности человеческой памяти, делают ее более гибкой и прочной, развивают способности человека и ведут к успеху.

Рассматривая проблему повышения качества при обучении начертательной геометрии, одной из общепрофессиональных инженерных дисциплин, нельзя исключить такие важные составляющие процесса как деятельность и творческое саморазвитие личности [2].

Бесспорным является факт, что нельзя выучить весь материал начертательной геометрии за три дня, никакой памяти не хватит. Систематическая, без перегрузки учеба,

заучивание малыми порциями в течение семестра с периодическими повторениями через 10 дней намного эффективнее, чем концентрированное заучивание большого объема информации в сжатые сроки сессии [3].

Практически бесполезно несколько раз подряд читать изучаемый материал, лучше, прочитав один раз, попытаться воспроизвести (хотя бы с ошибками и неточностями), затем, прочитав еще раз, воспроизвести снова. Такой прием способствует более прочному запоминанию, значительно повышает его продуктивность. Поэтому при изучении начертательной геометрии, теоретический материал лучше всего закреплять решением задач по данной теме.

Если учебный материал оказался сложным, не стоит «зубрить» его, нужно попытаться установить зависимость между элементами материала, изобразить графически схему, раскрывающую логику изложения темы, придумать для себя систему опорных сигналов [4], помогающих понять и осознать суть проблемы. Опорный сигнал должен напоминать о каком-то событии или факте, который помогут запомнить изучаемое. Это могут быть слова, фразы, графические изображения или формулы. Если в начало, набросав на листочке основные, узловые моменты изучаемого материала, в дальнейшем попробовать воспроизвести содержание мысленно или вслух, то в следующий раз будет достаточно одного взгляда на этот листок, чтобы вспомнить, о чем шла речь.

Образная память, будучи более древним функциональным образованием, по-видимому, является более стойкой, чем вербально-логическая (смысловая) [5]. Система опорных сигналов способствует осознанию структурно-логических связей материала и одновременно развитию ассоциативно-образного мышления. Ассоциации играют важную роль в процессе запоминания и воспроизведения. Запомнить что-либо – значит связать запоминаемое с чем-то, вплести то, что подлежит запоминанию, в сеть уже имеющихся связей, образовать ассоциацию.

Нужно научиться их мысленно представлять, а для этого необходимо поработать с моделями, прорешать задачи. Нужно усвоить материал таким образом, чтобы знания могли быть применены в задаче, которую еще не решали. Для этого нужны особенно прочные представления. Часто пробелы именно в этих, базовых знаниях курса, подводят студента, не позволяя ему выйти на успешный уровень обучения в дальнейшем.

Психологи рекомендуют следующую формулу успешного обучения [6]: $M + 4P$, где M – мотивация и четыре P : принять информацию, понять информацию, помнить информацию и применять информацию. Для того чтобы применять информацию нужно приобрести особый навык в решении задач. Не нужно относиться к задаче начертательной геометрии, как к докучливой преграде. Сама жизнь есть сплошная задача.

Решение задач – естественная реальность, требующая работы собственной души, определяющая способы поведения человека и создающая предпосылки для формирования его характера, определенного типа личности.

Решения сложных задач по начертательной геометрии, в скором времени, доставить интеллектуальную радость. Безусловно, не может учение быть легким и радостным, это настоящая работа и тяжкий труд.

Настоящая мать учения не повторение, а применение. Поэтому при изучении графических дисциплин, теоретический материал лучше всего закреплять решением

задач по заданной теме с применением интерактивной доски и тестовых заданий [7,8]. При этом особо важное значение имеет выполнения обучающих тестовых заданий при ошибочном выполнении которых программа отсылает студента на те темы учебного материала по которым обучающий имеет пробелы.

В начертательной геометрии необходимо решать задачи, формирующие компетентность мысленного вращения объектов, которые непосредственно связаны с пространственным воображением [9].

Таким, образом студентам, в процессе изучения инженерной графики, предлагаем некоторые тесты, помогающие для более эффективного умения мысленного перемещения объектов в плоскости и пространстве. А также тесты помогающие закреплению информации в ходе познавательной деятельности и диагностированию полученных знаний.

Выводы. Результаты эксперимента показывают, что применение различного рода проблемных задач, тесты, анкетирования, интерактивные доски способствует повышению эффективности обучения, активизируют самостоятельную познавательную деятельность студентов и помогает им творчески подходить к обучению и воспитанию учащихся.

Список использованных литератур:

1. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения. Пер. с англ.– М.: Прогресс, 1980. 528 с.
2. Арбанович А.А. Психология управления. Учебное пособие / Урбанович А.А. – Минск.: «Харвест», 2001. – 640 с. 3.. Oxford R., Crookall D. Research of

language learning strategies: methods, findings, and instructional issues / Modern Language Journal. 1989. - vol. 73. - N -P. 404-419.

3. Коваленко Е.Э. Методика профессионального обучения: инженерная педагогика. – Харьков: УИПА, 2002. – 158с.
4. Монахова В.М. Проблемы управления учебным процессом: Математические модели. – Рига: Зиннатне, 1984. – 239 с.
5. Оконь В. Введение в общую дидактику.- М.: Высшая школа, 1990. – 384с.
6. Асаналиев М.К..Educational Technique of Development of “Program System of Training Tasks” European Researcher International Multidisciplinary journal №7.2013.C. 1366-1372
7. Parrot M. Tasks for language teachers. A resource book for training and development. Cambridge University Press, 1993.
8. Quincey P. Stimulating activity: the role of computers in the classroom / CALICO Journal. 1996. - vol. 4. - N 1. - P. 13 - 18.
9. Rivers W. Interaction and communication in the language class in the Age of technology / The Canadian Modern language review. 1990. - vol. 46. - N 2. - P. 271 -283.
10. Thompson J. Language learning and computers: a survey of use in the UK higher educational sector. CTI Centre for Modern Languages, University of Hull, 1993.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МОНИТОРИНГ КАК СРЕДСТВО ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ

Старший преподаватель кафедры экономической географии, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

В современной деятельности любого общеобразовательного учреждения среднего полного образования на территории Российской Федерации огромную роль играет качество обучения предметам, в том числе географии. Особая роль в наблюдении за процессом образования, а также прогнозирование дальнейшей траектории обучения предмету отводится образовательному мониторингу, так как это механизм контроля, оценки, коррекции, а также прогноза учебных достижений учащихся.

Образовательный мониторинг учебной дисциплины «География» в школах должен проводиться в соответствии с нормативными документами, в том числе - Федеральный государственный образовательный стандарт (далее – ФГОС), который представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы основного полного образования образовательными учреждениями Российской Федерации. [2]

Наиболее полную картину, отражающую достижение результатов обучения географии у школьников можно представить с помощью мониторинговых карт, которые представляют собой форму таблицы со списком класса, показателями уровня сформированности различных компетенций и универсальных учебных действий. Входящие в

мониторинговую карту компетенции и результаты универсальных учебных действий поделены на три группы: личностные, предметные и метапредметные (таб.1).

Представленная форма мониторинговой карты позволяет проводить более подробный анализ успеваемости учеников по предмету, дает широкое представление о достижении результатов образования, помогает выявить компетенции, которые не были сформированы, а также определить меры, которые следует принять для улучшения качества образования.

На базе МАОУ лицей № 9 «Лидер» г. Красноярска проводился педагогический эксперимент по оценке сформированности компетенций и учебных действий на уроках географии в 10 классе. В соответствии с тематическим планированием изучались темы регионального раздела социально-экономической географии мира.

В рамках данного эксперимента была выбрана форма текущего диагностического мониторинга [1, с. 206], в ходе которого составлялись мониторинговые карты на каждый урок географии в течение четверти обучения. Во всех мониторинговых картах использовались сокращения и условные обозначения для отражения результатов обучения школьников (таб. 2).

Таблица 1

№ п/п	Ф.И. ученика	Пример мониторинговой карты по географии			
		Личностные		Предметные	
1		+	+	5	ВУ
2		+	+	4	СУ

Таблица 2

Группа результатов и компетенций	Условное обозначение	Значение
Личностные	+	Результат проявляется
	-	Результат не проявляется
Предметные	Н/В	Задание не выполнено
	Н/П	Наличие результата не проявилось
	«3», «4», «5»	Бальная оценка, в зависимости от качества выполнения задания
	+	Результат достигнут
Метапредметные	НУ	Низкий уровень
	СУ	Средний уровень
	ВУ	Высокий уровень

Таким образом, в мониторинговой карте при отражении сформированности компетенций делается пометка о наличии или отсутствии данной компетенции. Это характерно для личностных компетенций, в случае оценки результатов предметного содержания допустима бальная оценка, в метапредметном блоке выявляется уровень владения учеником какой-либо компетенцией.

Например, в метапредметном блоке отражена информация о сформированности компетенции – «умение работать с различными источниками информации». Некоторые ученики используют лишь материал параграфа учебника, это свидетельствует о низком уровне сформированности компетенцией. Если ученик использует несколько источников информации, следовательно, это – средний уровень владения данной компетенцией. При использовании всего доступного набора источников, представленных на уроке географии, можно говорить о сформированности у учащегося данной компетенции на высоком уровне.

Состав включаемых в мониторинговую карту компетенций и результатов непостоянен, он зависит от тематической составляющей урока, от целей и задач, которые необходимо реализовать на уроке. Выбор компетенций и результатов осуществляется на базе основной образовательной программы образовательного учреждения.

Составление мониторинговых карт происходит на этапе планирования урока, ее заполнение осуществляется в ходе проведения урока, так как во время непосредственной работы с учениками и создается возможность для выявления качества и уровня, необходимых для достижения результатов.

На этапе составления поурочных планов, параллельно были составлены мониторинговые карты учебных действий и компетенций, выборка которых проводилась согласно требуемым результатам по Федеральному образовательному стандарту второго поколения для старшей школы по географии. Для каждой темы составлялась отдельная мониторинговая карта, в которой менялись компетенции и результаты обучения.

Так как выбранные темы относятся к одному тематическому блоку, то соответственно личностные компетенции на протяжении проведения уроков остаются неизменными:

1. Осознание себя, как члена общества
2. Осознание целостности природы, населения и хозяйства Земли
3. Сформированность понимания о единстве географического пространства
4. Представление о местоположении

В составленных мониторинговых картах были отмечены данные компетенции, как сформированные, согласно возрастным особенностям школьников они уже сформировались.

Предметный же блок охватывает более широкий круг компетенций, они различны для каждой темы. Отметка об уровне и качестве проявления данной компетенции зависит от того, насколько ученик успешен в изучении данной темы.

Например, для составления мониторинговой карты по теме «Соединенные Штаты Америки» были разработаны и проанализированы различные задания (таб. 3).

Таблица 3

<i>Примеры заданий для выявления и оценивания предметных результатов по теме «Соединенные Штаты Америки»</i>		<i>Задания</i>
<i>№ п/п</i>	<i>Название компетенции (результата образования)</i>	
1.	Характеристика природных предпосылок для развития промышленности страны	На контурной карте США отметить основные полезные ископаемые, подписать наиболее крупные месторождения, обозначить условным пунктиром бассейны и подписать их названия.
2.	Знание административно-территориального устройства страны	Номенклатура по формам правления и административно-территориальному устройству страны.
3.	Составление сравнительной характеристики различных стран (США и Канада)	<p>Составить сравнительную характеристику США и Канады, по следующему плану:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Географическое положение. 2. Природные условия. 3. Природные ресурсы. 4. Хозяйственная деятельность. <p>Сделать выводы на основании характеристики.</p>

Анализируя полученные мониторинговые карты можно отметить, что большинство предметных результатов учащимися были достигнуты. Большая часть заданий по темам была выполнена на оценку «хорошо» и «отлично». Личностные результаты также были достигнуты. Из метапредметных результатов следует обратить особое внимание на умение организовывать свою учебную деятельность, определять цель работы, задачи, планировать, так как данный результат сформирован только у 64 % учеников, что мешает успешному освоению предметных результатов. Остальные же метапредметные результаты находятся на достаточно высоком уровне. Сочетания достигнутых предметных и метапредметных результатов, говорит о хорошей успеваемости класса.

Таким образом, для успешного формирования учебных действий и компетенций необходимо дальней-

шее использование мониторинговых карт. Мониторинговые карты позволяют прослеживать динамику изменений в уровне освоенности какого-либо образовательного результата, они дают картину зависимости компетенций и учебных действий друг от друга. В целом мониторинг посредством мониторинговых карт достаточно продуктивен, так как он формирует потребность педагогов в поиске новых и более эффективных форм индивидуальной работы с учеником, чаще прибегать к помощи школьного психолога, способствует созданию условий для организации и проведения дополнительных занятий с учащимися.

Список литературы:

1. Звонников В.И., Челышкова М.Б. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 224 с.
2. www.edu.ru

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ГРУППОВЫХ ЗАНЯТИЙ ПО УЧЕБНЫМ ПРЕДМЕТАМ

Бабаев Александр Александрович

Канд. техн. наук, доц. каф. информац. систем в экономике, Санкт-Петербург

Сенкевич Татьяна Анатольевна

Директор Информационно-методического центра, Санкт-Петербург

Деятельностный подход в освоении учебных дисциплин школьного курса требует организации групповой работы учащихся, например, при проведении практических работ и лабораторных занятий, использовании проектных и кейс-технологий. Формирование учебных групп осуществляется, как правило, учитель. Наиболее простой способ деления на группы – по алфавиту. Такой способ

приемлем в основной школе, когда начинается изучение предмета, учитель ещё не знает учеников, а сами ученики себя ещё ни в чём не проявили. В старших классах уже сложились некоторые микро коллективы по психофизиологической совместимости, месту проживания, родственным связям и другим интересам. Эти обстоятельства,

наряду с возможностями учебных кабинетов и их оснащённостью компьютерной техникой, следует учитывать при создании учебных групп [1, 2].

Рассматриваемая далее методика разбиения школьников на группы заключается в следующем. На одном из первых занятий каждому ученику предлагается дать оценку (рейтинг) своих одноклассников на право быть старшим группы (менеджером бригады). При выборе единиц измерения рейтинга могут быть даны некоторые обоснования. Если использовать обычную четырёх балльную систему оценок, ученики, как правило, будут давать своим одноклассникам только отличные и хорошие оценки. Представляется, что здесь более удачной будет болонская система оценок: 1 – отлично (A), 2 – очень хорошо (B), 3 – хорошо (C), 4 – удовлетворительно (D), 5 – посредственно (E), 6 – неудовлетворительно (F), 7 – плохо (G), 8 – очень плохо (H). По этой системе мы и предлагаем ученикам оценить рейтинг каждого из своих одноклассников. Полученные данные сводятся в единую таблицу на листе MS Excel, см. рис. 1. Матрица C7-W28 содержит элементы взаимооценки и самооценки (диагональные элементы) рейтинга учеников r_{ij} , $i, j = 1, 2, \dots, n$, где i – номер строки, j – номер столбца, n – число учеников в классе.

Все ученики реализовали своё право выбора претендентов на руководство группами. Хотя возможно формальное отношение к процедуре. Кто-то может всем установить одинаковый рейтинг или определиться только с лидерством. Количество групп, как правило, зависит от решаемых учебных задач, оснащённости кабинета, числа рабочих мест, количества учащихся класса. В нашем случае число учебных групп равно 4. Следовательно, мы создаём четыре группы, по пять – шесть человек в каждой.

		11 А класс		C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	
	№	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.			
	№	Акулова Катя	2	3	5	2	6	2	3	6	3	3	1	2	4	3	6	4	6	3	2	1	4	3	Член	
7	1	Акулова Катя	2	3	5	2	6	2	3	6	3	3	1	2	4	3	6	4	6	3	2	1	4	3		
8	2	Болдырев Вася	6	5	7	6	7	4	5	6	5	4	3	3	5	7	4	3	8	5	3	4	4	6		
9	3	Васильев Вова	1	2	5	3	3	4	3	4	4	3	1	2	3	3	5	1	5	4	2	1	3	3		
10	4	Гиоева Анна	1	2	3	5	5	2	2	3	5	3	3	2	4	6	3	1	3	3	2	1	2	2		
11	5	Игнатьева София	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		
12	6	Колячева Даши	3	3	6	4	3	3	3	3	4	4	2	3	4	4	5	2	4	4	3	2	3	4		
13	7	Кораблев Петя	4	2	4	6	6	5	2	5	7	4	1	8	3	5	1	1	1	6	2	5	7	5		
14	8	Кремлев Данил	1	3	8	4	4	3	5	8	4	4	3	2	4	4	5	3	7	4	5	3	2	2		
15	9	Лаврентьева Света	3	2	5	4	4	1	5	7	4	3	1	2	4	4	5	2	4	2	3	1	1	3		
16	10	Ледник Василиса	3	3	4	3	4	3	3	4	3	4	2	3	4	4	4	3	4	4	3	2	3	6		
17	11	Лашков Стас	3	2	5	4	3	1	3	2	5	5	3	2	4	5	5	1	5	5	3	3	1	4		
18	12	Матвеева Алла	1	3	5	4	4	3	5	5	5	3	2	5	4	6	4	5	4	4	4	3	3	3		
19	13	Мельников Семен	3	1	5	5	3	2	3	4	4	5	1	4	5	5	5	1	5	4	4	1	5	5		
20	14	Образцова Оля	2	1	3	6	3	2	2	3	3	2	1	1	3	4	3	2	3	3	3	3	3	3		
21	15	Олейник Марина	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		
22	16	Погребенко Виталий	3	3	7	4	5	2	6	5	5	6	3	1	5	4	7	4	7	4	4	1	3	4		
23	17	Пустозин Максим	3	1	4	6	6	4	3	5	5	7	2	2	4	5	7	1	5	5	2	4	4	5		
24	18	Скаскевич Кристина	3	2	6	4	4	4	6	6	5	4	2	1	5	5	6	2	6	4	5	1	3	4		
25	19	Фаршатов Руслан	3	1	6	5	7	5	2	4	5	4	1	8	6	1	1	1	2	4	3	2	3	3		
26	20	Харитонова Ира	5	1	2	5	4	4	1	5	5	3	1	1	4	5	7	5	4	4	5	4	1	2		
27	21	Ходжин Роксана	4	1	5	4	4	3	5	4	4	4	1	3	4	3	4	1	4	4	3	1	3	3		
28	22	Чалия Арина	3	1	5	4	4	2	3	4	4	3	1	3	4	4	4	1	5	4	3	3	3	2		
29	Сумма оценок		53	36	90	80	82	55	66	80	81	70	33	49	75	80	86	39	83	73	59	41	57	67		
30	Рейтинг студента		2,9	2,0	5,0	4,4	4,6	3,1	3,7	4,4	4,5	3,9	1,8	2,7	4,2	4,4	4,8	2,2	4,6	4,1	3,3	2,3	3,2	3,7		

Рис. 1. Рейтинговая таблица

Строки C29-W29 и C30-W30 содержат соответственно сумму выставленных школьниками рейтингов и приведенное среднеарифметическое значение рейтинга каждого ученика как претендента на право быть назначенным менеджером одной из бригад:

$$p_j = \sum_{i=1}^n r_{ij} - (\max r_{ij} + \min r_{ij} + r_{jj}), \quad j = 1, 2, \dots, n.$$

$$R_j = \frac{p_j}{n-3}, \quad j = 1, 2, \dots, n.$$

В результате определилась четвёрка кандидатов на должности менеджеров бригад, это Лашков, Болдырев, Погребенко и Харитонова.

Следующим шагом является оптимальное распределение учеников по группам. Критерием оптимизации

логично взять минимум суммы рейтингов S , указанных школьниками во всех группах. Для математической formalизации задачи предварительно скопируем столбцы M3-M29, D3-D29, R3-R29, V3-V29 и разместим их в матрице Z3-AC29, см. рис. 2.

Дополнительно создадим матрицу AE7-AH28 для хранения плана распределения учеников по группам, состоящей из элементов x_{ik} , $i = 1, 2, \dots, n$; $k = 1, 2, \dots, m$, где m – число групп в классе.

В ячейку AD4 введена целевая функция для вычисления величины S , в ячейках столбца AJ7-AJ28 подсчитывается сумма значений искомых переменных по всем строкам матрицы AE7-AH28. В строке AE29-AH29 ведётся подсчёт количества учеников в каждой группе.

Для решения задачи воспользуемся инструментальным средством MS Excel «ПОИСК РЕШЕНИЯ». Установка параметров ПОИСКА РЕШЕНИЯ показана на рис. 3.

	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH	AI	AJ
1.	2.	3.	4.									
3	Группы	Предметы	X _{инициалы}									
4												
7	1	3	4	1								
8	3	5	3	4								
9	1	2	1	1								
10	3	2	1	1								
11	3	3	3	3								
12	2	3	2	2								
13	1	2	1	5								
14	3	3	3	3								
15	1	2	2	1								
16	2	3	3	2								
17	3	2	1	3								
18	2	3	5	3								
19	1	1	1	1								
20	1	1	2	3								
21	2	2	2	2								
22	3	3	4	1								
23	2	1	1	4								
24	2	2	2	1								
25	1	1	1	2								
26	1	1	5	4								
27	1	1	1	1								
28	1	1	1	3								
29	33	36	39	41								
					0	0	0	0	0	0	0	

Рис. 2. Формализация задачи разбиения на группы

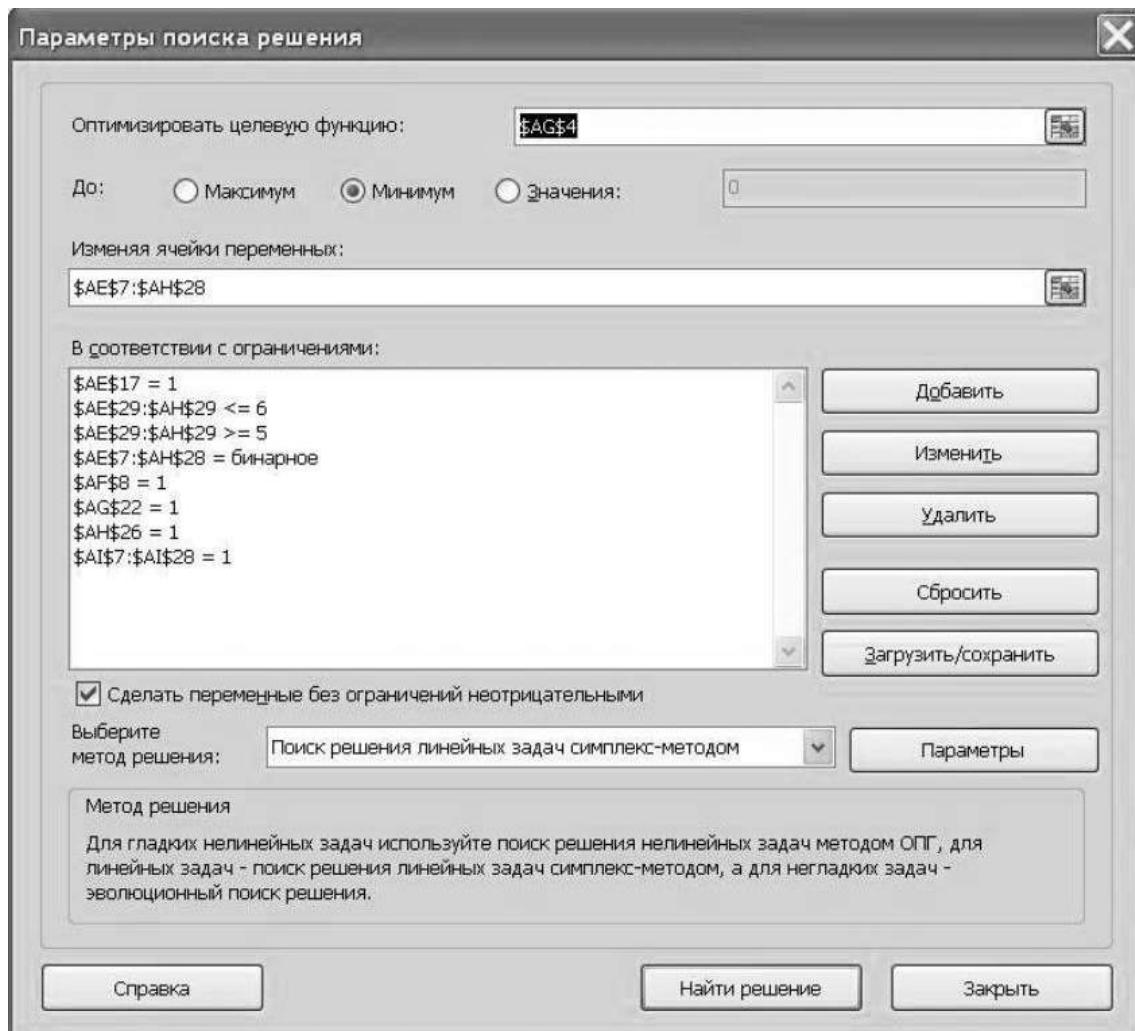


Рис. 3. Задание параметров ПОИСКА РЕШЕНИЯ

В этом случае реализована математическая формализация задачи:

$$S = \sum_{i=1}^n \sum_{k=1}^m r_{ik} x_{ik} \Rightarrow \min,$$

при ограничениях

$$\sum_{i=1}^n x_{ik} = \text{mod}\left(\frac{n}{m}\right) + 1, \quad k = 1, 2, \dots, m;$$

$$\begin{aligned} \sum_{k=1}^m x_{ik} &= 1, \quad i = 1, 2, \dots, n; \\ x_{ik} &\in \{0, 1\}, \quad i = 1, \dots, n; \quad k = 1, 2, \dots, m; \\ x_{i1} &= x_{i2} = \dots = x_{im} = 1, \quad i \in \{1, 2, \dots, n\}. \end{aligned}$$

Результат решения задачи распределения учеников по группам показан на рис. 4. Минимальное значение целевой функции $S = 44$ показано в ячейке AD4, в строке AE4-АН4 содержатся составляющие целевой функции по группам.

					AD4		=СУММПРОИЗВ(Z7:AC28;AE7:AH28)	AC	AD	AE	AF	AG	AH	AI	AJ
1.	2.	3.	4.												
Лапинко	Болдырев	Погребенко	Харитонова												
1	3	4	1		44	10	13	9	12						
3	5	3	4		1	0	0	0	0	1	Акулова Катя				
1	2	1	1		0	1	0	0	0	1	Болдырев Вася				
3	2	1	1		0	0	0	0	1	1	Васильев Вова				
3	3	3	3		0	0	0	1	1	1	Гиосева Аня				
3	3	3	3		0	0	0	1	1	1	Игнатьева Соня				
2	3	2	2		0	0	1	0	1	1	Кольчева Даша				
1	2	1	5		0	0	1	0	1	1	Кораблев Петя				
3	3	3	3		1	0	0	0	1	1	Кремлев Дания				
1	2	2	1		1	0	0	0	1	1	Лаврентьева Света				
2	3	3	2		0	0	0	1	1	1	Ледник Василиса				
3	2	1	3		1	0	0	0	1	1	Лашков Стас				
2	3	5	3		0	1	0	0	1	1	Матвеева Алла				
1	1	1	1		1	0	0	0	1	1	Мельников Семен				
1	1	2	3		0	1	0	0	1	1	Обрядова Оля				
2	2	2	2		0	1	0	0	1	1	Олейник Марина				
3	3	4	1		0	0	1	0	1	1	Погребенко Виталий				
2	1	1	4		0	0	1	0	1	1	Пустохин Максим				
2	2	2	1		0	0	0	1	1	1	Скасевич Кристина				
1	1	1	2		1	0	0	0	1	1	Фаршатов Руслан				
1	1	5	4		0	0	0	1	1	1	Харитонова Ира				
1	1	1	1		0	0	0	1	1	1	Ходжян Роксана				
1	1	1	3		0	0	1	0	1	1	Чалая Арина				
33	36	39	41		22	6	5	5	6						

Рис. 4. Распределение учеников по группам

Оптимальный план распределения учеников по группам показан в матрице АЕ7-АН28. В строке АД29-АН29 указано количество школьников в классе и в каждой учебной группе класса.

Реальное распределение школьников по группам показано на рис. 5. Здесь мы видим, как организована групповая работа учащихся по теме «Химическая связь» [5, с. 44-56].



Рис. 5. Работа учеников по группам

В заключение отметим, что рассмотренная технология положительно себя зарекомендовала в Санкт-Петербургском государственном университете при изучении учебного курса «Информационные технологии в административном управлении» [3, 4] и проходит апробацию в 10 и 11 классах средней школы № 352 Красносельского района Санкт-Петербурга. Здесь она применяется как методический приём учителя и как объект познавательной деятельности школьников.

Рассмотренная технология деления на группы позволяет, как представляется, более качественно подготовиться к успешной сдаче ЕГЭ в школе, а в перспективе перейти к аналогичному алгоритму ЕГЭ в университете по выпускным квалификационным работам [6].

Список литературы:

1. Бабаев А.А., Пальчук П.А. Вариативный кейс на основе инструментальных средств // Материалы XXIV Международной конференции «Применение инновационных технологий в образовании: Москва – столица образования». Секция 12 - Информационные технологии в образовании: начальном, среднем, высшем и дополнительном. Москва-Троицк. 26-27 июня 2013 года. Научно-методическое издание. Троицк: Изд-во «Тровант». С. 119-122. URL: <http://www.tmo.ito.edu.ru/2013/section/222/96415/> (дата обращения 25.08.14).
2. Бабаев А.А., Сенкевич Т.А. Унификация компьютерного парка образовательного учреждения // III Международная научно-практическая конференция «Экономика приграничных регионов в условиях модернизации: проблемы и перспективы развития» 16–17 апреля 2013 года. Секция 12 - Проблемы экономической модернизации приграничных регионов в условиях глобализации. Оренбург: Изд. ОГУ, 2013. С. 757-761.
3. Бабаев А.А. Специфика педагогической деятельности преподавателя на кафедре информационных систем в экономике // Бизнес-информатика: состояние, проблемы и перспективы. Сборник материалов Международной школы-семинара 19–21 сентября 2013 года. – СПб.: С.-Петерб. гос. ун-т, 2013. С. 98-107.
4. Бабаев А.А. Информационные технологии в административном управлении: учебно-методические материалы. URL: <http://spbu-bi.ru/ru/archive/15-archive/118-itau> (дата обращения 25.08.14).
5. Габриелян О. С. Химия. 11 класс: Учебник для общеобразовательных учреждений / О. С. Габриелян, Г. Г. Лысова. – 6-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2006. – 362, [6] с.: ил.
6. Бабаев А.А. От ЕГЭ в школе к компьютеризированному выпускному экзамену в вузе // Современные информационные технологии и ИТ-образование. Сб. трудов под ред. проф. В.А. Сухомлина. – М.: «МАКС ПРЕСС», 2008. С. 142-149.

ОБУЧЕНИЕ РЕФЕРИРОВАНИЮ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ – ЛИЦЕЕ

Бабаева Ирина Арнольдовна

Учитель английского языка, Аскизский лицей-интернат, с. Аскиз

В учебной сфере одной из важнейших составляющих является информационная деятельность, предполагающая переработку оригинального текста во вторичный, содержащий основную информацию о тексте-оригинале. В результате такой переработки получается вторичный текст, в котором представлены основные идеи первичного текста.

В основе компрессии текста лежат такие процессы как сокращение, замена, введение нового, за счет чего достигается свертывание информации. В зависимости от степени компрессии выделяют следующие жанры: реферат, аннотация, пересказ, тезис, конспект и др. Ввиду того, что в учебной деятельности вторичный текст в большей степени направлен на извлечение информации с ее последующим обменом, и, следовательно, носит информативный и поисковый характер, а также предполагает наличие адресата, акцент делается на жанр реферата, который обладает вышеперечисленными признаками.

В методической литературе под рефератом понимается текст, который передает основную информацию подлинника в свернутом виде, составленный в результате ее смысловой переработки [1]. М.С. Корнеева [2], И.Г. Проскурякова [3] выделяют информативный и указательный рефераты. Н.И. Колесникова [4] подразделяет рефераты на два вида – библиографические и учебные. Библиографические рефераты, в свою очередь, делятся на информативные и индикативные. В учебных рефератах выделяются реферат-конспект, реферат-резюме, реферат-

обзор и реферат-доклад. Поскольку мы имеем дело с учебной деятельностью, большее внимание целесообразно уделять учебному реферату.

Учебные рефераты [5. С. 162] дают анализ информации, приведенной в первоисточниках и объективную оценку состояния проблемы. В структуре учебного реферата выделяют три основных компонента: библиографическое описание, собственно реферативный текст, справочный аппарат. Процесс построения учебного реферата основывается на двух этапах: чтении первичных иноязычных (аутентичных) источников и написании текста реферата.

Любой текст представляет собой единство внешней и внутренней структур. Текст строится таким образом, чтобы способствовать успешному восприятию передаваемой информации посредством логики и формы выражения мысли [6].

Построение логико-смысловых частей зависит от типовой модели построения текста. А.А. Вейзе [6] выделяет следующие речевые формы: описание, повествование, полемика, объяснение. И.Г. Проскурякова [3] выделяет две типовые модели построения научного текста: жесткую и гибкую. К текстам жесткого способа построения она относит описание или в научном стиле речи – характеристика, повествование, рассуждение и доказательство. Гибкий способ не предполагает наличия строгой схемы. А.А. Вейзе [6] рассматривает его как взаимодействие речевых форм и говорит о том, что вышеперечис-

ленные формы выражения мысли в чистом виде встречаются крайне редко. Как правило, они взаимодействуют друг с другом. Описание является самой элементарной формой, рассуждение — самой сложной. Как правило, описание сопутствует объяснению, а рассуждение может содержать как элементы описания, так и объяснения.

Развитию логики мысли способствует представление плана развернутого общего содержания. Он заключается в разбивке текста на композиционные блоки: введение, основная часть; выводы и заключение, список использованной литературы, иногда приложения и иллюстрации.

Введение — это формулирование проблемы исследования, изложение необходимых для читателя исходных данных о предмете речи, задаче исследования, авторской оценке путей ее решения. На фоне старого знания формулируется новое, что определяет дальнейшее восприятие адресатом содержания текста.

Основная часть посвящена раскрытию, детализации, доказательству, аргументации основных положений работы, выраженных во введении тезисно. Причем в начальных разделах содержится информация обзорного характера. В центральной части помещается главная информация, отвечающая требованиям новизны, полноты и достоверности. Освещается процесс исследования,дается анализ и обобщение полученных результатов, их толкование и объяснение.

Заключение (выводы) — это итоговое изложение основного, концептуального содержания работы, краткая формулировка главных выводов.

План свернутого, сжатого содержания представлен заглавием работы (текста), аннотацией и оглавлением, в котором зафиксированы названия всех частей и разделов текста. Это план так называемых «вторичных» текстов [4].

Важным смысловым параметром текста является *сегментация, которая отражает представления автора не только о содержании исследования, но и о соотношении масштаба рассматриваемых проблем. Сегментация относится к макротексту (все исследование) и именуется рубрикацией, абзацная сегментация проводится на разных основаниях. Принципы абзацной сегментации определяются содержанием, размерами текста, его принадлежностью к определенному научному подстилю, жанрам научной работы и др. Таким образом, абзац в научном тексте можно определить, как относительно самостоятельный, графически выделенный элемент текста, содержащий «развертку» одной частной мысли или ее фрагмента.*

В классически построенном абзаце научного текста главную мысль выражают первое и второе предложения. Другие предложения расширяют и углубляют эту мысль, доказывают основные положения абзаца или иллюстрируют их (примеры, цифровые данные). Иногда в конце абзаца располагается вывод. Таким образом, информативный центр абзаца в текстах обычно находится в начале абзаца [4]. В предложении, в отличие от абзаца, информативный центр или ядро предложения чаще находится в конце. Ключевую информацию в тексте несут слова и словосочетания, наиболее существенные для раскрытия темы и основной мысли текста [7].

Принимая во внимание, что научному тексту, как и любому тексту, свойственны такие характеристики как коherентность и когезия, т. е логико-смысловая связь между частями текста и между отдельными фразами внутри одного предложения. Минимальной единицей в тексте является связь двух слов. Она представляет элементарный случай корреляции. Корреляцией называют соотнесение или замещение одной или более языковых единиц. В качестве

членов коррелирующих пар выступают личные местоимения, а также указательные, притяжательные и относительные местоимения: Ту же роль выполняют связочные предложения, в том числе вопросительные (риторические вопросы), связочные комплексы (части предложений) и др.

При выражении межфразовых связей в форме отдельных слов и различного рода парных союзов, связочных комплексов и ссылок последние часто обособляются и выступают в роли вводных слов, например: *firstly, secondly, thirdly ...* и т.п.

Лингвистические черты научных текстов включают:

- преобладание слов с обобщенным, абстрактным значением;
- наличие специального лексического аппарата — терминологии.
- преобладание отглагольных имен существительных;
- в глагольных формах преобладание настоящего постоянного или настоящего вневременного [4].

Оптимальной формой фиксации понятого главного содержания является составление плана-опорной схемы, который способствует не только написанию учебного информативного реферата, но также важно для восстановления в памяти содержания прочитанного и для развития четкого формулирования мыслей.

Планы бывают нескольких типов: вопросный, назывной, тезисный, план-опорная схема. Все они фиксируют информативные центры текста: вопросный — в форме вопросов, а тезисный — в форме тезисов.

План-опорная схема состоит из смысловых опор. Такими опорами могут быть схемы и ключевые слова, отражающие основную информацию текста. План помогает также определить избыточную или опущенную информацию. Он может стать основой для перераспределения информации нескольких текстов [4].

Итак, восприятию информации характерна двуплановость: а) извлечение имплицитного смысла в результате анализа глубинной структуры текста; б) прослеживание логической структуры и организации внешнего текстового поля.

Следующим важным этапом работы над учебным текстом является написание учебного реферата.

Написание учебного реферата включает следующие этапы:

- Составление библиографического описания каждого источника информации.
- Написание вступления с указанием общей темы, затронутых проблем, сходства и различия исходных позиций и видения темы разными авторами.
- Изложение основных положений темы в соответствии с отражением ее в каждой статье (или выделение одной, ведущей или интересной для нас проблемы с различными ее трактовками).
- Формулирование вывода и собственной оценки.
- Редактирование полученного текста обзорного реферата.
- Оформление окончательного варианта текста реферата [4].

Написание текста учебного реферата основано на трех главных этапах:

- Внимательное чтение текста и выделение ключевых слов и предложений. Ключевые слова — это слова, содержащие основной смысл высказывания. Ключевые слова называют новую подтему текста. Чтобы найти клю-

чевое слово, словосочетание или предложение, необходимо знать строение абзаца. Ключевые слова обычно находятся в главной абзацной фразе.

2. Написание вторичного текста. Для выявления позиции автора, создающего новый текст по отношению к первоисточнику, используются специальные стандартные выражения (клише), раскрывающие структуру текста-первоисточника. Выбор клише должен отражать его структуру.

- *The article presents the review of different schools.* Статья представляет собой обзор различных направлений...
- *The experience of ... is summarized in the article.* В статье обобщается опыт...
- *Different approaches to solving the problem are analyzed in the paper.* В работе анализируются различные подходы к решению проблемы...

Минимальной семантико-сintаксической единицей является предложение. Работа над построением предложения начинается с введения системы условных обозначений, которые используются для записи в виде формул (моделей) минимального синтаксического окружения соответствующей синтаксической структуры. Такая форма записи позволяет не только сэкономить время при введении материала, но и дает возможность представить данную структуру в ее наиболее обобщенном виде и показать внутреннюю системность и грамматику взаимосвязи между отдельными структурами, их сходство и различия, не прибегая при этом к сложной лингвистической терминологии.

Собственно построение написания текста начинается с предложения, несущего главную идею абзаца.

Далее обучающиеся строят единичные главные предложения, которые затем организуют, дополняют и связывают между собой при помощи союзов для выражения смысловой связи. Таким образом осуществляется работа по связности простых предложений в сложные предложения, абзац.

Все предложения в абзаце должны быть организованы в логическом порядке. Каждое написанное предло-

жение должно по смыслу вести к следующему, и все предложения должны быть связаны. Связь между предложениями в абзаце показана их логической организацией, а также использованием определенных местоимений, наречий и союзов (*thus, hence, farther, consequently, however, moreover, etc.*).

Следующей структурной характеристикой абзаца является его последнее предложение. Часто в этом заключительном предложении подводится итог всего абзаца.

Таким образом, написание учебного информативного реферата начинается с чтения с последующим анализом внешней и внутренней структур научно-технического текста, на его основе строится план-опорная схема, которая способствует составлению плана реферата и на его основе написания учебного информативного реферата.

Список литературы:

1. Игнатенко М.Н. Якименко Е.В. Методические рекомендации по обучению аннотированию и реферированию профессиональных текстов на английском языке. Томск, 2005. — 52 с.
2. Корнеева М.С. Учебное пособие по развитию навыков аннотирования и рефериования для студентов старших курсов. М.: МГУ, 1993. — 72 с.
3. Пособие по научному стилю речи: учеб. пособие / Под ред. И.Г. Проскуряковой. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Флинта, 2004. — 315 с.
4. Колесникова Н.И. От конспекта к диссертации: учеб. пособие по развитию навыков письменной речи. М.: Флинта: Наука, 2002. — 288 с.
5. Барышникова Е.Н, Клепач Е.В. Речевая культура молодого специалиста: учеб. пособие — 4-е изд.. — Москва: Наука Флинта, 2008. — 223 с.
6. Вейзе А.А. Рефериование технических текстов (английский язык): учеб. пособие для технических вузов. Минск: Вышэйшая школа, 1983. — 128 с.
7. Катаев С.Д. Язык немецкой прессы: пособие по чтению и рефериированию. Самара. М.: Высшая школа, 2005. — 159 с.

К ВОПРОСУ ПОИСКА ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ КРИТЕРИЕВ ПРОЯВЛЕНИЯ ОДАРЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Беликова Елена Александровна.

к.б.н., доцент кафедры анатомии и физиологии детей и подростков
ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону

Щербачева Светлана Анатольевна
к.соц.н., директор МБОУ СОШ № 10, г. Ростов-на-Дону

Василько Наталья Николаевна

зам. директора по УВР МБОУ СОШ № 10, г. Ростов-на-Дону

На современном этапе развития науки, выявление детей, обладающих особыми способностями, представляет собой сложную и многоуровневую задачу, в рамках которой уделяется большое внимание расширению средств и методов диагностики физиологических, интеллектуальных и творческих способностей, а так же наиболее полное раскрытие потенциала талантливых детей.

Проблема одаренности широко изучается в отечественной и зарубежной науке, имея несколько направлений и течений (Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, О.М. Дьяченко, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, В.И. Панов, В.Д. Шадриков, В.С. Юркевич, Р.

Милгрэм, Дж. Рензули, К. Хеллер и др.). Начало наиболее глубоких исследований вопроса было заложено еще в 20-х гг. XX века, продолжаясь оставаться дискуссионным вопросом и в настоящее время. Так, анализ литературы показывает, что пока не получен ответ на вопрос о психофизиологической «цене», которую платит ребенок за достижение высоких результатов в различных видах деятельности, а так же продолжается поиск новых психофизиологических критериев и их связей, которые лежат в основе проявления одаренности у школьников различных возрастных групп.

Известно, что изучение одаренности представляет собой комплексную проблему, в которой пересекаются интересы разных наук, в том числе и вопросы профессиональной подготовки педагогов, психологов, организаторов дополнительного образования для работы с одаренными детьми.

Младший школьный возраст, характеризующийся очень быстрыми процессами психического развития на фоне моррофункциональных перестроек организма, во многом определяет последующее развитие ребенка, в том числе лежащее в основе повышения качества его способностей [2].

По современным представлениям, основу работоспособности составляет уровень специальных знаний, умений, навыков, психофизиологических качеств (память, внимание, восприятие и др.), физиологических функций (особенности функционирования ССС, эндокринной, мышечной, нервной систем), психологических особенностей (сообразительность, добросовестность, ответственность и т.д.) [1]

Известно, что, умственная работоспособность младших школьников во многом отражает успешность их адаптации к образовательной среде, является показателем школьной зрелости, одним из факторов обучаемости детей, и по-нашему мнению, может служить одним из критериев определения одаренности детей, обучающихся в начальной школе в комплексе с другими характеристиками.

Следует отметить, что признаки одаренности ребенка важно наблюдать и изучать в динамике развития с последующим анализом результатов при переходе от одного возрастного периода к другому.

На территории МБОУ СОШ №10 г.Ростова-на-Дону с 2013 года с письменного согласия родителей проводится психофизиологическое обследование детей начальной школы с целью выявления особенностей показателей умственной работоспособности как критерия проявления одаренности у младших школьников.

В обследовании принимают участие 58 детей (мальчиков и девочек) в возрасте 8-9 лет, обучающихся во вторую смену. Обследование осуществляется в несколько этапов, которые включают следующие методики:

1. Определение уровня работоспособности нервной системы с помощью теппинг-теста (Ильин, 1985).
2. Определение простой и сложной сенсомоторной реакции на световой стимул с помощью применения устройства «Психофизиолог УПФТ 1/30»;

3. Диагностика свойств внимания (устойчивость, продуктивность, избирательность), видов памяти и мышления с помощью бланочных методик;
4. Определение типологических особенностей личности;
5. Анализ творческой активности ребенка во внеурочной и внешкольной деятельности (результативность участия в научно-исследовательской работе, кружках, секциях и т.д.).
6. Ведется поиск корреляционных связей между изучаемыми показателями умственной работоспособности и результативностью четвертных и годовых оценок. Однако, следует обратить внимание на тот факт, что успеваемость школьников не может являться единственным критерием одаренности.
7. Прогноз динамики развития интеллектуальных и творческих способностей выделившейся в результате работы группы детей по сравнению с их обычными сверстниками с учетом возрастных особенностей младшего школьного возраста.

По нашему мнению, одаренные дети требуют особого к себе подхода в процессе развития и обучения, поэтому рядом с ними должен находиться одаренный наставник (учитель-предметник, классный руководитель, руководитель кружка и т.д.). Поэтому в перспективе нашей работы планируется формирование психофизиологического портрета одаренного педагога также посредством психофизиологического обследования.

Параллельно с решением поставленной цели и задачами обследования, проводится работа, направленная на развитие внимания, памяти и мышления, а так же на построение режима умственной деятельности и отдыха младших школьников.

Полученные результаты систематически представляются на родительских собраниях. Данная работа вызвала интерес со стороны родителей младших школьников, которые считают необходимым оценку и развитие способностей детей в стенах образовательного учреждения и учреждениях дополнительного образования.

Литература:

1. Алейникова Т.В. Возрастная психофизиология: учебное пособие. Изд.2-е, доп. - г. Ростов/Д: «Феникс», 2002. – 285с.
2. Безруких М.М., Сонькин В.Д., Фарбер Д.А. Возрастная физиология (физиология развития ребенка): учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений.– М., Изд. центр «Академия», 2003. - 416с.

ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры Физвоспитания, Томский Государственный архитектурно-строительный университет, г. Томск
Бельц Виктор Эрнестович
Малофеева Ольга Вячеславовна
Инструктор-методист, МАОУ ДОД ДЮСШ "Единоборство", г.Томск*

Условием становления дополнительного образования, как сферы свободного самоопределения личности, является реализация вариативных и дифференцированных педагогических программ, удовлетворяющих различные по мотивам и содержанию образовательные потребности

заказчиков, основными из которых являются дети и их родители [1]. К числу ведущих видов потребностей следует отнести:

1. Творческие (креативные) потребности, обусловленные как желанием родителей развить индивидуальные способности детей, так и стремлением детей к самореализации в избранном виде деятельности.
2. Познавательные потребности детей и их родителей, определяемые стремлением к расширению объема знаний, в том числе и в областях, выходящих за рамки программ школьного образования.
3. Коммуникативные потребности детей и подростков в общении со сверстниками, взрослыми, педагогами.
4. Компенсаторные потребности детей, вызванные желанием за счет дополнительных знаний решить личные проблемы, лежащие в сфере обучения или общения.
5. Профориентационные прагматические потребности школьников, связанные с установкой на допрофессиональную подготовку.
6. Досуговые потребности детей различных возрастных категорий, обусловленные стремлением к содержательной организации свободного времени.

Реализация индивидуальных образовательных потребностей дает возможность осуществить социально значимые цели развития личности.

Социальная значимость педагогических программ дополнительного образования обеспечивается следующим комплексом целей развития личности:

- познавательным развитием, реализуемым через дополнительные программы, а также программы для одаренных детей;
- социальной адаптацией, включающей опыт межличностного взаимодействия, различные социальные инициативы через программы детских общественных объединений; осознанный и успешный выбор профессиональной деятельности через профильные программы допрофессиональной ориентации и подготовки;
- раскрытием творческого потенциала, через различные по содержанию и уровню освоения программы для детей с проблемами в сфере обучения и общения, а также одаренных детей;
- развитием общей культуры, в том числе физической культуры и культуры досуговой деятельности, через разнообразные по познавательной проблематике программы, дающие выбор форм и средств организации свободного времени.

Учреждения дополнительного образования самостоятельно разрабатывают программу своей деятельности с учетом запросов детей, потребностей семьи, особенностей социально-экономического развития региона, национально-культурных традиций на основе государственных образовательных стандартов. Педагогам предоставлено право на творческое самовыражение, выбор методов обучения и воспитания, на авторство учебных планов и программ. Целью их является стимулирование и развитие потенциала личности, включение ее в систему социальных коммуникаций через обучение, общественно полезную практику и досуг.

Своебразие педагогических программ состоит в том, что все теоретические знания, включенные в содержание программ, апробируются в творческой практике,

преобразуются в познавательный, коммуникативный, социальный опыт самореализации в различных сферах деятельности.

Проектирование педагогических программ в дополнительном образовании обусловлено такими принципами, как массовость, личностная ориентация, общедоступность, креативность, единство обучения, воспитания и развития.

Сочетание массовости и личностной ориентации определяет установку на создание комплексных по содержанию, видам и формам деятельности проектов. Удовлетворение индивидуальных потребностей реализуется через формирование системы многоуровневых программ, интегрирующих формы познавательной, коммуникативной, досуговой деятельности. Общедоступность обеспечивается также многоуровневым характером педагогических программ, позволяющим каждому желающему освоить соответствующее его индивидуальным возможностям и потребностям содержание. Ориентация на развитие креативности отражается в создании условий для практической «пробы сил» в различных областях жизнедеятельности.

По своей направленности педагогические программы могут быть разделены на два основных типа: образовательные и досуговые.

Понятие «образовательная программа» введено в педагогическую практику Законом Российской Федерации «Об образовании» (статья 9). Согласно Закону, образовательная программа отражает содержание образования определенного уровня и направленности.

Досуговые программы создаются как для воспитанников, обучающихся в учреждении дополнительного образования на постоянной основе, так и для детей, посещающих учреждение эпизодически. Досуговая программа может быть организована как массовый детский праздник, может носить камерный характер.

Педагогический процесс осуществляется на основе программ, реализующих интегративный подход к обучению, предусматривающий взаимосвязь различных областей науки (педагогики, медицины, психологии) и культуры.

Программы физкультурно-оздоровительной направленности предусматривают активное участие родителей воспитанников в учебно-воспитательном процессе и специалистов по вальеологии, психологии.

Педагогический процесс образовательных программ Дома детского творчества призван осуществлять основные функции – образовательную, воспитательную, развивающую, социализирующую. Эти основные функции педагогического процесса тесно взаимосвязаны и взаимозависимы.

В дополнительном образовании детей, в том числе в условиях домов детского творчества, происходит комплексное воздействие всех видов общественных отношений и видов деятельности, которые реализуются в ходе педагогического процесса, в различных формах организации жизни ребенка в самом детском коллективе, в общественных организациях, в семье.

Представляя собой, персонализированный компонент общего и профессионального образования, находящееся вне рамок образовательных стандартов дополнительное образование обладает более мобильной, вариативной, системой обучения, воспитания и развития.

Данным учреждениям проще сориентироваться в потоке новшеств в педагогической науке, внести изменения в образовательные программы, открыть деятельность новых направлений, учитывая социальные заказы и реальные образовательные запросы воспитанников, их родителей. Это в полной мере относится и к системе физического воспитания и образования в данных учреждениях. Но, столкнувшись с проблемами ухудшения демографических показателей страны, ухудшения состояния здоровья детей за период обучения в образовательных учреждениях, расширения и ужесточения требований общества к образовательным учреждениям, связанных с подготовкой жизнеспособного и социально активного молодого поколения, система учреждений дополнительного образования вынуждена переориентировать направление деятельности с физкультурно-спортивного на физкультурно-оздоровительную, направленную на социализацию с учетом региональных, экономических, национально-культурных, демографических и политических особенностей развития общества.

Развернуть в полном объеме деятельность в данном направлении учреждениям дополнительного образования помогло развитие и совершенствование нормативно-правовой базы:

1. Программа развития воспитания в системе образования на 1999-2001 годы (приказ Минобразования России от 18 октября 1999 года №574). В которой целью дополнительного образования определено развитие мотивации детей к познанию и творчеству, содействие личностному и профессиональному самоопределению обучающихся, их адаптации к жизни в динамичном обществе, приобщение к здоровому образу жизни.

2. Концепция модернизации российской системы образования (заседание Госсовета Российской Федерации от 29 августа 2001 года). В которой определено, что учреждения дополнительного образования детей были и остаются одним из самых определяющих факторов развития склонностей, способностей и интересов социального и профессионального самоопределения детей и молодежи.

3. Межведомственная программа развития системы дополнительного образования детей на 2002-2005 годы (приложение №2 к приказу Минобразования России от 25.01.2002 №193). В которой одним из основных ценностных приоритетов системы дополнительного образования определено воспитание культуры здорового образа жизни [3]. В рамках реализации данной программы были приняты постановления Правительства Российской Федерации:

1). «О совершенствовании процесса физического воспитания в образовательных учреждениях Российской Федерации» (приказ Минобразования России, Минздрава России, Госкомспорта России и РАО от 16 июля 2002 г. №2715/227/166/19). Приоритетными направлениями совершенствования процесса физического воспитания выделены:

- создание в образовательных учреждениях ... условий, содействующих сохранению и укреплению физического и психического здоровья воспитанников и обучающихся средствами физической культуры и спорта;
- формирование физической культуры личности обучающихся с учетом их индивидуальных способностей, состояния здоровья и мотивации.

2). «Об общероссийской системе мониторинга состояния физического здоровья населения, физического развития детей, подростков и молодежи» (приказ Минобрнауки Российской Федерации от 15 марта 2002 г. №867).

Все это позволило выработать концепцию развития физической культуры в системе дополнительного образования детей. Целью, которой, является повышение роли физической культуры и спорта в формировании здорового образа жизни, улучшение физической подготовленности и физического развития детей и молодежи, подготовка спортивного резерва страны [2,4].

Основными направлениями деятельности являются:

- создание организационно-управленческих, материально-технических, социально-педагогических и медико-биологических условий для вовлечения различных категорий и групп детей, в том числе и инвалидов, в регулярные занятия физической культурой;
- обеспечение межведомственного и многоуровневого подхода к вопросам организации отдыха детей, способствующего формированию здорового образа жизни, базовым элементом которого являются физическая культура и спорт;
- создание постоянно действующей информационно-пропагандистской и просветительско-образовательной системы, направленной на вовлечение в активные занятия физической культурой детей и учащейся молодежи и формирование потребности в здоровом образе жизни.

Необходимым условием реализации новой концепции развития физической культуры в условиях учреждений дополнительного образования является разработка и реализация вариативных и дифференцированных программ по оздоровлению и социализации подрастающего поколения. На сегодняшний день существует множество программ обучения здоровью детей, молодежи, взрослых, но не все из них отвечают элементарным требованиям к содержанию образовательных программ.

Список литературы:

1. Дополнительное образование детей: учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 256 с.
2. Ковальчук И.Н. Развитие физической культуры и спорта в дополнительном образовании детей (концепция и опыт работы). М.: ГОУ ЦРСДОД, 2002. – 64 с.
3. Межведомственная программа развития системы дополнительного образования детей на 2002-2005 годы: приложение №2 к Приказу Минобразования России от 25.01.2002 №193.: Воспитание школьников, 2002, №5. – С.2–9.
4. Методические рекомендации по развитию дополнительного образования детей в общеобразовательных учреждениях. Приложение к письму Минобразования России от 11.06.2002 №30-15-433/16: Внешкольник, 2002, №9. – вкладыш.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ПОДРОСТКОВ И ДАЛЬНЕЙШАЯ АДАПТАЦИЯ К УЧЕБНОМУ ПРОЦЕССУ

Борейко Ирина Михайловна

*Канд пед наук, преподаватель фортепианного отделения
ГБОУ СПО ЧО «Озерский государственный колледж искусств», г. Озерск*

С возрастом связаны характер деятельности, специфика мышления, круг интересов человека, а также его социальные проявления. Психологические задачи подростков - студентов средних специальных учебных заведений (15-18 лет) — это, прежде всего, задачи самоопределения в трех сферах: сексуальной, психологической (интеллектуальной, личностной, эмоциональной) и социальной.

П. Г. Щедровицкий [15] трактует самоопределение как умение человека переосмысливать собственную сущность, способность строить самого себя, создавать свою индивидуальную историю. Е. А. Климов понимает его «...как важное проявление психического развития, формирования себя как полноценного участника сообщества профессионалов» [4, с.16].

Поступление подростков в среднее специальное учебное заведение является решающим шагом именно в их профессиональном самоопределении. Н. С. Пряжников [10] сущностью профессионального самоопределения считает самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации.

Э. Ф. Зеер [3] выделяет основные моменты этого процесса:

«1. Профессиональное самоопределение — это избирательное отношение индивида к миру профессий в целом и к конкретной выбранной профессии ... с учетом своих особенностей и возможностей, требований профессиональной деятельности и социально-экономических условий, ...когда личность постоянно рефлексирует, переосмысливает свое профессиональное бытие и самоутверждается в профессии.

4. Актуализация профессионального самоопределения личности инициируется событиями, такими как окончание школы и др.

5. Профессиональное самоопределение является важной характеристикой социально-психологической зрелости личности, ее потребности в самореализации и самоактуализации» [2, с.107].

Н. С. Пряжников [10] обосновывает следующую содержательно-процессуальную модель профессионального самоопределения:

1. Осознание ценности (ценностно-нравственная основа самоопределения).

2. Ориентировка

3. ... выделение профессиональной цели — мечты.

4. Определение близких профессиональных целей как эталон и путей к дальнейшей цели.

5. Информирование о профессиях и специальностях, соответствующих профессиональных учебных заведениях и местах труда.

6. Представление о препятствиях, а также знание своих достоинств.

7. Наличие системы резервных вариантов выбора на случай неудачи по основному варианту самоопределения.

8. Начало практической реализации личной профессиональной перспективы и постоянная корректировка

намеченных планов по принципу обратной связи.

Им выделяются 7 типов самоопределения, среди них

5. Жизненное самоопределение, когда речь идет о выборе образа жизни человека.

6. Нахождение самобытного «образа Я», постоянное развитие этого образа и утверждение его среди окружающих людей.

7. Самоопределение личности в культуре.

Профессиональное самоопределение имеет, по мнению Н. С. Пряжникова, уровни. При поступлении в среднее специальное учебное заведение молодой человек уже совершает первый шаг в своем профессиональном самоопределении, поэтому первые два уровня (агрессивное неприятие и стремление избежать деятельности) в целом не характерны для студентов. Но в редких отдельных случаях, особенно при несоответствии способностей индивида профессиональному цензу, в процессе малоуспешных занятий у него вполне может возникнуть реакция отторжения и, как результат, отказ от неверно выбранной профессии. «Вопрос, кем быть, для них уже не является отвлеченным, и решается он не без колебаний, не без трудностей и внутренних переживаний», — утверждает И. Ф. Харламов [14, с. 71]. Э. Ф. Зеер отмечает: «Для молодых людей, поступивших в профессиональное учебное заведение, проблема выбора профессии окончательно не решена» [3, с. 6].

Близкими к понятию «самоопределение» являются такие термины как «самоактуализация», «самореализация», «самоосуществление». Например, в теории А. Маслоу [6] центральное понятие — «самоактуализация»....

Психология профессий — новая и перспективная отрасль отечественной прикладной психологии, изучающая психологические закономерности профессионального становления личности, самоопределения, а также проблемы профессиоведения.

В работах, проводившихся в 50—60-е гг. под руководством Б. М. Теплова [13], В. С. Мерлина [7], Е. А. Климова [4], было исследовано какими способами возможно приспособление людей с разными наборами типологических особенностей к объективным требованиям трудовой деятельности. Природно обусловленные индивидуальные свойства необходимо выделять как особый предмет рассмотрения. Дальнейшая профессиональная успешность зависит от сформированного знания, навыков, квалификаций, уровня мотивации и пр.

К. А. Серебрякова в диссертации «Условия формирования образа Я и представлений о сверстнике у подростков» [12] в качестве важнейшего компонента данного процесса выделяет мотивационную составляющую, изучаемую как фактор, побуждающий само- и межличностное познание.

В исследовании Р. С. Немова [8] выдвигается идея становления теоретического интеллекта в подростковом и раннем юношеском возрасте. Интеллектуальное развитие можно ускорить по трем направлениям: (1) понятийный строй мышления, (2) речевой интеллект и (3) внутренний

план действий. Развитию мышления может способствовать также *риторика*, понимаемая в качестве умения планировать, составлять и произносить публичные речи, вести дискуссию, умело отвечать на вопросы [8, с. 367-368].

В учебном пособии Н. С. Лейтеса вводится понятие *взрастная одаренность* [5, с. 5]. Таким термином обозначаются предпосылки подъема интеллекта, обусловленные свойствами возрастов. «В 15-16 лет очень заметны новый уровень анализа и синтеза в умственной работе, черты как "мыслительного", так и "художественного" типов, обострение нравственной чувствительности, а также расположенност к самовоспитанию, что и содействует многостороннему развитию интеллекта» [5, с. 94]. Характеризуя возраст ранней юности, автор пишет: ««В этом возрасте особое отношение к выдающимся людям, иска-
ние идейного и нравственного руководства, возросшая эмоциональная отзывчивость... Интерес к самостоятель-
ному обсуждению самых различных проблем» [5, с. 72-
73]. Пятнадцать-шестнадцать лет — период усиленного роста индивидуальных возможностей рассуждать, философствовать. В данный период взросления избыток духовных сил, индивидуальные надежды и искания молодого человека неотделимы от его эмоциональной отзывчивости на внешние факторы, в том числе и на произведения искусства, в которых нередко заключен значительный потенциал эмоционального воздействия.

Однако педагогика и психология музыкального образования применительно к этому возрасту является до сих пор недостаточно разработанной областью научного знания. В учебном пособии В. И. Петрушина «Музыкальная психология», предназначенному для нас [разрядка моя], автор констатирует, «что по данной проблеме мы не имеем больших обобщающих работ, они не полностью раскрывают весь спектр вопросов, ждущих своего ответа» [9, с. 3].

Общие особенности развития и воспитания в подростковом и юношеском возрасте выявляет педагогическая теория И. Ф. Харламова [14, с. 70]. Если преподаватели не проявляют должной заботы о развитии мыслительных способностей, то у некоторых учащихся может длительно сохранятьсяrudиментарная тенденция к полумеханическому запоминанию изучаемого материала, свойственная более раннему возрасту.

Развитие мыслительных способностей учащихся и стремление к более глубоким теоретическим обобщениям стимулируют работу над речью, порождают желание студентов облечь свои мысли в более точные и яркие словесные формы. Поэтому для выражения своих идей и умозаключений они пытаются использовать прочитанные и запомненные яркие афоризмы, выдержки из научных трудов и художественных произведений [там же]. Изучение специальной литературы, размышление над прочитанным текстом и его пересказ развивает навык точного формулирования. Следует также обучать студентов полезным навыкам при необходимости обращаться к словарям, работать с энциклопедиями, подробно разъяснять им научные термины, встречающиеся в профессиональной литературе иностранные слова и т.д.

В юношеском возрасте большинство учащихся имеет уже вполне устойчивые познавательные интересы. Особенno это относится к так называемым «хорошистам». Трудности и отсутствие успехов в овладении знаниями отрицательно сказываются на эмоциональной и мотивационной сфере, что в конечном итоге и снижает тонус учебной работы.

По мнению И. Ф. Харламова, «если учащийся поставил перед собой определенную цель в учебной работе

или же четко определил свои жизненные планы с учетом имеющихся интересов и склонностей, он, как правило, проявляет высокую целеустремленность и энергию в работе, а также настойчивость в преодолении встречающихся трудностей» [14, с. 71].

Все это показывает, какое большое значение имеют внутренние факторы (цели, мотивы, установки и идеалы) в развитии личностных качеств. Стремление к самостоятельности становится одной из доминантных характеристик юношеского возраста, и это обстоятельство необходимо обязательно учитывать в педагогическом процессе ССУЗа.

Большое влияние на поведение и развитие подростков оказывает их повышенная восприимчивость ко всему, что отмечено печатью новизны в жизни, в литературе, музыке или в моде. По мнению И. Ф. Харламова, «главное здесь — своевременное и умелое воспитание культуры восприятия этого нового, преодоление тех крайностей, которые иногда наблюдаются в следовании моде [14, с. 72].

Чем больше личность учащегося вовлечена в деятельность, тем активней и успешней происходит у него процесс формирования знаний. Для студентов этого возраста характерен достаточно высокий уровень работоспособности.

Важнейшим фактором развития учащегося становится процесс его профессиональной адаптации, осознание своего жизненного пути и овладение основными профессиональными навыками. Процесс профессиональной адаптации является неотъемлемой частью профессионального самоопределения молодого человека. По сути дела это начало «взаимодействия личности с профессией» [2, с. 3].

Психологический аспект профессионального становления личности подробно рассматривается в книге Э. Ф. Зеера «Психология профессий» [3]. Ключевую роль в профессиональном становлении играет познавательная деятельность студентов.

Субъективную основу познавательной деятельности составляет познавательный интерес, являющийся побудителем любой деятельности, в том числе и учебной [16]. Он оказывает существенное влияние на все психические процессы: мышление, память, внимание, воображение. Л. С. Рубинштейн [11], Б. Г. Ананьев [1] и др. познавательный интерес связывают с удовлетворением субъективной потребности в знаниях. Развитый познавательный интерес позволяет производить познавательную деятельность более эффективно и с меньшей утомляемостью.

В коллективном учебном пособии «Подготовка специалиста в условиях рейтинговой системы обучения» познавательная деятельность студентов разделена на три основных компонента:

- 1) Изучение и овладение основами теории определенной дисциплины.
- 2) Изучение методов практического применения основных теоретических положений дисциплины.
- 3) Формирование своего «инструмента мышления» в рамках данной дисциплины [2, с. 33].

При этом содержание учебного материала выделяется авторами в следующие группы:

1. Первоначальные знания — «знания-знакомства»;
2. Фундаментальные, методологические знания;
3. «Конкретные знания», т.е. связанные в некоторую систему на базе фундаментальных, методологических знаний;
4. «Знания-умения», определяющие профессиональную квалификацию и мастерство» [2, с. 30].

Исходя из данной классификации процесс овладения знаниями для каждого обучающегося разделяется на этапы:

1. Ознакомление с формулировками целей и задач курса, знакомство с системой определений, понятий, явлений, описываемых в данной дисциплине, уяснение значимости данной дисциплины в ряду других предметов, составляющих основу теоретической и практической подготовки будущих специалистов;
2. изучение основ теории и методов, способов деятельности;
3. изучение опытов профессиональной деятельности специалистов данного профиля в рамках данных условий и задач;
4. овладение профессиональным мастерством на уровне воспроизведения и на творческом уровне» [там же].

Первый пункт соответствует мотивационному этапу методики, нацеленному на формирование стойкого интереса к «Истории исполнительского искусства» как к важнейшей составляющей профессионального образования пианиста.

Список литературы:

1. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания. М.: АПН РСФСР, 1960. – 486 с.
2. Бормотов А. Н. Подготовка специалиста в условиях рейтинговой системы обучения: учеб. пособие. М.: «Палеотип», 2006.- 80 с.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий. М.: Академический проект, 2006.– 336 с.
4. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2010. – 304 с.
5. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: избр. тр. М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. – 478 с.

6. Маслоу А. Х. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
7. Мерлин В. С. Психология индивидуальности: авт. сб. М.: МОДЭК, МПСИ, 2009. – 544 с.
8. Немов Р. С. Общая психология: краткий курс, ВУЗ. СПб.: Питер, 2010. – 304 с.
9. Петрушин В. И. Музикальная психология. М.: Академический проект, 2006. – 400 с.
10. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО "МОДЭК", 1996. - 246 с.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / сост., комм., послесл. А. В. Брушинского, К. А. Альбухановой-Славской. СПб.: Питер, 2000. – 720 с.
12. Серебрякова К. А. Условия формирования образа "Я" и представлений о сверстнике у подростков [Электронный ресурс]: Дис. на соиск. учен. степ. к. психол. н.: 19.00.07 (6, 67 МБ). М.: РГБ, 2003. (Из фондов Российской Государственной библиотеки). – 1 электрон. опт. диск.
13. Теплов Б. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: избранные психологические труды / под ред. М. Г. Ярошевского. М.: МПСИ. – 2003. – 640 с.
14. Харламов И. Ф. Педагогика: учеб. пособие. – 4-е изд., перераб. и доп. М.: Гардарики, 2000. – С. 113-117 из 519.
15. Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования. М.: Эксперимент, 1993.– 156 с.
16. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М.: Педагогика, 1988. - 203 с.

ОТКРЫТЫЕ КЕЙСЫ, КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Борисова Елена Владимировна
д.п.н., профессор кафедры высшей математики, г. Тверь

Идея формирования компетенций заключает в себе инновационную образовательную парадигму, ориентированную не столько на контролирующую функцию в образовательном пространстве, сколько на мотивацию выбора образовательных траекторий, расширения набора личных компетенций и повышения их уровня, в соответствии с индивидуальными достижениями и устремлениями, реализуемыми в учебной и профессиональной деятельности. Компетенции как проявляются, так и формируются в деятельности и этим отличаются от других результатов образования, например, от знаний, умений и навыков [1, с.74]. Исключение из образовательного процесса элементов описательности; формирование логического и образного характера дисциплин; развитие у обучающихся раннего профессионального опыта, а также ориентация на самообразование, являются важными составляющими современной педагогики.

Использование инновационных образовательных технологий является тем рабочим механизмом, который обеспечивает результативность формирования компетен-

ций. Важным аспектом здесь представляется сама возможность оценки компетенций. В идеале, формируя рабочую программу, необходимо иметь возможность представления в образовательном пространстве точки, в которой обучающийся находится в текущий момент, и области, в которую мы бы хотели его привести в результате выполнения этой программы. Тогда можно формулировать, что нужно сделать для достижения этой области, и как обучающийся узнает, что в эту желаемую область он попал. Абстрактный предмет учебно-познавательной деятельности зачастую не совпадает с реальным предметом будущей профессиональной деятельности, где знания не представлены в чистом виде, а заданы в общем контексте ситуаций. Традиционное обучение порождает известные феномены формальных знаний, сложность применения их на практике, трудности интеллектуальной и социальной адаптации выпускников к условиям производственной деятельности. Выпускник в реальной профессиональной деятельности, попадая в ту или иную ситуацию, определяется в ней, проводит анализ обстановки, ресурсов, формулирует цели, задачи своей деятельности, планирует

её. Это его модель действий и поступков. Инновационные методы обучения предполагают актуализацию предметов учебно-познавательной деятельности в реалиях будущей профессиональной деятельности, где компетенции формируются и проявляются в контексте возможных ситуаций, наполнение деятельности обучающихся личностным смыслом.

Наибольшую актуальность в сфере современного высшего образования имеют активные технологии, направленные на формирование индивидуальности выпускника, его компетентности в профессиональной деятельности. Такие технологии обучения рассчитаны на активизацию самостоятельной работы студентов с учетом индивидуального темпа освоения нового материала, что способствует как количественному, так и качественному росту приобретаемых знаний и изменению уровней отдельных компетенций. Особенностью активных методов обучения является то, что их реализация возможна лишь через совместную деятельность, в которой преподаватель выступает в качестве организатора, методиста и научного руководителя. Совершенствование педагогических технологий основанных на принципах активного обучения и формирования компетенций обеспечит не разрозненное предметное, а целостное образование. При таком подходе результатом обучения будет компетентность выпускника, которая состоит в готовности индивида эффективно организовывать внутренние и внешние ресурсы для достижения поставленной цели, проявляясь в субъективно новой деятельности, когда необходимо выполнять не алгоритмизированные действия.

Любые шаги в направлении эффективного образования, направленного на развитие компетенций, вызывает значительное изменение роли педагога. Это изменение предполагает переход от концепции вербальной передачи информации к концепции содействия развитию индивидуальности. При этом предполагается смена позиции преподавателя: он перестает быть центром внимания и источником мудрости, а становится руководителем процессов роста и развития. Это также означает, что для современной эффективной педагогической деятельности более важна не дидактическая, а управленческая компетентность, включающая способность оказывать влияние на обучающихся с целью реализации индивидуальных способностей эффективно делать то, что обусловлено требованиями ФГОС ВПО.

В жизни мы сталкиваемся с решением разного уровня задач – открытыми или закрытыми. В чем их отличие?

Закрытые – это задачи, в которых ответ заведомо существует и вся методология в поиске решений приводит к единственному результату, будь то формулы алгебры, законы физики, интегральное вычисление и т.п. Открытые задачи – это жизненные ситуации, в которые мы попадаем и можем подобрать возможный вариант решения, вспоминая полученные школьные и вузовские знания. Авторская технология открытых кейсов состоит в разработке таких ситуаций, при разрешении которых допущены некоторые ошибки. Эти ошибки, запланированы автором ситуации и являются ошибками первого уровня. При разборе предложенного решения студентом могут быть допущены собственные ошибки – второго уровня. В структуре ситуаций открытых кейсов отсутствует прямые вопросы, на которые необходимо давать ответы. Вместо этого студенту следует целиком осмыслять ситуацию, изложенную в кейсе, оценить предложенное решение, высказать свою обоснованную позицию. Преподаватель, совместно с учебной группой анализирует учебную ситуацию и вариант решения предложенный отвечающим, коллегиально формируя окончательный вариант развития или разрешения ситуации. Итогом анализа становится указание на допущенные ошибки с обязательным подкреплением теорией изучаемой дисциплины. Для большей вариативности анализа предлагаемых ситуаций преподаватель по своему усмотрению может представить решения, которые могут быть и безошибочными. В таком случае в начале занятия следует объявить, что в части ситуаций решения верные, а в части ошибочные. Таким образом, учебный кейс приобретает дополнительные признаки открытости. Открытые кейсы с заранее запланированными ошибками рассчитаны на стимулирование всестороннего контроля предлагаемой информации: поиск ошибки: содержательной, методологической, методической.

В качестве примера задания для открытого кейса приведем ситуацию из дисциплины «Прикладная статистика». Такой или похожий на него курс читается для студентов гуманитарных направлений ФГОС, например, социология, педагогика, психология и т.д. *Ситуация*. При постановке эксперимента на трех разных, группах испытуемых изучалась диагностическая ценность (точность получения индивидуальных значений) методики измерения креативности. Испытуемым предлагался тест, состоящий из 10 задач. По окончанию эксперимента фиксировалось количество решенных заданий. Для сравнения групп по распределению относительных частот (в процентах) показателей креативности была составлена таблица (Табл.1).

Таблица 1.**Таблица распределения результатов измерения креативности**

Число выполненных заданий	Относительные частоты (%)		
	Группа 1	Группа 2	Группа 3
0	1	10	0
1	4	20	0
2	5	30	1
3	10	30	2
4	20	5	3
5	30	3	4
6	20	1	10
7	5	0	15
8	3	0	25
9	1	0	25
10	1	0	15

Обрабатывая полученные результаты, студент расчитал средние значения показателей креативности для каждой группы, как наибольший процент испытуемых, решивших некоторое количество задач. Данные им были сгруппированы: группа А до 5 задач - 30%; группа В – 2 или 3 задачи 30%; группа С – 8 или 9 задач – 25%. Основываясь на эти расчетах им был сделан вывод о том, что методика имеет наибольшую диагностическую ценность для группы А, так как, судя по таблице, значения в ней более плотно сгруппированы вокруг среднего. Проанализируйте и обоснуйте правильность сделанных студентом выводов.

При анализе этой ситуации студенты, опираясь на теоретические положения, должны указать на допущенные ошибки. К таким ошибкам относятся: а) в описании методики исследования нет указания о законе распределения уровней сложности предложенных задач; б) среднее значение по группам рассчитано из предположения, что изучаемая характеристика (креативность) относится к номинальному типу данных; в) сформулированный вывод не обладает достоверностью, так как плотность группировки

данных вокруг среднего должна быть рассчитана через показатель вариативности, а не определяться «на глаз» [2, с.23].

Динамизм информационного развития общества предъявляет высокие требования к образованию, как социальному институту. Реализация этих целей требует модернизации образовательных технологий на основе всех достижений наук о человеке. Рассмотренная технология открытых кейсов призвана обеспечить готовность к максимальной компетентной профессиональности выпускника в рамках стоящей перед ним требований социокультурного пространства.

Литература

- Борисова Е.В. Квалиметрия компетенций: методологические подходы и методы, Тверь, РИЦ ТвГТУ - 2011 -152с.
- Борисова Е.В. Формирование и математическая обработка данных в социологии, Тверь, РИЦ ТвГТУ - 2006 -118с.

НЕКОТОРЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В УТОЧНЕНИИ КАЧЕСТВА ФОРМИРОВАНИЯ И СФОРМИРОВАННОСТИ КУЛЬТУРЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Бойкова Ирина Васильевна
аспирант, Новокузнецкий филиал-институт ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет»,
г. Новокузнецк, Российская Федерация

Педагогическое моделирование как ресурс создания продуктов творчества и сотрудничества в педагогическом коллективе – очень важное звено в подготовке как педагогов, так и обучающихся, включенных в систему выявления и верификации противоречий и задач современной системы образования.

Одним из направлений исследования качества формирования педагогически обусловленного явления является культура самостоятельной работы (КСР). В структуре описания возможностей формирования культуры самостоятельной работы обучающегося [2, 3] и педагога [1, 4-8] определяют систему принципов педагогического взаимодействия или формирования культуры самостоятельной работы, педагогические условия формирования культуры самостоятельной работы, технологию формирования культуры самостоятельной работы и технологию диагностики сформированности культуры самостоятельной работы.

Выделим поэтапно все элементы данной системы для обучающихся среднего профессионального образовательного учреждения и проиллюстрируем возможность уточнения качества сформированности культуры самостоятельной работы обучающегося СПО.

Система принципов формирования культуры самостоятельной работы обучающегося СПО:

1. Принцип формирования научной картины мира и гуманистической основы социально-профессиональных отношений:

- принцип последовательности, системности, систематичности в постановке и решении задач развития и формирования личности;

- принцип целостности и уникальности в решении задач и условий саморазвития и самореализации личности;
- принцип наглядности, прочности, своевременности в формировании качеств, ценностей, компетенций;
- принцип единства цели и ценностей, теории и практики, деятельности и сознания, закона и следствий;
- принцип единства всех категорий современного педагогического (профессионально-педагогического) знания;
- принцип доступности и достаточности в формировании общеучебных и профессиональных компетенций обучающегося;
- принцип культурообразности и природообразности современного профессионального образования;
- принцип оптимизации всех звеньев целостного педагогически верифицируемого процесса.

2. Принцип единства всех формируемых компетенций в структуре подготовки обучающегося системы СПО:

- принцип единства формирования, обобщения, систематизации, детализации, верификации и модификации знаний, умений, навыков, компетенций;
- принцип востребованности и пополняемости формируемых ЗУН-ов и компетенций;
- принцип личностной ориентации и профессиональной востребованности предлагаемых решений и задач НТП, гуманистической основы становления современного специалиста и его самореализации и самоутверждения в профессиональной, социальной и личностной сферах;

- принцип своевременности социализации и самореализации личности.

3. Принцип самостоятельности и востребованности формируемых и развивающихся качеств, ценностей и ценностных ориентаций, компетенций и моделей познания в структуре профессиональной подготовки личности обучающегося и педагога:

- принцип повышения роли и возможностей самостоятельной работы обучающегося в формировании компетенций и культуры самостоятельной работы;
- принцип формирования ответственности, трудолюбия, патриотизма и рационализации всех звеньев поиска решений субъектно-средовых противоречий;
- принцип включенности личности обучающегося СПО в систему экономического развития региона и страны.

4. Принцип качественного формирования культуры самостоятельной работы и профессиональной культуры специалиста:

- принцип единства общей, коммуникативной и профессиональной культуры;
- принцип оптимизации подготовки обучающегося СПО в структуре востребованности и сформированности навыков и компетенций фиксации информации;
- принцип личностного определения форм и методов, условий и тенденций формирования культуры самостоятельной работы обучающегося СПО.

5. Принцип профессионального самоопределения, саморазвития и самореализации в структуре подготовки будущего специалиста в системе СПО:

- принцип оптимального профессионального самоопределения личности обучающегося;
- принцип позитивного профессионального самовыражения и профессионального самоутверждения личности;
- принцип продуктивной социализации и самореализации личности обучающегося СПО в учебно-профессиональной деятельности.

6. Принцип учета нормального распределения способностей обучающихся в постановке и решении задач профессионального становления специалиста (обучающегося СПО):

- принцип учета индивидуальных особенностей обучающихся;
- принцип учета элементов модели экономического развития «спрос – предложение»;
- принцип качественной подготовки к профессиональному-трудовым отношениям;
- принцип пропаганды здорового образа жизни и продуктивной самореализации, самосовершенствования и саморазвития личности;
- принцип модификации программно-педагогического обеспечения учебного, учебно-воспитательного, учебно-образовательного, учебно-тренировочного и пр. процессов в системе СПО в соответствии с уточняемыми противоречиями субъектно-средового генеза (хочу – могу – надо – есть).

7. Принцип оптимального и своевременного включения личности обучающегося СПО и специалистов, получающих профессиональное образование, а также проходящих профессиональную переподготовку или повышение квалификации, в систему непрерывного профессионального образования.

Продуктивная самореализация личности обучающегося СПО – это уникальная, процессуально-деятельностная характеристика, визуализирующая возможности самостоятельного продуцирования благ и ценностей, средств и ресурсов в структуре выполнения трудовых функций и условиях подготовки к профессиональной деятельности.

Продуктивная социализация личности обучающегося СПО – это процесс детерминации и визуализации востребованности продуктов личности обучающегося СПО, а также принятие его через результаты учебной и производственной практики.

Под технологией формирования культуры самостоятельной работы обучающегося СПО будем понимать личностно-профессиональный ресурс поиска и верификации оптимальных условий, форм, методов и средств продуцирования благ и ценностей в самостоятельном уточнении и решении субъектно-средовых противоречий.

Под технологией диагностики сформированности культуры самостоятельной работы обучающихся СПО будем понимать педагогическое средство оценки сформированности возможностей культуры самостоятельной работы обучающегося СПО в повышении качества самостоятельной работы и продуктивного самовыражения и самореализации личности, продуктивного саморазвития и продуктивного самосовершенствования в решении задач современного обучения и профессиональной (производственной) практики.

В структуре анализа сформированности культуры самостоятельной работы обучающихся СПО выделим компоненты, критерии и показатели в следующей системе детерминируемых единиц:

- компоненты формирования культуры самостоятельной работы обучающегося СПО – личностный, профессиональный, социальный;
- критерии сформированности культуры самостоятельной работы обучающегося СПО – продуктивность, гибкость, креативность;
- показатели сформированности культуры самостоятельной работы обучающегося СПО – качество формирования компетенций обучающегося СПО, востребованность специалиста, конкурентоспособность специалиста.

В дальнейших работах будут определены и уточнены возможности технологии формирования культуры самостоятельной работы обучающегося СПО и технологии диагностики сформированности культуры самостоятельной работы обучающегося СПО в ресурсах соблюдения гуманистической парадигмы современного профессионального образования.

Список литературы:

1. Козырева О. А., Гайко М. Е., Горбунова И. А., Седова К. С. Модели формирования и управления культурой самостоятельной работы педагога в условиях непрерывного профессионального образования / О. А. Козырева // European Social Science Journal. 2012. № 8. С.83-90.

2. Кошелев А. А., Козырева О. А. Портфолио школьника как результат формирования его культуры самостоятельной работы // European Social Science Journal. 2011. №6. С.210-217.
3. Макарова Т. В., Кошелев А. А., Козырева О. А. Культура самостоятельной работы обучающегося: типология, модель // Омский научный вестник. 2014. Вып. 3 (129). С. 128-132.
4. Редлих С. М., Козырева О. А. Современные методы продуктивной педагогики и проблема формирования культуры самостоятельной работы педагога // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2011. №1 (3). С. 49-62.
5. Редлих С. М., Козырева О. А. Культура самостоятельной работы учителя как вектор самореализации и самосовершенствования личности в педагогической деятельности // Педагогическое образование и наука. 2011. № 11. С. 58-65.
6. Редлих С. М., Козырева О. А. Математические и статистические методы в технологии диагностики сформированности культуры самостоятельной работы педагога // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского. 2011. № 6. С.40-44.
7. Редлих С. М., Козырева О. А. Система принципов формирования культуры самостоятельной работы педагога как механизм реализации условий продуктивного педагогического взаимодействия // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2012. №1 (5). С. 27-29.
8. Редлих С. М., Козырева О. А. Специфика и результативность формирования культуры самостоятельной работы будущего педагога по ФК как ресурс становления и профессионализма // Педагогическое образование и наука. 2014. №1. С.103-107.

КУРАТОРСТВО В ВУЗЕ – ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Буянова Галина Витальевна

ст. преподаватель кафедры иностранных языков, г. Пермь

В Большом толковом словаре русского языка под редакцией С.А. Кузнецова термин «кураторство» обозначается одним словосочетанием - занятие куратора (1998). В том же словаре слово куратор (от лат. *curator*) толкуется как опекун, попечитель, «лицо, которому поручено наблюдение за кем или чем-либо» (там же, с.482). Понимание того, чем должен заниматься куратор формировалось и трансформировалось на протяжении всей истории человечества в зависимости от уровня его культурного развития и вектора развития общества.

В большинстве источников началом кураторской деятельности в образовании отмечается факт подписания в 1903 году Императором Всероссийским Николаем II Инструкции для кураторов Томского технологического института, в котором описывались основные роли кураторов, его должностные и функциональные обязанности. Однако основы кураторства в России закладывались задолго до утверждения этого документа в рамках попечительской и опекунской деятельности. Следует отметить, что лексическое толкование терминов попечитель и куратор исходит от одного латинского корня *cura*. Согласно энциклопедическому словарю русского библиографического института Гранат, попечительство (с лат. *cura*) и опека (с латыни *tutela*, тьютерство) – это юридический институт, целью которого является защита, охрана прав и интересов лиц, которые не в состоянии осуществлять свои права.

Истоки попечительской и опекунской деятельности уходят корнями в дохристианский период Древней Руси, где общинно-родовые отношения, основанные на взаимопомощи, были сакральны. С принятием христианства функции попечения и надзора над общественной помощью нуждающимся была возложена на духовенство.

В систему образования попечительство и кураторство было введено в 1755 году Елизаветой Петровной с принятием решения об учреждении в Москве Императорского Университета. Императрица «благоволила обещать свое особое попечительство ... посредниками этого покровительства назначались Кураторы, знатные особы, облеченные доверенностью Императрицы, которые могли

лично докладывать о случающихся нуждах Ея Императорскому Величеству» [4, с.85]. Согласно Указу о создании университета, куратор выступал ключевой фигурой в его управлении. В обязанности куратора входило: разработка устава, формирование штатной политики университета, контроль над государственным финансированием и привлечение дополнительных источников дохода, заботы об оборудовании лабораторий, обеспечение учебного процесса учебно-методической литературой и т.д. Таким образом, первые кураторы в вузе должны были быть, в первую очередь, крепкими хозяйственниками, в чьих руках был сосредоточен контроль над всей деятельностью университета.

При Екатерине II, которая активно поднимала вопросы всеобщей грамотности, формы попечительства были расширены. Наряду с административными функциями, на попечителей были возложены образовательные и воспитательные обязательства. Так с целью «превращения сирот в людей», в 1763 году в Москве и в 1770 в Санкт-Петербурге ей были открыты Воспитательные дома «приема и призрения подкидыши и бесприютных детей».

Инициатором создания Воспитательных домов и автором некоторых документов, регламентирующих основные принципы содержания детей в таких заведениях, считают И.И. Бецкого. Предполагается, что именно в XVIII веке были заложены основы современной отечественной педагогики и И.И. Бецкому приписываются авторство многих воспитательных стратегий, которые во многом остаются актуальными и по сей день. Опираясь на понимание психологии ребенка, склонного к подражанию, И.И. Бецкой предлагал воспитывать детей, в первую очередь, положительным примером, вводить в практику соревновательный принцип, использовать игру, как воспитательный прием в противовес нравоучению, категорически осуждались телесные наказания, взамен которых предлагалось наказывать детей «выговором и осуждением». Особое внимание уделялось воспитанию трудом. Поддерживая воспитательные идеи И.И. Бецкого, императрица Екатерина в письме 1796 года, обратилась к Опекунскому совету, в котором выразила свои наставления относительно воспитательных должностей «...определить

людей, провождающих жизнь во всех обстоятельствах ответственную тому положению, к каковому предопределяются воспитанники, дабы они из примера их приготовили себя не к роскоши, а к рукоделию и трудам, и для того всем им назначить жалованье на безбедную, а не на роскошную жизнь; для лучшего же примера воспитанникам нужно бы иметь надзирателей и надзирательниц и других, при них находящихся, людей ремесленных, ... чтобы дети с самого младенчества, не приступая еще к рукоделиям, видя своих приставников, обращающихся всегда в оных, почитали их необходимыми»[2, с.20]. Наставники, работающие в Воспитательных домах были не просто учителями, это были опекуны, которые сопровождали, обучали личным примером, поддерживали, помогали и курировали своих подопечных в течение всего времени их пребывания в доме, вплоть до их выхода в самостоятельную жизнь.

На протяжении полутора веков сироты Воспитательного дома получали не только начальное школьное образование, но и профессиональное. Девочек обучали профессиям гувернанток и акушерок. Мальчики осваивали технические ремесла. В 1830 году на базе Московского воспитательного дома было создано Ремесленное учебное заведение (РУЗ), от которого ведет начало знаменитая «Бауманка», Московский государственный технический университет (МГТУ) им. Н.Э. Баумана.

В VIII-IX вв. русское общество, а вместе с ним и сфера образования переживает период преобразований и реформ. В России впервые была предпринята попытка создания государственной системы светского образования. Стремительно увеличивается количество образовательных учреждений различного уровня. Понимая значимость образования, разрабатываются теории и методики светского образования в России.

Русское правительство уделяет много времени вопросу качественного образования и держит его под жестким контролем. В институтах и университетах появляются специальные люди, среди обязанностей которых можно усмотреть элементы современной кураторской деятельности: присмотр за поведением студентов как внутри, так и вне учебного заведения, контроль за посещаемостью и настроениями в студенческой среде. Однако действия этих людей были далеки от воспитательных мероприятий, скорее представляли собой решение контролирующих задач в духе полицейского-надзирателя.

Начало XX в. характеризуется ускорением развития экономики России, быстрой политизацией общества и развитием различных общественных институтов. Университеты того времени представляли собой места бурных общественно-политических процессов, т.к. именно здесь был сконцентрирован интеллектуальный потенциал прогрессивной молодежи. Все чаще возникают конфликтные ситуации между профессорами и студентами, основную причину которых коротко можно определить как отсутствие взаимопонимания. Веками создаваемая модель университетской жизни требовала обновления.

С целью преодоления этих противоречий, в 1902 году профессор Новороссийского университета А.Н. Деревицкий предложил советам университетов ряд мер как по модернизации учебного процесса, так и по организации мероприятий за рамками аудиторных часов. Согласно рассматриваемой в статье теме, перечислим лишь те предложения, которые не относятся непосредственно к учебному процессу. С целью сближения профессуры и студенчества и как следствие улучшения качества образования А.Н. Деревицким было предложено при совместном участии профессоров и студентов: устраивать экскурсий, экспедиций

с научными и образовательными целями; организовывать научно-литературные кружки и собрания по интересам; устраивать университетские праздники; разрешить учреждение студенческих клубов; а так же учредить особый патронат над студентами, по примеру «тutorства, испытанных веками в Англии» [3,с.161].

Потребность в лицах, которые смогли бы выполнять функции помощников, способных оказать содействие студентам в решении вопросов не только учебных на протяжении их студенческой жизни, стала причиной появления вышеупомянутого документа (Инструкции для кураторов, 1903). Кураторы избирались по одному на курс из числа профессоров и преподавателей сроком на один год. Все кураторы входили в комиссию, в рамках которой, наряду с контролирующими задачами совместно решали вопросы удовлетворения духовных и материальных потребностей студентов.

Однако, продвижение этого института, согласно архивным документам, осуществлялось с трудом, с одной стороны в силу недоверия студентов кураторам, с другой – возможно, просто не хватило времени.

С приходом власти большевиков в 1917 году на смену кураторам пришли комсомольские и партийные организации в виде студкомов, советов старост, исполбюро профессий и др., которые занимались идеологическим воспитанием студентов в духе марксизма-ленинизма. Решение проблем по улучшению материального положения студентов, благоустройству учебных заведений взяло на себя государство.

Начиная с конца 50-х вплоть до 80-х годов XX века, происходит процесс превращения вузов в массовые учебные заведения. Право на получение высшего образования предоставляется каждому гражданину СССР, студенческая среда становится все более неоднородной. В связи с этим появляется необходимость воспитательной работы среди студентов. Система воспитания студенческой молодежи в советской стране в 60-80-х гг. ХХ века становится неотъемлемой частью государственной политики. Доминирующей идеологической доктриной того времени является приоритет интересов социума над интересами отдельной личности. Управление формированием и развитием коллектива студенческой группы как активной трудовой единицы было основным предметом научного осмысливания воспитательной деятельности. Исходя из этого, на куратора возлагались следующие функции: информационная, интеграционная (объединение студентов в единый работоспособный коллектив), организационная, координирующая, планово-отчетная, инспирированная (побуждение студентов к самостоятельности, организованности и ответственности в выполнении всех возлагаемых на них обязанностей через формирование системы поощрения студентов), непосредственно воспитательная, контрольно-учетная. Особо выделялись роли пропагандиста и агитатора. Этот, почти 30-летний период, характеризуется увеличением числа научных публикаций и исследований по вопросам кураторства.

С распадом СССР в 90-е годы разрушилась и система воспитания, осуществляемая комсомольскими и партийными органами. Образовательные учреждения сконцентрировались на выполнении образовательных функций, значительно снизив активность в плане воспитательной деятельности со студентами. Кураторство как институт в большинстве вузов практически прекратил свое существование и, как следствие, резко сократилось количество публикаций, посвященных проблеме кураторства.

В последнее десятилетие интерес к проблемам воспитания в стране стремительно возрастает. Расширение

социальных возможностей, переход на рыночную, основанную на конкуренции, экономику и, как следствие, изменение всей системы трудовых отношений заставили пересмотреть позицию в отношении человека как члена общества и его роли в развитии экономики государства. Сегодня в любой сфере трудовой деятельности более конкурентоспособным оказывается специалист, который наделен не только определенным багажом теоретических и практических знаний и умений. От гражданина и профессионала ждут стремление к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства, умение критически оценивать свои достоинства и недостатки, намечать средства и выбирать пути развития достоинств и устранения недостатков, способность генерировать новаторские идеи и брать на себя ответственность за их реализацию. Все это прописано во ФГОС ВПО как требования к выпускнику вуза. Однако вряд ли в образовательной программе можно найти дисциплину, целью которой является формирование умения критически оценивать свои достоинства и недостатки. И в этом случае, при формировании именно общекультурных компетенций, потенциал кураторства в вузе, как органа, призванного решать вопросы воспитания всестороннее подготовленной к жизни, развитой личности, практически не имеет границ. Казалось бы, существует государственный заказ, есть средство – кураторство, придуманное не вчера и имеющее веками накопленный опыт – выбирай лучшее, адаптируй и решай поставленные задачи. Однако анализ литературы, посвященный проблемам кураторской деятельности на современном этапе, позволяет выделить ряд серьезных проблем, тесно взаимосвязанных друг с другом и мешающих становлению кураторства как института:

1. Отсутствие правового поля: деятельность института кураторства в законодательных и правовых документах не регламентирована, при этом подчеркивается необходимость воспитательной работы со студентами.
2. Представленное вузам право самостоятельно разрабатывать положения о кураторской деятельности с одной стороны позволяют корректировать функции куратора сообразно потребностям вуза, а с другой – существенно препятствует созданию единой системы управления работой кураторов для всех вузов.

3. Отсутствие идеального образа кураторской работы не позволяет выработать единую методику оценки качества кураторской деятельности.
4. В большинстве вузов, кураторство вменяется преподавателю как общественная нагрузка, лишенная каких-либо льгот.
5. Отсутствие стимула провоцирует формализм при исполнении кураторских обязанностей.
6. Отсутствие информационной и методической поддержки также осложняет положение: лишь немногие вузы могут похвастаться наличием методических пособий и памяток для кураторов.

В заключении хотелось бы отметить, что кураторская деятельность на различных этапах своего становления, претерпевала существенные изменения, в зависимости от характера социальных задач высшей школы. Сегодняшнее состояние проблемы можно было бы назвать периодом поиска новых форм и разработки нового содержания воспитательной деятельности в вузе, находясь при этом в ситуации хронического отставания от стремительно изменяющихся требований общества.

Список литературы:

1. Боброва А.В. Разработка и внедрение методики премирования сотрудников кафедры вуза // Инновационная деятельность. 2013. № 3(26). С. 69-78.
2. Веселова А.Ю. Воспитательный дом в России и концепция воспитания И.И. Бецкого // Отечественные записки. 2004. №3 С. 17-24.
3. Грибовский М.В. Профессура и студенчество в предреволюционном российском университете: грани взаимоотношений // Вестник Томского государственного университета. 2010. №4(12). С. 158-166.
4. Дектярев А., Галиуллина С. Попечительство и благотворительность в сфере образования в Российской империи // Социальная политика и социальное партнерство. 2010. №7 С. 84-89.
5. Ильяева И. А., Леоненко Т.А. Институт кураторства в вузах России в условиях глобализации образования // Среднерусский вестник общественных наук. 2010 №1. С. 40-43.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

*Чернобровкина Ирина Ивановна
Канд.пед.наук, доцент кафедры алгебры и математических методов в экономике, г. Орел*

К дисциплинам искусственного интеллекта традиционно относят экспертные системы, нейронные сети и генетические алгоритмы. В настоящее время использование аппарата искусственного интеллекта для решения задач в различных профессиональных областях значительно возросло. В связи с этим в вузах на ступенях бакалавриата, а чаще магистратуры, вводят в учебные планы эти дисциплины.

Так, например, в Орловском государственном университете на направлениях Прикладная математика и информатика, Прикладная информатика (в экономике) изучаются дисциплины искусственного интеллекта.

Приведем примеры формирования профессиональных компетенций некоторых направлений обучения через преподавание вышеизложенных дисциплин.

В процессе изучения дисциплины «Генетические алгоритмы» [4] студенты должны знать принцип работы и особенности генетических алгоритмов, знать математический аппарат, который используется при работе генетических алгоритмов. В ходе изучения данной дисциплины студенты должны приобрести следующие умения:

- умение работать с генетическими алгоритмами при решении различных оптимизационных задач и задач экономического прогнозирования;

- умение работать с программами, реализующими работу генетического алгоритма (GeneHunter, Neuro-Solutions), для решения задач оптимизации и для решения задач экономического анализа и прогнозирования.

Таким образом, выпускник должен уметь анализировать поставленные задачи и уметь применять аппарат генетических алгоритмов для их решения.

В процессе изучения дисциплины «Нейронные сети» студенты должны знать основные принципы организации нейросетей, их особенности и возможности; алгоритмы настройки параметров для различных классов нейросетей; основные нейросетевые парадигмы и особенности их использования при решении конкретных задач экономического содержания.

В результате изучения дисциплины студенты должны уметь:

- 1) строить общую нейронно-сетевую модель, исходя из условия задачи;
- 2) оценивать эффективность процесса функционирования нейронных сетей;

- 3) проверять полученную модель на адекватность, оценивать её эффективность;
- 4) интерпретировать результаты работы нейронной сети в контексте решаемой задачи (прогнозирование валютного курса, спроса и котировки акций, фьючерсных контрактов и др.; прогнозирование банкротства; определение курсов облигаций и акций предприятий с целью вложения средств в эти предприятия; предсказание результатов займов; прогнозирование экономической эффективности финансирования экономических и инновационных проектов и другие задачи).

Лабораторный практикум, предполагаемый в ходе обучения данной дисциплине, необходимо проводить на задачах прикладного характера данного направления [1, 3].

Приведем примеры компетенций, которые приобретет студент в процессе обучения данной дисциплине на некоторых направлениях (таблица 1) [2].

Таблица 1

<u>Компетенции, формируемые в процессе изучения дисциплин искусственного интеллекта.</u>	
010400 Прикладная математика и информатика	ПК-3 способность понимать и применять в исследовательской и прикладной деятельности современный математический аппарат; ПК-9 способность решать задачи производственной и технологической деятельности на профессиональном уровне, включая: разработку алгоритмических и программных решений в области системного и прикладного программирования; ПК-10 способность применять в профессиональной деятельности современные языки программирования и языки баз данных, операционные системы, электронные библиотеки и пакеты программ, сетевые технологии.
036000 Интеллектуальные системы в гуманитарной сфере	ПК-10 способность использовать технические, программные средства и языки программирования для разработки алгоритмов и программ в области интеллектуального анализа данных, интеллектуальных и информационных систем; ПК-11 способность использовать современные информационные технологии, управлять информацией с использованием прикладных программ деловой сферы деятельности; использовать сетевые компьютерные технологии и базы данных в своей предметной области, пакеты прикладных программ для проектирования информационных систем; ПК-14 способность использовать математические методы моделирования процессов обработки информации; ПК-25 способность применять новые информационные технологии в гуманитарных областях знаний с использованием средств интеллектуального анализа данных и машинного обучения, компьютерной лингвистики и представления знаний.
080200 Менеджмент	ПК-31 уметь применять количественные и качественные методы анализа при принятии управленческих решений и строить экономические, финансовые и организационно-управленческие модели; ПК-32 способность выбирать математические модели организационных систем, анализировать их адекватность, проводить адаптацию моделей к конкретным задачам управления.

Приведем пример решения задачи экономического содержания.

Имеются статистические данные финансовой отчетности некоторого предприятия за несколько лет: объем производства, прибыль, плата за аренду, количество сотрудников (возможны и другие показатели). Задача: методом нейронно-сетевого моделирования построить прогноз прибыли на год вперед (горизонт прогнозирования может быть и другой). В процессе решения студент должен самостоятельно решить следующие подзадачи:

- выделить факторы, влияющие на формирование прибыли (применить для этого, например, корреляционный анализ);
- подготовить данные для моделирования;
- выбрать типологию нейронной сети;
- настроить параметры сети;

- построить нейронно-сетевую модель;
- рассчитать ошибку модели (или ошибку прогноза);
- проверить модель на адекватность;
- сделать определенные экономические выводы.

В процессе решения данной задачи формируются ПК-31 и ПК-32 направления 080200 Менеджмент.

Аналогичные задачи, только в соответствующих профессиональных сферах, позволяют формировать профессиональные компетенции.

Список литературы:

1. Осовский С. Нейронные сети для обработки информации / Пер. с польского И.Д. Рудинского. – М: Финансы и статистика, 2004. 344 с.

2. Федеральные государственные стандарты высшего профессионального образования [Электронный ресурс] // Федеральный портал Российской образования: [сайт]. URL: http://www.edu.ru/db/portal/spe/archiv_new.htm (дата обращения 5.10.2014)
3. Чернобровкина И.И. Лабораторный практикум по дисциплине «Нейронные сети и их применение»: учебно-методическое пособие. Орел: ГОУ ВПО «ОГУ», 2008. – 74 с.
4. Чернобровкина И.И. Роль, место и содержание дисциплины «Генетические алгоритмы»/ Ученые записки Орловского государственного университета. Серия «Естественные, технические и медицинские науки»: научный журнал. Орел: изд-во ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет», 2014. №3 (59). С. 96-98.

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ОСНОВАМ ТЕХНИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА КУРСАНТОВ ВОЕННО-ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных и русского языков Военного института(инженерно-технического) Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В Хрулева, г. Санкт-Петербург

В изменившихся политических и социально-экономических условиях последних десятилетий выросли требования к профессиональной подготовке и компетентности инженеров, в том числе и военных инженеров. Владение иностранным языком является обязательным условием карьерного роста инженера, а также условием его конкурентоспособности на рынке труда. «Потребность в специалистах, обладающих способностью систематически использовать в качестве источника информации литературу на иностранном языке, становится все более наущной» [3, с.342].

Новый социальный заказ общества на инженеров, обладающих не только профессиональными знаниями, но и успешно использующими знание иностранного языка для решения профессиональных задач, находит свое отражение, в частности, в повышении роли профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в военно-технических вузах. Это нашло свое выражение в увеличении учебных часов и времени на самостоятельную подготовку по иностранному языку, вступившем в силу в 2012/2013 учебном году, а также в введении в учебный план новой для Военного института (инженерно-технического) дисциплины «Основы технического перевода» в 2014-2015 учебном году.

Перед началом обучения новой дисциплине перед методистами встает задача определения дидактических условий организации учебно-познавательной деятельности курсантов в процессе изучения курса технического перевода.

Ведущим компонентом процесса обучения, который оказывает воздействие на выбор содержания, методов, средств и организационных форм является цель обучения. Она определяется в методической литературе как «заранее планируемый результат деятельности, достигаемый с помощью набора приемов, методов и средств обучения» [1, с. 394]. Со стороны преподавателя цель – это планируемый результат обучающей деятельности, со стороны обучающегося, цель – «реализация человеческой потребности в качестве образа желаемого результата деятельности» [2, с. 73]. Применительно к обучению техническому переводу практическую цель можно сформулировать как приобретение будущими военными инженерами переводческой компетенции, уровень которой позволит им использовать иностранный язык как в целях решения профессиональных задач, так и для самообразования. Вос-

питательная цель – формировать положительное отношение, осознанный интерес и активность в изучении иностранного языка для дальнейшего использования его в профессиональной сфере деятельности.

Переводческая компетенция включает в себя следующие взаимосвязанные общепрофессиональные компетенции:

- речевую компетенцию, т.е. способность обучающегося использовать иностранный язык как средство общения и познавательной деятельности,
- языковую компетенцию, т.е. способность обучающегося овладевать лексикой и грамматикой иностранного языка в соответствии с темами, отобранными для выбранного профиля, а также навыками оперирования этими средствами,
- компенсаторную компетенцию, т.е. способность пользоваться языковой и контекстуальной догадкой в условиях дефицита языковых средств при получении и передачи иноязычной информации,
- учебно-познавательную компетенцию, т.е. способность обучающегося к эффективному осуществлению учебной деятельности при овладении иностранным языком, умение ставить цель и организовывать её достижение, организовывать планирование, анализ, рефлексию, самооценку своей учебно-познавательной деятельности.

Очевидно, что процесс обучения будет эффективным только при условии выстраивания его в соответствии с определенными научными закономерностями обучения. «Четко сформулированные принципы обучения помогают решить вопрос о том, как и какое содержание обучения отбирать, какие материалы и приемы использовать» [2, с.23]. Уточнение совокупности принципов, на основе которых будет строиться обучение техническому переводу позволит в давнейшем сформулировать требования к организации учебного процесса, его методам, средствам и организационным формам.

Среди всей номенклатуры дидактических принципов, выделяемых в дидактике, релевантными при обучении техническому переводу в военно-техническом вузе нам представляются следующие принципы, отражающие специфику данного предмета: принцип преемственности, принцип сознательности, доступности, системности, научности. Рассмотрим принципы обучения техническому переводу более подробно.

Принцип преемственности означает, что отбор содержания обучения дисциплине «Основы технического перевода» осуществляется, исходя из уровня иноязычной коммуникативной компетенции, сформированной результате изучения курса учебной дисциплины «Иностранный язык».

Принцип сознательности, согласно которому сначала происходит осознание особенностей языковых единиц и правил их оформления, а затем в результате тренировки вырабатывается автоматизм их применения в речи. Принцип сознательности предполагает также сознательное отношение учащихся к самому процессу обучения, их способность организовывать свою деятельность сознательно, осмысливать явления иностранного языка в определенной системе. Осознанное понимание целей и задач, поставленных перед ними, означает также сознательное отношение обучающегося к самому процессу обучения, что предполагает овладение приемами самостоятельной работы.

Принцип системности, согласно которому обучение письменному переводу технических текстов должно строиться последовательно, соблюдая этапность и взаимосвязанность этапов обучения, с соблюдением стадий формирования переводческих навыков и умений.

Принцип доступности реализуется в предъявлении учебного материала в соответствии с интеллектуальными возможностями учащихся, а его усвоение не должно вызывать у них непреодолимых трудностей. Обучение должно быть трудным, но посильным, чтобы учащиеся чувствовали уверенность в своих силах. Принцип доступности реализуется также через соответствие учебного материала по иностранному языку изученным курсантами дисциплинам по специальности.

Принцип научности подразумевает формирование у обучающихся научных знаний, благодаря тому, что

содержание учебного материала соответствует уровню научно-технического прогресса. Преподаватель должен тщательно анализировать материал, предназначенный для предъявления учащимся, консультироваться с преподавателями специальных кафедр для того, чтобы учебный материал содержал достоверные научные знания, выраженные стандартными научными терминами.

Описанные теоретические основы организации учебного процесса позволяют обучающимся использовать иностранный язык для расширения знаний по выбранной специальности, так как обучение будет проходить на материале аутентичных профессионально ориентированных текстов. Цели и принципы обучения техническому переводу должны реализовываться в учебно-методическом комплексе, отвечающем требованиям к подготовке современного военного инженера со знанием иностранного языка.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания иностранных языков). – СПб.: Златоуст, 1999. – 471 с.
2. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ. - СПб., 2001. – 224 с.
3. Чиркова Е.И., Черновец Е.Г. Методика обучения переводу специальных текстов курсантов неязыкового военно-технического вуза. – Научные проблемы специальных сооружений, систем жизнеобеспечения военно-строительных комплексов, экономики и управления производственной деятельностью строительных предприятий и гуманитарных исследований в вузах МО РФ. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та. – С. 242-253.

АЗБУКА НЛП-ГРАФИКИ

*Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранных и русского языков,
Военный институт (инженерно-технический) Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулева, г. Санкт-Петербург*

НЛП-графика - особый раздел нейролингвистического программирования, представляющий собой набор приемов визуализации идей, способствующих установлению эффективной коммуникации при передаче информации, стимулированию умственной активности, достижению новых результатов.

На наш взгляд, одной из наиболее значимых, работ, посвященных приемам структурирования текстового изложения, является монография А.П. Егидеса, Е.М. Егидес "Лабиринты мышления" [2]. В отличие от "логико-графического структурирования", предлагаемого авторами и представляющего собой набор сложных графических знаков и их взаимоотношений, составляющих четкую, но довольно сложную для быстрого восприятия систему, мы выделяем цвето-графические изображения, которые просты в понимании и усвоении. Фактически для восприятия какой-либо идеи, выраженной графическим способом (именно о нем идет речь в работе А.П. Егидеса и Е.М. Егидес), необходимо изучить целую кодовую систему, срав-

нимую, пожалуй, с изучением незнакомого языка. Поскольку в данной статье речь пойдет, прежде всего, об использовании цвето-графических символов при изучении иностранного языка, который сам по себе представляет систему кодов, достаточно тяжело одновременно усваивать еще один код, предлагаемый вышеупомянутыми авторами.

А.П. Егидес и Е.М. Егидес предполагают использовать перевод главным образом текстового материала в четкую логико-графическую схему. В нашей статье речь идет о запоминании грамматических, лексических и других особенностей изучаемого иностранного языка. Кстати, наряду с графическими символами, выделяемыми А.П. Егидесом и Е.М. Егидес для составления конспектов, рефератов и др., рассматриваемый нами набор "цвето-графических" (термин Ю.В. Тропкиной [3]) изображений также может использоваться при работе с текстовым материалом, конспектами, написаниями лекций, подготовке презентаций, а также при оформлении мыслей и идей в бо-

лее сжатом виде, что экономит время при написании, запоминании, восприятии необходимого материала. Кроме того, "азбука" НЛП-графики представляет собой набор символов, хорошо знакомых и понятных каждому человеку. Нет необходимости тратить время на их запоминание и расшифровку.

Итак, наиболее оптимальные приемы НЛП-графики, входящие в упомянутую ранее "азбуку", это - цвет; геометрические фигуры; схемы и блок-схемы; таблицы; пиктограммы; шрифт; закрашивание текстовых отрывков; подчеркивание.

Звучащая речь преподавателя во время практического занятия по иностранному языку представляет собой передачу информации в вербальной форме, но с возможностью использования неверbalных элементов в графическом виде, опосредованную современными средствами коммуникации и ведущую к удовлетворению различных интересов, самообразованию и межкультурному общению. Преподаватель, работая с учебным материалом, использует цвето-графические символы, которые не только концентрируют внимание обучающихся на какой-то идее (в этой связи хотелось бы перефразировать высказывание А.П. Егидеса, Е.М. Егидес "страйтесь упрощать не только изложение, но и мысль": "Лабиринты мышления" (форзац), не только структурируют новый учебный материал, но и приводят к систематизации мыслей, улучшают работу памяти, способствуют компрессии содержания, тем самым экономя время при повышении уровня знаний.

Итак, оптимизация обучения иностранному языку включает возможности применения элементов невербальных средств коммуникации в графическом виде. При этом НЛП-графика является продуктивным методом формирования понятийных и ассоциативных образов у обучающихся, т.к. активизируются различные каналы восприятия новой и закрепление старой информации.

Азбука НЛП-графики включает несколько блоков-букв (у А.П. Егидеса и Е.М. Егидес это "алфавит обозначений") [2, с. 60-62]. Самая простая и важная - цветовыделение. Простейший прием - использование яркого цветового пятна - может заставить обучающихся уделить новому слову, словообразовательному суффиксу, вспомогательному глаголу и др. особое внимание, делает его более значимым, отличным от других. Современные школьные и вузовские учебники (в том числе, по иностранному языку) используют этот прием в полной мере, вызывая при этом еще и определенное эмоциональное состояние, характеризующееся желанием узнать что-то новое. К сожалению, такие яркие учебники для вузов издаются только зарубежными издательствами (Longman, Macmillan, etc.). Российские учебники намного проще в оформлении, основным средством привлечения внимания к какому-либо языковому явлению являются графические символы, шрифты, схемы и блок-схемы.

Таким образом, **первая буква азбуки - цвет**. Именно с помощью цвета можно выделить то или иное положение, факт, формулировку.

Вторая - геометрическая фигура, которая может представлять собой круг, овал, прямоугольник или треугольник. По мысли некоторых авторов [1; 2; 3] овал - наиболее подходящая геометрическая фигура при составлении схемы, т.к. его контуры не сливаются с контурами другого овала, даже если они расположены рядом. Круги и овалы лучше выделяются из общего фона. При установ-

лении причинно-следственных связей целесообразнее использовать треугольник, его острый угол направлен в сторону последующей мысли, связанной с той, что вписана внутрь треугольника. С этой же целью можно использовать и другие буквы НЛП-графики, например, стрелки.

Третья буква - разнонаправленные стрелки, указывающие направление чтения идеи, выраженной в двух или нескольких геометрических фигурах. Причинно-следственные отношения можно отображать многими способами. Так, А.П. Егидес и Е.М. Егидес предлагают ограничиться следующим: на рамке, в которой указывается причина какого-либо явления, ставится большая точка, от нее в любом направлении ведется прямая или изгибающаяся линия, которая заканчивается стрелкой, соприкасающейся с рамкой "следствия" [2, с. 61].

Четвертая буква - схема или блок-схема. Нет надобности объяснять, что может представлять собой данная графическая структура. Стоит лишь подчеркнуть, что схему (блок-схему) стоит сочетать с использованием первой буквы - цвета.

Пятая буква - таблица. Правила составления таблицы знает каждый. При заполнении отдельных клеток рекомендуется использовать цвет. Каждое понятие должно соответствовать определенному цвету. Причем, договариваться об использовании конкретного цвета абсолютно необязательно. В процессе заполнения таблицы это будет понятно каждому обучающемуся.

Пиктограммы представляют собой **блок шестой буквы**. Пиктограммы являются аналогом скорописи и позволяют передать большое количество информации при минимуме затраченных усилий. Язык символов понятен большинству жителей нашей планеты, поэтому, чтобы подчеркнуть, например, положительную коннотацию лексической единицы, можно использовать всем знакомый смайлик.

Шрифт - это **буква номер семь** азбуки НЛП-графики. Его значение также понятно каждому. Если в тексте какой-то отрывок или слово выделено, например, жирным шрифтом, то этот отрывок буквально "бросается в глаза". Обучающийся не может проигнорировать слово или словосочетание, на которое преподаватель хочет обратить его внимание.

Закрашивание текстовых отрывков - буква номер восемь и одновременно прием, который используется повсеместно во время конспектирования, записывания лекций, чтения и др.

Можно не обводить какое-то слово или понятие кривой линией. Можно с таким же успехом подчеркнуть его двумя или тремя чертами. **Подчеркивание - это девятая буква азбуки**, иначе говоря, - прием, который отвлекает внимание обучающихся от всех остальных символов. Подчеркивание гораздо более заметно, чем словосочетания типа "pay special attention to...", "it is very important to know that...", хотя подчеркивание можно, а иногда и необходимо сопровождать указанными выше фразами.

Список букв в азбуке НЛП-графики можно продолжить. В данной статье даются лишь основные приемы, увеличить число которых - задача вдумчивого преподавателя, который стремится использовать все возможности для повышения эффективности обучения иностранному языку за счет экономии времени при повышении уровня знаний, улучшения памяти, внимания и мышления.

Данные достаточно простые буквы-блоки можно использовать не только при обучении иностранному

языку. Важно научить обучающихся такой самостоятельной работе с любым научным и учебным материалом. Здесь речь может идти о собственном творчестве, которое в значительной мере является преобразованием уже известной или совсем новой информации. Использование азбуки НЛП-графики - это уяснение и усвоение новых связей, это быстрый и понятный способ доносить свои мысли и идеи до других людей.

Список использованной литературы

1. Алдер Г. НЛП-графика. Мышление в рисунках и образах.- СПб.: Питер, 2003.
2. Егидес А.П., Егидес Е.М. Лабиринты мышления, или Учеными не рождаются. - М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2011.
3. Тропкина Ю.В. Инновационный опыт обучения письменной речи в профессиональной подготовке и переподготовке слушателей военно-морских вузов. - Автореф. на соискан. учен степ канд. пед. наук. - СПб, 2014.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ УЧЕБНЫХ НАВЫКОВ В РАМКАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА НА БАЗЕ ЦППРК

Кокина Елена Юрьевна

Логопед-дефектолог ГБОУ ЦППРК «Крестьянская застава», г.Москва

Володина Ксения Сергеевна

Учитель-дефектолог ГБОУ ЦППРК «Крестьянская застава», г.Москва

Демьянская Мария Николаевна

Учитель-дефектолог ГБОУ ЦППРК «Крестьянская застава», г.Москва

Педагогическая диагностика является одной из составных частей единого комплекса психолого-педагогического обследования ребенка. Педагогическая диагностика проводится учителем-дефектологом и направлена на выявление уровня «обученности», т.е. степени овладения знаниями, умениями и навыками в соответствии с возрастом ребенка и требованиями ФГОС.

В настоящее время в практике работы учителя-дефектолога нет единых требований в оформлении результатов диагностики. На базе лаборатории дефектологии ГБОУ ЦППРК «Крестьянская застава» разработаны и апробированы протоколы исследования навыков освоения образовательной программы (дошкольного образования и основного общего). Все протоколы отвечают требованиям ФГОС.

Вариант заполненного протокола представлен в **Таблице № 1.**

В первой графе протоколов прописаны базовые изучаемые темы по основным предметам в соответствии с

группой пребывания или классом обучения. Во второй графе протокола отражается уровень освоения базовых знаний: знаком «+» отмечаются знания, закрепленные в полном объеме; «~~» - знания по теме не закреплены; «-» - знания по теме отсутствуют. В третьей графе протокола указываются особенности и способ выполнения заданий.

В примечании специалистом отмечаются особенности поведения ребенка в процессе обследования, принятие задачи и помощи; социально-педагогические факторы (социально-педагогическая или микросоциальная запущенность), особенности когнитивных функций и особенности познавательной деятельности в целом.

В заключении специалистом дается оценка уровня развития познавательной деятельности и уровень освоения программного материала. В рекомендациях отражается дальнейший образовательный маршрут или способы получения необходимой коррекционно-развивающей помощи.

Таблица 1.

Протокол обследования школьных навыков на основе УМК «Школа России» 1-й класс		
Ф.И. __ Саша Ф._____ Возраст __ 8 лет _____ Дата обследования __ 16.05.2014 _____	+/- /~	Особенности выполнения
Школьные навыки		
Русский язык		
<ul style="list-style-type: none"> • Знание алфавита. • Отличие звука от буквы. • Вычленение звуков из слов. • Различение гласных и согласных звуков и букв. • Назование мягких и твердых согласных звуков в слове и вне слова. • Обозначение на письме мягкости согласных звуков гласными буквами е, ё, и, я, ю и мягким знаком. 	+ - - - + - -	Буквы называет, порядок алфавита не знает Изолированно без гласных второго ряда («д-дь»)

<ul style="list-style-type: none"> • Деление слов на слоги. • Выделение в слове ударного слога. • Умение переносить слово по слогам. • Вычленение слов из предложения. • Умение писать строчные и заглавные буквы, соединения, слова. • Списывание и письмо под диктовку (3-5 слов). • Употребление заглавной буквы и точки в конце предложения. • Составление текста из 3-5 предложений устно на определенную тему. 	- ~ ~ ~ - -	<p><i>В предложении слова с предлогами пишет слитно в одно слово.</i></p> <p><i>Списывание доступно с печатного текста, письмо под диктовку недоступно.</i></p>	
Чтение <i>(1-е полугодие)</i> <ul style="list-style-type: none"> • Плавное слоговое чтение слов, предложений, коротких текстов с изученными буквами. <i>(2-е полугодие)</i> <ul style="list-style-type: none"> • Плавное слоговое чтение с элементами чтения целыми словами со всеми буквами алфавита. Соблюдение пауз между предложениями. 		<p><i>Чтение побуквенное без понимания прочитанного</i></p>	
Математика <ul style="list-style-type: none"> • Счет от 0 до 20. • Обратный счет от 10 до 1 • Знание названия и обозначение действий сложения и вычитания. • Знание таблицы сложения и вычитания чисел в пределах 10. • Счет предметов в пределах 20 • Чтение, запись и сравнение чисел в пределах 20. • Умение находить значение числового выражения в 1-2 действия в пределах 10 (без скобок). • Решение задачи в 1 действие. 	- - - - - - - -	<p><i>Счет механический до 10</i></p> <p><i>Смысл арифметических действий сложения и вычитания недоступен</i></p> <p><i>Решение задачи с наглядной помощью недоступно</i></p>	
Общая осведомленность <ul style="list-style-type: none"> • Пространственно-временные представления. • Обобщение. 	- + +	<p><i>Из времен года знает только зиму; путает право/лево; дни недели и части суток не называет, на листе не ориентируется.</i></p> <p><i>Основные обобщающие понятия сформированы.</i></p>	

Примечание Контакту доступен, дистанцию не соблюдает, дурашлив, мотивация игровая. Микросоциально запущен. В ходе обследования задачу принимает, действует формально, импульсивно. Направляющую и стимулирующую помощь принимает крайне ограничено. Мышление конкретное, инертное, ригидное. Внимание неустойчивое, концентрация нарушена, объем внимания низкий. Объем слухоречевого запоминания низкий.

Заключение Стойкое нарушение познавательной деятельности. **Рекомендации** Прохождение ГПМПК с целью определения дальнейшего образовательного маршрута.

Исходя из опыта апробации, данный протокол позволяет максимально эффективно организовать диагностический процесс. Также, введение в практическую деятельность представленных протоколов позволяет в доступной форме специалистам смежных областей (учителя-логопеды, педагоги-психологи), вовлеченных в образовательный процесс обследуемого ребенка, ознакомиться с результатами диагностики ребенка.

Список литературы:

1. Володина В.С. Альбом по развитию речи. – М.: ООО «Издательство «»РОСМЕН-ПРЕСС», 2005. – 95 с.
2. Сборник рабочих программ «Школа России» 1-4 классы. Пособие для учителей общеобразовательных учреждений. Москва «Просвещение», 2011. – 537 с.

ОЦЕНКА УРОВНЯ ВОСПИТАННОСТИ ДУХОВНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ

Дьяков Сергей Иванович

Канд. пед наук, начальник УК (К)

Добряк Сергей Юрьевич

Канд. псих наук, доцент

Михайловская военная артиллерийская академия, г. Санкт-Петербург

Формирование духовного мира будущего офицера, способного к нравственным поступкам, имеет в ходе обучения и воспитания будущих офицеров главенствующую роль. Показателем активности будущего офицера, его духовности и стабильного поведения, направленного на служебную деятельность являются потребности, то значит одной из основных задач воспитания в военных вузах должно быть воспитание духовных потребностей у будущих офицеров. Особо следует отметить, что в последнее время воинская деятельность стимулируется в основном материальными ценностями, ориентирована на удовлетворение индивидуальных, материальных потребностей

Анализ педагогической литературы свидетельствует, в военных вузах в основном исследовали вопросы формирования военно-профессиональной направленности исследовали многие педагоги, но тем не менее, анализ показывает, что вопрос воспитания духовных потребностей будущих офицеров в военных вузах в ходе образовательного процесса в педагогической науке не разработан, особенно применительно к современным условиям реформирования вооруженных сил и системы военного образования. В связи с этим есть необходимость педагогического исследования структуры и содержания понятия «духовные потребности» и подходов к их воспитанию у будущих офицеров, научного рассмотрения особенностей и условий воспитания духовных потребностей офицеров в контексте современной социальной среды.

Проведённый анализ показывает, что духовные потребности офицеров воспитываются и развиваются в течение всего периода подготовки и службы, однако основные качества закладываются в ходе образовательного процесса военного вуза. Поэтому возникает необходимость обратить внимание на педагогический процесс воспитания духовных потребностей именно у будущих офицеров в образовательном процессе военных вузов. Отмечается, что недостаточный уровень сформированности у курсантов военных вузов духовных потребностей негативно влияет на их подготовленность к решению задач по предназначению не только в профессиональном, но и в мировоззренческом, морально-нравственном отношении.

Духовные потребности будущих офицеров по своей сущности представляют собой фактор субъектной активности личности офицера, источник самовоспитания и совершенствования, внутреннего побуждения к служебной деятельности и педагогическому общению.

Духовные потребности будущих офицеров (в соответствии с предложененной классификацией) по своему содержанию представляют собой:

- познавательные - потребности в общекультурных и военно-профессиональных знаниях, в развитии познавательной деятельности до уровня самообразования, в развитии своих интеллектуальных способностей;

- эстетические - потребности создавать и творить прекрасное, ощущать и наслаждаться красотой;
- самореализации в воинском труде - потребности в служебной, военно-профессиональной деятельности офицера, достижении в ней как материальных, так духовных результатов, в творческом характере воинского труда;
- нравственные - потребности в нравственном поведении и воспитании в себе качеств, необходимых для его осуществления в процессе службы и вне её;
- в общении - потребности вступать в контакты с людьми, быть членом группы (воинского коллектива), принимать участие в жизни коллектива, оказывать помочь товарищам, принимать помочь от других, устанавливать и поддерживать позитивные межличностные отношения, крепить воинское товарищество;
- самосовершенствования - потребности в военно-профессиональном и личностном развитии, служебном росте [1, с.12].

Степень воспитанности духовных потребностей будущего офицера можно оценить по некоторому критерию, представляющему собой некий эталон, критерий, показатель. Критерий (от греч. kriterion) - признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо.

Под критерием в словаре русского языка С.И.Ожегова понимается «мерило оценки, суждения» [2, с.271]. В военных источниках под критерием понимается «показатель, по численному значению которого оценивается эффективность» [3, с.375].

С понятием «критерий» соотносится и понятие «показатель». В словаре русского языка С.И.Ожегова под показателем понимается «то, почему можно судить о развитии и ходе чего-нибудь» [2, с.486].

В научной литературе существуют следующие подходы к определению его содержания. Так, в педагогической литературе критерий выступает как основной признак, по которому одно решение выбирается из множества возможных. С философской точки зрения критерии как определенные нормы и правила позволяют решить, является ли правильным каждый отдельный шаг, говоря о том, правильна, то есть рациональна ли «игра» в целом. В социологической литературе данное понятие выступает как мера оценки, определения, сопоставления явления или процесса; признак, являющийся основой классификации.

При анализе подходов к выделению основных критериев педагогической диагностики и групп этих критериев в современной научной литературе выделяются два основных направления:

- 1) выделение в качестве основных критериев педагогической диагностики критериев эффективности педагогической деятельности субъектов обучения, воспитания, личностного развития;
- 2) выделение группы критериев качества достигнутого конечного результата, критериев результативности личностного и профессионального развития, обученности, воспитанности объектов педагогического воздействия.

В то же время, из множества возможных критериев для оценки эффективности педагогических систем можно выделить основные критерии, общие для разных педагогических систем, обуславливающие преемственность между системами и ведущие к конечным результатам системы, фиксируемым в конце четверти, года, всего периода обучения.

В качестве конечных результатов, достижение которых определяет эффективность педагогической системы, выделяются:

1. Психологический результат, который связан с новообразованиями в структуре знаний, умений, навыков, поведении, системе отношений учащегося. Психологический результат заключается в переводе учащегося из одного состояния в другое, которое характеризуется тем, что получено психологическое новообразование в его личности или деятельности.
2. Функциональный результат, который зависит от создания способов функционального воздействия на учащегося (отбором содержания, средств, форм, методов педагогического воздействия). Функциональный результат заключается в создании «инструментария» педагогического воздействия.

Перед тем как рассматривать понятие «уровень», необходимо знать некоторые основные требования к будущим офицерам (требования к морально-боевым, психологическим и нравственным качествам офицеров, требования к военно-профессиональной подготовке офицеров, требования к методическому мастерству офицеров, умению обучать и воспитывать подчиненных).

Для определения критериев, определяющих уровень воспитанности духовных потребностей, необходимо исходить из следующих положений:

1. Духовность будущего офицера характеризуется полученными знаниями, отношением к ним (стали ли эти знания потребностями) и духовно-нравственным поведением (в какой степени эти отношения выполняются будущим офицером в служебной деятельности).
2. В жизни будущего офицера, полученные им знания, умения и навыки, отношение к военной службе, совершенные им поступки тесно взаимосвязаны и образуют единое целое, которое проявится в личных качествах офицера (самостоятельность, добросовестность, самооценка своего поведения т.д.)
3. Наличие у будущих офицеров необходимых офицеру качеств и проявление их в служебно-боевой, управлеченческой, административной и эксплуатационной деятельностих- это можно считать критерием воспитанности духовных потребностей.

Методики и технологии воспитания духовных потребностей будущих офицеров формируют когнитивный, эмоциональный и деятельно-практический критерий воспитанности духовных потребностей.

Когнитивный критерий формируется и развивается преимущественно в таких методиках воспитания, в которых основным средством воздействия является слово. Отсюда доминирование здесь таких форм работы с будущими офицерами, как диспуты, дискуссии, конференции, встречи, олимпиады, экскурсии, интеллектуальные игры, викторины, беседы, обсуждения новинок литературы и др. Именно слово оказывается в них главной идеино-смысловой доминантой, средством выражения силы интеллекта, способности и стремления убеждать.

Эмоциональный критерий. Внимание к развитию эмоциональной культуры курсантов обусловлено тем, что культура чувств включает в себя богатство и разнообразие переживаний; умение управлять своими чувствами, быть их господином, а не игрушкой слепых страстей; культура чувств предполагает так называемый эмоциональный резонанс- способность эмоционального отклика на события и явления окружающей действительности, на душевное состояние другого человека.. Эмоциональный критерий воспитанности духовных потребностей формируется через развитие образного восприятия мира, обогащение эмоциональной сферы личности. Этим задачам соответствует обращение к таким формам и средствам воспитания, как посещение театров, кинотеатров, музеев, выставочных залов, филармонических концертов, тематических вечеров, фестивалей, конкурсов, клубных встреч, участие в путешествиях, поездках, туристических походах. Важнейшей доминантой здесь оказывается искусство, помогающее курсантам и слушателям обрести опыт эмпатии.

Деятельно-практический требует от курсантов и слушателей реальных действий, поступка, поведенческого акта на основе принятых в обществе и Вооруженных Силах норм, выработки профессиональной привычки. Поведение обучающихся отражает степень их соответствия критериям военного специалиста, активное стремление к обогащению своего культурного и профессионального потенциала. Эти проявления обнаруживаются в сознательном и активном участии курсантов в предметных олимпиадах, в конкурсах профессионального мастерства, занятиях в научных кружках при кафедрах, участии в конкурсах научных работ, различных формах дополнительного профессионального образования, спортивных состязаниях.

Таким образом, оценка уровня воспитанности духовных потребностей, описанные критерии сформированности духовных потребностей будущих офицеров необходимо учитывать командиром, профессорско-преподавательскому составу, командованию в своей работе по воспитанию духовных потребностей у будущих офицеров.

Список литературы:

1. Дьяков С.И. Воспитание духовных потребностей будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза: авт. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.И. Дьяков. – СПб., 2014. – 26 с.
2. Ожегов, С.И. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1990.
3. Военный энциклопедический словарь. М., 1993.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОФИЦЕРСКОЙ АРТИЛЛЕРИЙСКОЙ ШКОЛЫ (ОАШ) ПО ПОВЫШЕНИЮ КВАЛИФИКАЦИИ АРТИЛЛЕРИЙСКИХ КОМАНДИРОВ

Дьяков Сергей Иванович

Канд. пед наук, начальник УК (К)

Пилявец Григорий Алексеевич

Начальник факультета ППК

Поздняков Сергей Владимирович

Студент академии

Тарасов Андрей Викторович

Студент академии,

Михайловская военная артиллерийская академия, г. Санкт-Петербург

С развитием вооружения и военной техники артиллерийских подразделений, а также форм и способов действий на поле боя, способов корректирования огня артиллерии в XIX веке остро встал вопрос о подготовке кадров для занятия строевых должностей, а именно командиров батареи и дивизионов. До 1882 года подготовку артиллерийских командиров в некоторой степени выполняли две батареи – «полевая пешая» и «полевая конная», получившие в узких артиллерийских кругах название «образцовых». На летний период к этим двум образцовым батареям прикомандировывали группу претендентов для занятия должностей командиров батареи, наблюдая и участвуя в боевой деятельности батареи на стрельбе, учениях и маневрах, они приобретали практические навыки по управлению батареей в бою [1].

3 апреля 1882 года военным руководством Российской империи был подписан приказ по Военному ведомству о формировании одновременно трех офицерских школ – артиллерийской, стрелковой и кавалерийской. Согласно этому приказу офицерская артиллерийская школа (ОАШ) разместилась в трех деревянных бараках, манеже и одном каменном здании была сформирована из двух «образцовых» артиллерийских батареи [1].

Учебные занятия в ОАШ начались 1 февраля 1883 года. В этот день на официальном открытии руководитель по стрельбе известный артиллерист генерал-майор В.Н. Шкларевич впервые указал на необходимость разработки в школе вопроса стрельбы артиллерии с закрытых огневых позиций. Этот способ имел много противников и был окончательно разработан только в начале XX столетия.

Для ОАШ было разработано положение об офицерской артиллерийской школе, в котором говорилось о ее назначении:

- подготовка артиллерийских капитанов и штаб-офицеров теоретическим и практическим путем к боевому употреблению батареи и группы батарей;
- развитие и совершенствование в артиллерии искусства стрельбы в связи с маневрированием, и установление правильных взглядов на целесообразное применение артиллерийского огня в бою;
- выработка способов ведения подготовительных к стрельбе и маневрированию упражнений и правильных приемов обучения.

Переменный состав школы образовывали:

- старшие по списку капитаны частей гвардейской и полевой артиллерии и есаулы казачьей артиллерии, из числа удостоенных на должность командиров батареи;
- только что произведенные капитаны частей гвардейской и полевой артиллерии и есаулы казачьей артиллерии, из числа удостаиваемых на должности командиров батареи;

c) штаб-офицеры частей как регулярной гвардейской и полевой, так и казачьей артиллерии, из числа батарейных командиров, прокомандовавших батареями не менее трех лет и удостоенных должности командиров дивизионов»... [2].

Слушатели школы, прослужили не менее 25 лет, средний возраст - 45 лет; большинство из них были выпускниками военных училищ, почти все имели семьи, 80% из них были выходцами из дворян. Позднее, в 1911 - 1914 гг., возраст слушателей заметно помолодел, это были 38-40 летние, прослужившие 19-20 лет офицеры.

Курс обучения в ОАШ делился на два периода: теоретические занятия; практические - учебные стрельбы. Теоретическая подготовка кроме физики, математики, механики и химии включала изучение военных дисциплин: сведения по стрельбе, подготовительные упражнения в стрельбе, тактика артиллерии, общая тактика, материальная часть, фортификация, топография, иппология. Переооружение полевой артиллерии побудило ОАШ к более широкой разработке тактических занятий и изучению новейших достижений в полевой артиллерии. Кроме классных занятий ежедневно в ОАШ проводились фехтование, гимнастика, пеший строй и стрельба в тире. Практические занятия входили стрельбы на полигоне, причем 20% из них проводить по подвижным мишениям. Большое внимание уделялось верховой езде каждого слушателя. Для обсуждения различных вопросов, связанных с организацией учебного процесса, был учрежден учебный комитет под председательством начальника школы [1].

Ввиду отсутствия в ОАШ печатных учебных пособий по стрельбе артиллерии, лекционный метод проведения занятий почти не применялся. Все учебные занятия носили характер практических упражнений. Боевые стрельбы слушателей до 1907 года проводились на различных полигонах, так как до этого года школа не имела своего полигона. Каждый слушатель за время обучения выполнял 3-4 огневые задачи и расходовал по 35-40 выстрелов.

С первых лет своего существования в ОАШ стал разрабатываться единый, наиболее рациональный текст команд, подаваемых при ведении артиллерийского огня. В школе в 1886 году был составлен проект первых в русской артиллерии правил стрельбы, который и лег в основу первых официальных «Правил стрельбы для батарейных легких и конных батарей», изданный в 1891 году. На основе опыта проведения боевых стрельб в ОАШ создаются «Сборники указаний по ведению и корректированию стрельбы». В 1884 году ОАШ публикует в «Артиллерийском журнале» отчеты: «Порядок пристреливания по неподвижной цели», «Порядок ведения стрельбы по движущейся цели», «Порядок пристрелки шкалою» (1886 г.). Ежегодно начиная с 1883 года публикуются отчеты о выполнении курса практической стрельбы ОАШ в полевом и

крепостном отделе. Преподаватели школы активно боролись за переход артиллерии на стрельбу с закрытых огневых позиций, также за необходимость усиления тактической подготовки офицеров-артиллеристов. В 1896 года ОАШ проводила испытания нескольких десятков конструкций орудийных и командирских угломеров, буссолей и других приборов для закрытой наводки орудий на цель. В результате этих испытаний на вооружение артиллерии были приняты командирский угломер «Михайловского-Турова» и батарейная буссоль «Михайловского», изобретенные в школе. Эта буссоль-прибор применялся в артиллерии до 1944 года.

В 1898 году в организации русской артиллерии вводится артиллерийский дивизион. В связи с этим ОАШ получает от Главного Артиллерийского управления задачу по разработке основных положений, относящихся к обязанностям командира дивизиона в бою. В 1899 году школа разрабатывает методику проведения конных поездок. Конные поездки делились на два типа-на тактические полевые поездки и артиллерийские поездки, которые длились продолжительностью от 5-7 часов до 10-12 дней. В этом же году число слушателей и руководителей дисциплин увеличивается почти в два раза.

В 1904 году стрельба артиллерии с закрытых огневых позиций была впервые в мире применена в русско-японской войне бывшими преподавателями школы-командиром батареи подполковником Пащенко А.Г. в бою под Дашиба 11 июля и командиром дивизиона полковником Слюсаренко В.А. в бою на реке Шахе 29 сентября. По словам В.А. Слюсаренко, он в этот день «одержал две победы: одну над японцами, другую над начальством» (имелись в виду те старшие артиллерийские начальники, которые по своим косным, отсталым взглядам недооценивали значения нового вида стрельбы).

С 1905 года на Двинском полигоне школа показывает показные стрельбы по воздушному шару и по атакующей кавалерии. Впервые в этом же году школа организует и показывает «маневрирование отдельной батареи и группы батарей в поле». С этого года все стрельбы слушателей проводятся в условиях тактического задания с маневрированием артиллерии под руководством штаб-офицера, окончившего Академию генерального штаба

Выпускник ОАШ, позже известный артиллерист, Лауреат Государственной премии, профессор Барсуков Е.З. писал: «По настоянию генерал-инспектора в артиллерию еще с 1904 года было обращено серьезное внимание на преподавание тактики в артиллерийских училищах, в академии и в особенности в ОАШ. С 1906 года на ОАШ возлагается дополнительная задача по подготовке командиров артиллерийских дивизионов. В 1906—1908 годах к ОАШ ежегодно прикомандированывается по несколько старших артиллерийских начальников для ознакомления с последними достижениями в области боевого применения артиллерии, так как школа вносила большой вклад в дело развития тактики артиллерии. В ее стены для прослушивания курса обучения стали идти по своей инициативе многие штаб-офицеры с академическим образованием.

В 1907 году в учебной жизни ОАШ происходит несколько важных событий. Во-первых, вводится по просьбе слушателей система обязательной сдачи слушателями «репетиций» (зачетов) по курсу обучения. Во-вторых, начиная с 1907 года каждый слушатель по окончании учебного срока стал аттестоваться. В-третьих, в 1907 году школа получила обширный участок земли под Лугой, на котором в течение 1908—1913 годов был оборудован артиллерийский полигон школы, считавшийся лучшим по

тому времени в Европе [1]. Полигон ОАШ имел огромную, ничем не стесняемую площадь. Стреляющие батареи всегда занимали позиции, подсказанные только смыслом решаемой задачи и ее тактической обстановкой, поэтому стрельба велась одновременно не менее чем по шести направлениям.

Приказ № 93 по артиллерии 1908 года предписывал:

«- 1) летние практические занятия переменного состава полевого отдела ОАШ впредь производить, начиная с текущего 1908 г., под городом Луга, на Лужском полигоне;»... [2].

В 1911 году заметно увеличивается число стрельб и учений, проведенных школою, за этот год школа выпускает 35160 выстрелов, к обслуживанию стрельб и учений привлекаются кроме двух штатных батарей, три артиллерийские бригады, два мортирных дивизиона и одна конная батарея. Летом 1911 года ОАШ на полигоне проводит несколько показных стрельб для слушателей академий и других школ. Издаются «Правила стрельбы для батарей, вооруженных 3-дм. скорострельными пушками (легкой, конной и горной артиллерии)» с объяснительной запиской к ним, над проектом которых школа работала в течение 1909 и 1910 годов [3].

Руководство ОАШ по своей инициативе предпринимает разработку «Пособия по стрельбе артиллерии» и издает его в 1911 году. Основными составителями пособия являлись Е. Барсуков, Л. Гобято, М. Краевский, С. Беляев. В 1911-1912 годах, раньше чем в артиллерии иностранных армий, при школе ведутся опыты по применению звукометрических приборов для засечки (определения координат) стреляющих батарей противника.

В 1912 году штаты ОАШ увеличиваются, ежегодно обучаются 144 слушателя полевой артиллерии и 25 слушателей крепостной артиллерии, учреждается штатная должность руководителя по тактике артиллерии, предусматривается прикомандирование к школе учебно-воздухоплавательной и прожекторной рот. В этом же году 20 преподавателей артиллерии военных училищ прошли при школе курс переподготовки и повышения квалификации.

С 1912 года начал выходить ежемесячный школьный журнал «Вестник офицерской артиллерийской школы», основной задачей которого являлось отражение научной и практической деятельности ОАШ в зимний и летний период обучения.

В 1913 году в целях обмена опытом и для ознакомления с организацией боевой подготовки во французской артиллерией из ОАШ командриваются во Францию два руководителя стрельбы. В 1914 году к занятиям в школе приступило 152 слушателя по отделу полевой артиллерии и 25 слушателей по отделу крепостной артиллерии. В день начала первой мировой войны (1 августа 1914 года) учебные занятия в школе были прекращены. Вскоре после начала войны весь переменный состав и почти весь постоянный состав, за исключением небольшого административно-хозяйственного аппарата, были откомандированы в действующую армию. Деятельность офицерской артиллерийской школы была прекращена [3].

Искусство стрельбы русской артиллерии непрерывно развивалось и совершенствовалось и этому русские артиллеристы в значительной степени обязаны Офицерской артиллерийской школе, в стенах которой проходили обучение почти все командиры батарей. Численность обучавшихся слушателей в школе непрерывно возрастала и к 1914 году достигла 170. В среднем слушателей одновременно обучалось в школе в период с 1883-1898 годов- 40-

45 человек, с 1899-1912 годов- 125 человек, с 1913- 1914- 170 человек.

Профессор Барсуков Е. З. в своей книге «Русская артиллерия в мировую войну» писал: «Старшие артиллерийские командиры получали боевую подготовку в офицерской артиллерийской школе... Через школу проводились в жизнь новые идеи в области артиллерийской тактики, техники и правил стрельбы...» [4].

Вся история обучения в офицерской артиллерийской школе характеризуется сочетанием теории с практикой. В деятельности учебного заведения по подготовке офицеров-артиллеристов было постоянное стремление – донести знания, и опыт в артиллерийские части; поднимать офицеров-артиллеристов до уровня требований, предъявляемых к артиллерии временем; внедрять в артиллерию передовые приемы стрельбы и взгляды на боевое применение огня артиллерии; изучение опыта боевых действий (опыта войн и войсковых учений) и своевременно использовать его при обучении офицеров-артиллеристов и артиллерийских подразделений; не отделять артиллерийскую стрелковую подготовку от тактической подготовки. Все практические вопросы стрельбы и тактики отрабатывались на его полях. Офицерская артиллерийская

школа была проводником передовых идей в тактической, артиллерийско-стрелковой и технической подготовке русской артиллерии. Конечно же, нужно отметить важную роль в отработке вопросов тактики и в совершенствовании искусства стрельбы артиллеристов сыграл Лужский полигон.

Список литературы:

1. История центральных артиллерийских ордена Ленина Краснознаменных офицерских курсов. Исторический очерк.- Ленинград.: Политический отдел курсов, 1958.
2. Лужский артиллерийский полигон (1906-2006 гг.). Исторический очерк.-СПб.: Издательство Политехнического университета, 2006.
3. Центральные артиллерийские офицерские ордена Ленина дважды Краснознаменные курсы имени маршала артиллерии Казакова В.И. Очерк истории.- Ленинград.: Политический отдел, 1978.
4. Барсуков, Е.З. Артиллерия русской армии- IV / Военное издательство Министерства ВС СССР. – Москва, 1948. С. 30-31.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Ефимкина Анна Ионовна

Зам. директора по УВР МБОУ СОШ №3, г.Бородино Красноярского края

Изучение профессиональных затруднений педагогов позволило сделать вывод о том, что введение ФГОС нового поколения во многом зависит от готовности учителя к качественным изменениям в своей профессиональной деятельности.

Профессиональная компетентность педагога школы включает в себя теоретическую, практическую и мотивационную готовность к реализации стандартов второго поколения [2].

Теоретическая готовность включает следующие умения:

- составление рабочих программ по предмету с учётом формирования универсальных учебных действий;
- разработка программ курсов внеурочной деятельности;
- определение наиболее рациональных видов деятельности учащихся по овладению учебным материалом;
- определение наиболее эффективных деятельности методов ведения урока;
- разработка диагностического инструментария;
- диагностирование и анализ затруднений, определение причин и путей их преодоления;
- проектирование на основе результатов диагностики личности учащихся образовательного процесса, направленного на индивидуализацию обучения, развитие исследовательской деятельности обучающихся, усиление творческого начала в деятельности учеников на уроке;
- построение логики преподавания предмета, исходя из потребностей и возможностей учащихся;
- систематическое пополнение своих знаний путём самообразования;

Практическая готовность представлена комплексом умений:

- изучение личности учащихся и класса с целью выявления уровня их развития и условий, влияющих на результаты обучения и воспитания;
- анализ и практическая оценка учебного материала, методических пособий, программ, средств обучения и творческое их использование;
- использование различных видов и форм организации учебно-познавательной деятельности учащихся в образовательном процессе (проектировочно-исследовательская деятельность, индивидуально-групповые формы, социальная практика, профессиональные пробы);
- интерпретация результатов диагностики личности учащихся;
- ведение мониторинга продвижения учащихся по намеченному образовательному маршруту;
- использование в учебном процессе возможностей информационных технологий для открытого образования и стимулирование самостоятельной работы учащихся с различными источниками такого рода;
- обеспечение практической ориентации и инструментальной направленности образования для формирования у учащихся предметных, надпредметных и ключевых компетентностей;
- использование новых форм и методов оценки продвижения учащихся в учебном процессе: рейтинговая, накопительная оценка и т.п.:

- организация деятельности, направленной на развитие социально значимых качеств личности;
- формирование у обучающихся опыта ответственного выбора и самоорганизации;
- формирование у учащихся умений перестраивать свою деятельность в соответствии с целями.

Мотивационная готовность состоит из следующих компонентов:

- наличие устойчивой мотивации профессионального роста;
- понимание необходимости обновления профессиональных знаний и совершенствования умений;
- наличие мотивации для переноса полученных знаний в новые условия педагогической деятельности;
- стремление творчески решать педагогические задачи;
- умение адекватно оценивать результаты своей профессиональной деятельности;
- признание учащегося субъектом и выстраивание с ним взаимоотношений на этой основе. [3]

В связи с введением новых ФГОС происходит реконструкция сферы образовательных услуг, появляются всевозможные разновидности педагогических систем, возрастает уровень запросов социума к специалисту. Всё это делает актуальным развитие профессиональной компетентности педагога. Всё более очевидным становится потребность в научном знании, раскрывающем закономерности совершенствования педагогической деятельности в условиях стандартизации и технологизации российского образования. Дело в том, что стало невозможным обеспечить педагога готовыми образцами решения всякой проблемы педагогической практики.[1]

Личностное знание становится в образовании главным. В научных трудах Е. В. Бондаревской, В. В. Серикова И. С. Якиманской раскрываются смыслы, ставятся задачи личностно ориентированного обучения, а в работах А. П. Валицкой описывается культуротворческая концепция образовательного процесса в целом.

Образовательный процесс приобретает личностную направленность: важным становятся не только знания

о мире, но и переживания, реакция на эти знания, их ценностное осмысливание, превращение отчужденного знания в значимое для ребёнка. Поэтому главное условие формирования у ученика его образа мира и понимания своего места в этом мире – это, конечно же, ориентация педагога на обмен опытом, мнениями, восприятием, системой ценностей. В результате этого обмена происходит «приращение» мыслей, чувств, действий, что ведет к духовному обогащению участников педагогического взаимодействия.

Таким образом, рождается гуманитарная практика, когда учатся и образуются оба: педагог и учащийся. Встреча с учащимися является для педагога «своеобразным экзаменом в профессиональном, личностном и даже духовно-нравственном отношениях» [4, с. 10].

Известна формула: «Педагогика в своем основании научна, но в своем практическом приложении она – искусство». В контексте реализации образовательных стандартов второго поколения професионализм педагога должен складываться из единства научных знаний и искусства их воплощения. Именно профессиональная компетентность позволяет организовать с учащимися пространство совместной деятельности, которое способствует их саморазвитию, самореализации, самовоспитанию.

Список литературы:

1. Жидкова Н. И., Столярова И. В. Развитие профессиональной компетентности учителя на основе овладения инновационными компонентами деятельности проектирования учебного процесса (технологический аспект) // Методист. – №5. – 2003. – С. 18-22
2. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
3. Лях Ю. А. Требования к профессиональной деятельности учителя в профильной школе // Профильная школа. – №2. – 2010.- С. 51-57
4. Панов В. И. Если одаренность – явление, то одаренные дети – это проблема // Начальная школа: плюс-минус. – № 3. – 2000.– С. 3–10.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНТЕГРАЦИИ УЧЕБНОЙ И ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩЕГО МЕНЕДЖЕРА

Аспирант кафедры социальной педагогики Оренбургского государственного педагогического университета, г. Оренбург

Канд. эконом. наук, доцент кафедры управления образованием ИПКиППРО ОГПУ, г. Оренбург

С целью выявления теоретических аспектов сущности и содержания педагогического потенциала интеграции учебной и внеучебной деятельности в профессиональном образовании будущего менеджера обратимся к исследованию этимологии понятий «потенциал», «педагогический потенциал», «интеграция учебной и внеучебной деятельности».

Современная образовательная система вуза функционирует в условиях вариативности научных подходов, интеграции учебных и внеучебных (воспитательных) технологий, дидактических моделей.

Понятие «потенциал» (от лат. potentia – сила) свойственно любой качественной определенности, предполагает источники, средства, резервы, которые при определенных условиях, обстоятельствах могут осуществлять движение или процесс качественного изменения, перевода возможности в действительность.

Потенциал – возможности («энергия»), присущие изучаемому объекту, исходя из его внутренних, сущностных характеристик, для реализации своих объективных функций (предназначений), всех или их части, при наличии необходимых (благоприятных для этого) условий [7, с.52].

В исследовании установлено, что категория «потенциал» (свойственный любой качественной определенности) рассматривается как средство, источник, ресурс, возможность, сила, необходимые для эффективного осуществления определенного процесса. Следует констатировать, что для актуализации потенциала необходим пусковой задел, обеспечивающий при определенных условиях планируемый результат, определяющий способ перевода возможностей, ресурсов, средств и т.д. в действительное актуальное состояние.

Понятие «педагогический потенциал» трактуется как средства, имеющиеся в наличии, а также средства, которые могут быть мобилизованы, использованы для достижения определённой цели, решения какой-либо задачи [7, с. 344].

В философском понимании интеграция (от лат. *integer* - полный, цельный, ненарушенный) - это процесс или действие, имеющий своим результатом целостность; объединение, соединение, восстановление единства.

В педагогике дефиниция «интеграция» определяется как средство теоретического синтеза для получения нового познавательного результата, превосходящего по своей эстетической значимости познавательную ценность всех интегрирующих компонентов. Она имеет смысл только при одном условии: интеграция должна быть доведена до логического конца, и стать теорией или личностным приобретением [7, с. 234].

Интегративные процессы в профессиональном образовании исследовались Р.Н. Авербухом, В.С. Безруковой, А.П. Беляевой, отмечающих, что интеграция аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности обеспечивает научную углубленность в предмет, расширение рамок получения профессиональных сведений. [1; 2; 3].

Обогатить внеучебную деятельность, направленную на профессиональное образование будущего менеджера, можно за счет использования мотивационно-ценостного аспекта ее содержания, нетрадиционных форм и методов включения студентов в профессионально-ориентированную деятельность, предполагающую проектирование, моделирование, конструирование, исследование различных аспектов будущей профессии [1, с. 126].

Важным атрибутом интеграции учебной и внеучебной деятельности в профессиональном образовании будущего менеджера, по мнению исследователей, является опора как на классические, так и на новейшие представления руководителей образовательной системы о принципах интеграции в педагогическом пространстве.

Современная высшая школа все более ориентируется на профессиональную подготовку квалифицированного специалиста, обладающего не только профессиональными компетенциями, но и профессиональной культурой, способного к профессиональному саморазвитию и профессиональной самореализации.

Исследуя проблемы профессионального воспитания студентов в условиях интеграции учебной и внеучебной деятельности М.А. Измайлова, определяет, что в отечественных вузах реализуются следующие направления внеучебной работы со студентами, направленные на личностное развитие студента: создание оптимальной социопедагогической среды, направленной на творческое саморазвитие и самореализацию личности; организация физического воспитания, здоровьесбережения и валеологического образования студентов; организация научно-исследовательской работы студентов во внеучебное время; организация обеспечения вторичной занятости студентов; анализ социально-психологических проблем студенчества

и организация психологической поддержки, консультационной помощи на ее основе; организация профилактики наркомании и антисоциальных явлений в студенческой среде; информационное обеспечение студентов; создание системы морального и материального стимулирования преподавателей и студентов, активно участвующих в организации внеучебной работы [5, с. 15].

Проблеме организации внеаудиторной (внеучебной) деятельности студентов посвящена докторская диссертация В.И. Поповой [8].

По мнению В.И. Поповой, «внеаудиторная деятельность представляет собой среду профессионального образования студентов и отражает их активное участие в профессионально ориентированных занятиях в условиях педагогической поддержки в свободное от обязательных занятий время» [8, с. 73].

В педагогической науке имеются различные трактовки дефиниции «внеучебная деятельность». При выявлении специфики внеучебной деятельности в профессиональном образовании Е.А. Телешова указывает на важность ее в профессионализации студента. Так как внеучебная деятельность не связана рамками образовательной программы, ее содержание, формы и методы зависят от интересов и запросов студентов [9, с.15].

Часть авторов рассматривают внеаудиторную деятельность как средство социализации студентов, то есть её главной целью считается общественно-направленная деятельность. М.А. Измайлова отождествляет понятия внеаудиторная и внеучебная деятельность, понимая под этим время накопления духовных и физических сил, знаний, умений, необходимых для успешного выполнения студентами профессионального долга [5, с.31]

Под внеучебной деятельностью Р.М. Каримова понимает совокупность преобразующих действий, совершаемых за пределами учебного процесса в непосредственной связи с ним, акцентируя внимание на принципах актуальности, активности, принципе сочетания массовых, групповых и индивидуальных форм деятельности, выделяет принцип бинарности, то есть двойкой роли мероприятия внеаудиторной деятельности (обучающей и формирующей). Важным принципом организации внеучебной деятельности является принцип коммуникативной активности (как составляющая принципа активности [6, с. 14]).

В вышенназванных исследованиях в основу организации внеучебной деятельности положен признак количественного охвата участников, то есть выделяются индивидуальные, групповые, массовые виды внеаудиторных занятий.

Внеучебная деятельность как совокупность преобразующих действий, совершаемых за пределами учебного процесса, имеет собственную специфику и логику, присущие ей элементы, функции, принципы, содержание, формы и методы, критерии оценки, результаты деятельности.

Термин «интеграция» приобретает в нашем исследовании доминантный смысл и определяется как сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов.

Интеграция учебной и внеучебной деятельности будущих менеджеров обеспечивает научную углубленность в предмет, расширение рамок получения профессиональных сведений. Обогатить внеучебную деятельность, направленную на воспитание будущего профессионала, можно за счет использования мотивационно-ценостного аспекта ее содержания, нетрадиционных форм и методов включения студентов в профессиональную ориентированную деятельность, предполагающую проектирование, моделирование, конструирование, исследование различных

аспектов аналитической деятельности будущей профессии.

В процессе интеграции учебной и внеучебной деятельности при определенных уровнях обучения, воспитания и развития студентов происходит «переход» к самоорганизующейся, саморазвивающейся личности к более широкой системе социальных отношений – за счет расширения границ учебной и внеучебной деятельности. Этот переход носит нелинейный характер и наступает на определенном этапе воздействия социальной среды, которая определяет установки, поведение, действия студентов, но отнюдь не случайно, а посредством норм, выработанных самой личностью на основе своего позитивного опыта.

Педагогический потенциал интеграции учебной и внеучебной деятельности, содержащий: *источники личностной активности в освоении основ анализа и самоанализа профессиональной деятельности в ходе обучения и внедрении их в рамках профориентированной внеучебной деятельности; средства для расширения поля аналитической деятельности путем вовлечения студента в дополнительное образование и учебно-исследовательскую деятельность; резервы для восстановления единства звеньев образовательного процесса и внеучебной, социально ориентированной, проектной и исследовательской деятельности; благоприятные условия для получения целостного результата аналитической деятельности, ориентирующей студента на успешный перенос его в будущую профессию.*

Список литературы:

1. Авербух Р.Н. Интеграционные процессы в образовании: новые горизонты. Гатчина: Изд-во ЛОИЭФ, 2004. — 416 с.

2. Безрукова, В.С. Словарь нового педагогического мышления. Екатеринбург: Альтернативная педагогика, 2004. — 93 с.
3. Беляева, А. П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования. СПб.: Питер, 2006. — 216 с.
4. Игракова, О. В. Формирование аналитического мышления у студентов педагогического вуза: На примере изучения математики: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Игракова Оксана Викторовна. — Славянск-на-Кубани, 2002. — 24 с.
5. Измайлова, М. А. Организация внеаудиторной самостоятельной работы студентов: методическое пособие. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2008. — 64 с.
6. Каримова Р. М. Профессиональное воспитание студентов в условиях интеграции учебной и внеучебной деятельности: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 / Каримова Роза Мударисовна. — Челябинск, 2005. — 168 с.
7. Новейший психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапаевич. — М.: Интерпресссервис: Современная школа, 2010. — 928 с.
8. Попова, В. И. Внеаудиторная деятельность студентов педвуза: теория, опыт и перспективы. Оренбург: ОГПУ, 2003. — 364 с.
9. Телешова, Е. А. Становление готовности студентов к аналитической деятельности в учебно-педагогическом взаимодействии: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 / Телешова Елена Анатольевна. — Челябинск, 2006. — 22 с.

КОНЦЕПТ КАК БАЗОВАЯ КАТЕГОРИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ

Емельянова Елена Владимировна

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры психологии, филологии и перевода КРМУ, г.Актобе, Казахстан

Рассуждая о языковых личностях разных народов, ученые непременно приходят к вопросу о национальной специфике языка. Языковое сознание этноса формируется, как известно, опираясь на историю и представляет собой сложное образование, «отражающее как особенности индивидуального мировидения говорящих, так и специфику национального менталитета, закрепленные в культурно-этнических языковых стереотипах» [1; 56]. Любое языковое понятие, безусловно, обогащает лингвистическую науку, позволяет полнее постичь национальный язык, а значит, и национальную культуру, неотъемлемой частью которой является язык. В этом смысле не будет исключением и понятие «концепт». «Концепт — один из наиболее популярных и наименее однозначно дефинируемых терминов современной лингвистики». Соглашаясь с данным утверждением, рассмотрим разные точки зрения на понятие «концепт», существующие в современной лингвистической литературе. Необходимость терминологизации лексемы «концепт» возникла из-за потребности в этнокультурной авторизации семантических единиц, их соотнесения с языковой личностью.

Впервые в отечественной науке термин «концепт» был употреблен С.А. Аскольдовым-Алексеевым в 1928 году. Ученый определил концепт как мысленное образование, которое замещает в процессе мысли неопределен-

ное множество предметов, действий, мыслительных функций одного и того же рода (концепты «растение», «справедливость», «математические концепты»), «Вопрос о природе общих понятий или концептов — по средневековой терминологии универсалий - старый вопрос, давно стоящий на очереди, но почти не тронутый в своем центральном пункте. Общее понятие, как содержание акта сознания, остается до сих пор весьма загадочной величиной... природа концептов до сих пор остается в достаточной мере загадочной» [1; 64]. Эти слова были сказаны более восьмидесяти лет назад, но они не потеряли актуальности.

Изучению природы концепта в современной лингвистике уделяется первостепенное значение, и мы при этом сталкиваемся с осознанием факта существования целого ряда разнообразных точек зрения.

Термин «концепт» «вошел в понятийный аппарат когнитивистики, семантики, лингвокультурологии. Период утверждения термина в пауке непременно связан с определенной размытостью границ, произвольностью его употребления, смешением с близкими по значению и/или по языковой форме терминами.

Подобную же интерпретацию мы находим у З.Д. Поповой и И.А. Стернина: «концепт — категория мыслительная, ненаблюдаемая, и это дает большой простор для ее толкования. Категория концепта фигурирует сегодня в

исследованиях философов, логиков, психологов, культурологов, и она несет на себе следы всех этих внелингвистических интерпретаций» [3; 29-30].

Долгое время актуальной проблемой оставалась дифференциация терминов «концепт» и «понятие». Концепт - явление того же порядка, что и понятие. По своей внутренней форме в русском языке слова *концепт* и *понятие* одинаковы: концепт является калькой латинского *conceptis* «*понятие*», т.е. буквально «*поятие, зачатие*»; *понятие* от глагола *паяти* «*схватить, взять в собственность, взять женщины в жены*». В научной литературе эти два слова достаточно долго выступали как синонимы, хотя в последние годы ученые довольно четко их разграничили. Концепт и понятие - термины разных наук; второе употребляется главным образом в логике и философии, тогда как первое, «*концепт*», является термином математической логики, а также науки о культуре, культурологии, и науки, возникшей на стыке лингвистики и культурологии — лингвокультурологии.

В.З. Демьянков на основе большого количества текстов разных жанров проанализировал, как употреблялся термин «концепт» в разных языках и пришел к следующим выводам:

1. Языки варьируются по времени укоренения термина «концепт» в гуманитарных науках, в художественной литературе и в обыденной речи. В русском языке, если отвлечься от «цитирующего» упоминания концепта как термина средневековой философии, данный термин начинает часто использоваться с 1920-х гг., причем вплоть до середины 1970-х гг. чаще всего как полный синоним термина *понятие*.

2. Пика популярности в русском языке *концепт* достигает, когда этот термин начинают употреблять в значении ином, чем просто «*понятие*», особенно в гуманитарных науках. Разграничение проходит по следующей линии: понятия - то, о чём люди договариваются, их люди конструируют для того, чтобы «иметь общий язык» при обсуждении проблем; концепты же существуют сами по себе, их люди реконструируют с той или иной степенью уверенности. Иногда референты у терминов концепт и понятие совпадают.

3. В таких истолкованиях значение термина концепт содержит идею «зачаточной истины», заложенной в латинском *conceptum* «зачатый». Концепт — то, что, видимо, «зачато». Своеборзная мода на термин «концепт» в научной и художественной литературе конца XX — начала XXI веков указывает на интерес к реконструкции тех сущностей в жизни человека, с которыми мы сталкиваемся в обыденной жизни, не задумываясь над их «истинным» (априорным) смыслом. Оказалось, что далеко не всегда можно «договориться» о событиях: иногда продуктивнее реконструировать привычные смыслы, или концепты, и на основе сложившихся представлений — старых концептов, не разрушая их, попытаться сконструировать новые понятия. Новое, особенно в этике, является реконструкцией старого. Со справедливостью этого положения мы сталкиваемся и в общественной, и в научной жизни [5; 48].

На наш взгляд, наиболее ценным в этих выводах является констатация сохранения семы «зачаточность», идеи некоего «исходного начала», на основе которого развиваются и конкретизируются дополнительные, приобретенные в рамках того или иного научного направления смыслы.

В современных исследованиях анализ понятия «концепт» ведется по двум направлениям:

1. По гносеологии концепта (с точки зрения происхождения концепта и его «местоположения», а также его соотношения с действительностью и форм его проявления).
2. По типологии концептов (с точки зрения определенной пауки (дисциплины) с учетом ее понятийного аппарата и ее потребностей в данном термине).

Что касается первого направления, то все высказываемые в научной литературе точки зрения по поводу определения термина «концепт» могут быть сведены к следующему:

- 1) концепт - содержание понятия, которое, постепенно развиваясь, актуализируя в речи отдельные семантические признаки, обрастает объемом (узкое понимание);
- 2) концепт «выражает» сознания «национального колорита», функции языка как средства мышления и общения (широкое понимание)

Типология концептов как ментальных образований может проводиться по признаку их стандартизированности (индивидуальные, групповые и общенациональные). По содержанию они могут делиться на представления, схемы, понятия, фреймы и т.п. По языковому выражению концепты могут презентироваться лексемами, фразеосочетаниями, свободными словосочетаниями, синтаксическими конструкциями и даже текстами и совокупностями текстов. «Концепт рассматривается как связующее звено между мышлением и языком; как единица сознания и отражающая человеческий опыт информационная структура» [6]; как «комплексная мыслительная единица, которая в процессе мыслительной деятельности поворачивается разными сторонами, актуализируя... свои равные признаки и слои» [8]; «любая дискретная единица коллективного сознания, которая отражает предмет реального или идеального мира и хранится в национальной памяти носителей языка в виде познанного вербально обозначенного субстрата» [3]; «знание об объекте из мира «Действительность» и переведенное в знание объекта в мире "Идеальное"» [4; 18-19].

Концепт есть ментальная единица, элемент сознания. Человеческое сознание - посредник между реальным миром и языком. В сознание поступает культурная информация, в нем она фильтруется, перерабатывается, систематизируется: «Концепты образуют "своего рода культурный слой, посредничающий между человеком и миром"» [1; 3]; концепт - это «как бы сгусток культуры в сознании человека;... то, посредством чего человек... сам входит в культуру...»; концепты существуют в сознании (ментальном мире) человека в ииде «пучков» понятий, знаний, ассоциаций, переживаний; концепты «не только мыслятся, но и переживаются» [9; 40, 42].

Рассмотрим более подробно точку зрения Ю.С. Степанова на понятие «концепт». По его мнению, «культура - это совокупность концептов и отношений между ними» [9: 38]. Ученый создает оригинальный «образ культуры», представляя его как некое пространство, не пустое, безразличное, а выбиравшее, имеющее температуру, где прохладное, где теплое, где обжигающее, «которое мы ощущаем тоже всем своим единственным существом... пространство, в котором витают идеи, образы, сцепляющиеся в ряды, в объемы... где царят звуки, то гармоничные, то неозвучные нашей душе,... где тысячи сущностей, подобно тонким шелковым лентам или ветвям деревьев, прикасаются к нам со всех сторон...» [9; 39]. В этом пространстве любая идея, любой образ находят отклик в идеях, образах,

мыслях, уже ранее нас возникших и отзывающихся на наши тихим, но гармоничным звучанием.

Ученый указывает, что «в структуру концепта входит все то, что и делает его фактом культуры — исходная форма (этимология); скатая до основных признаков содержания история; современные ассоциации; оценки и т.д.» [9; 45]. Концепты в этом понимании часто соотносятся с наивной картиной мира, противопоставляемой научной картине мира: здесь речь идет о «понятиях практической философии», таких как «истина», «судьба», «добро» и т.д. Обыденная философия есть результат взаимодействия национальной традиции и фольклора, религии и идеологии. Совокупность концептов образует концептосферу данного народа и, соответственно, данного языка, что имеет непосредственное отношение к языковой картине мира.

Термин «концептосфера» ввел в научный обиход Д.С. Лихачев по типу терминов В.Я. Вернадского: носфера, биосфера и пр. Концептосфера - это чисто мыслительная сфера, состоящая из концептов, существующих в виде мыслительных картинок, схем, понятий, фреймов, сценариев, гештальтов (более или менее сложных комплексных образов внешнего мира), абстрактных сущностей, обобщающих разнообразные признаки внешнего мира. Концептосфере принадлежат и когнитивные классификаторы, способствующие определенной, хотя и нежесткой организации концептосферы [7; 61-62].

По мнению Д.С. Лихачева, «концептосфера национального языка тем богаче, чем богаче вся культура нации... отдельных вариантов концептосферы национального языка очень много, они по-разному группируются, по-разному себя проявляют. Каждый концепт, в сущности, может быть по-разному расшифрован в зависимости от сиюминутного контекста и культурного опыта, культурной индивидуальности концептоносителя... понятие концептосфера особенно важно тем, что оно помогает понять, почему язык является не просто способом общения, но и неким концентратом культуры - культуры нации и ее воплощения в разных слоях населения вплоть до отдельной личности» [7; 5,9].

Ю.С. Степанов, рассматривая концепт как факт культуры, выделяет три компонента концепта:

- 1) основной, актуальный признак;
- 2) дополнительный, или несколько дополнительных, «пассивных» признаков, являющихся уже неактуальными, «историческими»;

- 3) внутреннюю форму, обычно вовсе не осознаваемую, запечатленную во внешней, словесной форме [9; 46-54]

Концепты существуют по-разному в разных своих слоях, и в этих слоях они по-разному реальны для людей данной культуры. Кроме того, концепты по-разному реализуются в различных культурах, поэтому правильно рассматривать, например, проявление концептов «семья», «брак», «жена» в русской культуре, татарской, английской культуре и т. д.

В основном признаке, «активном» слое концепт актуально существует для всех пользующихся данным языком (языком данной культуры) как средством их взаимопонимания и общения.

В дополнительных, «пассивных» признаках содержания концепт актуален только для некоторых социальных групп. Внутренняя форма, или этимологический признак, открывается в основном исследователям и исследователями. Для пользующихся данным языком этот слой содержания концепта существует опосредованно, как основа, на которой возникли и держатся остальные слои значений.

Список литературы:

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М., 1998.
2. Аскольдов С.А. Концепт и слово. // Русская словесность. Антология. Москва: Academia, 1997.- 271 с.
3. Бабушкин А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. - Воронеж: Изд-во Ворон. ун-та, 1996. – 104 с.
4. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. Москва, Языки славянской культуры, 2001 – 288 с.
5. Демьянков В.З. Понятие и концепт в художественной литературе и в научном языке // Вопросы филологии. 2001. № 1. С. 35-47.
6. Кубрякова Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX в//Язык и наука конца 20 в. – М.: 1995. – С. 173 – 189.
7. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка//Русская словесность: Антология. – М.: Academia, 1997. – 196 с.
8. Попова З.Д., Стернин И.А. Язык и национальная картина мира. – Воронеж: Изд-во «ИСТОКИ», 2002. – 318 с.
9. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ МОДЕЛИ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ В СТРУКТУРЕ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ

Федоров Роман Юрьевич

ФГКВОУ ВПО «Пермский военный институт внутренних войск Министерства внутренних дел Российской Федерации», преподаватель кафедры

В последние десятилетия ХХ века в российской школе отчетливо проявилась необходимость изменения подходов к образовательному процессу, в связи с чем стали появляться различные инновационные педагогические технологии, направленные на интенсификацию учебного процесса, на активизацию деятельности обучаемого: развивающее обучение, кейс-технологии, игровые технологии, проектное обучение, разно уровневое обучение,

обучение с использованием информационно-коммуникационных технологий, модульное обучение, перспективно-опережающее обучение, и многие другие. Ключевым отличием этих технологий от традиционных было изменение взгляда на роль и место обучающего и обучаемого в учебном процессе: традиционное понимание ученика как объекта учебной деятельности стало вытесняться восприятием обучаемого как полноправного субъекта образовательного процесса, понимающего цели и задачи своего

обучения, умевшего самостоятельно находить пути решения поставленных перед ним учебных задач, заинтересованного в получении максимальных результатов, способного к адекватному самоанализу и, как следствие, к самооценке, самокритичности и саморефлексии.

Изменение подхода к учебной деятельности привело к необходимости кардинального переосмысления принципов и критериев оценивания результатов образовательного процесса, поскольку традиционная система оценивания по 5-тибалльной шкале не позволяла учитывать индивидуальные, личностные особенности учащихся, а также не способствовала ни формированию познавательного интереса, ни развитию умений самооценки и самосовершенствования.

Введение новых педагогических технологий в школе способствовало переосмыслению принципов образования и в российских вузах, в которых проблема повышения качества образования остро заявила о себе в последние десятилетия в связи с активной интеграцией отечественной системы высшего профессионального образования в мировое образовательное пространство.

Широкое распространение получила балльно-рейтинговая система (БРС) оценки успеваемости студентов вузов, в основе которой лежит регулярный контроль учебной деятельности. БРС – это «комплекс учебных, организационных и административных мероприятий, обеспеченных учебно-методическими и контрольно-измерительными материалами, основанный на регулярном контроле учебной деятельности каждого студента, результаты которого отражены в рейтинговой оценке» [4, с. 1].

Целью введения БРС является повышение мотивации студентов к освоению той или иной дисциплины (курса) и активизация систематической учебной (в том числе самостоятельной) работы. В условиях применения БРС оценивание сформированности знаний студента происходит не только на заключительном этапе освоения дисциплины (зачет, экзамен), но и в течение всего периода обучения. Использование БРС предполагает наличие текущего и рубежного контроля: посредством текущего контроля оценивается самостоятельная и аудиторная работа студента в течение семестра, а рубежный контроль проводится по завершении изучения того или иного курса (или модуля курса).

Внедрение в вузовскую практику БРС оценивания имеет множество преимуществ по сравнению с «традиционной» системой. Во-первых, как отмечалось выше, БРС оценивания позволяет отслеживать степень усвоенности студентами программного материала в течение всего семестра (учебного года), а не только по его завершении. Во-вторых, БРС, благодаря четко разработанным критериям оценки, исключает субъективизм преподавателя в оценивании знаний, умений и навыков того или иного студента. В-третьих, БРС способствует обеспечению дифференцированного подхода к студентам, давая последним возможность проявлять себя в тех видах учебных работ и мероприятий, в которых они могут быть наиболее успешны и при выполнении которых они могут добиться лучших результатов. В-четвертых, использование БРС позволяет контролировать активность студента и степень его включенности в учебный процесс на протяжении всего периода обучения, что позволяет исключить, такие ситуации, когда студент, практически не участвовавший в учебном процессе в течение семестра (года), в силу своих личностных качеств, прия на зачет или экзамен, получает отличную отметку, а студент, активно выполнявший задания и

систематически участвовавший в различных учебных мероприятиях в течение семестра (года), в силу неумения в выгодном свете представить себя на зачете (экзамене) получает низкую итоговую оценку. Таким образом, БРС стимулирует деятельность студента в течение всего периода изучения курса, детерминируя необходимость регулярной и систематической работы. А возможность получения дополнительных баллов повышает заинтересованность студентов в участии в олимпиадах, конференциях, в выполнении научно-исследовательских работ и т.д.

Однако, несмотря на перечисленные выше достоинства БРС, практика ее внедрения в российские вузы выявила и ряд недостатков [1].

Во-первых, жесткая регламентация критериев оценки образовательной деятельности не позволяет в должной мере учитывать такие особенности студентов, как, например, недостаточное владение русским языком студентами-билингвами.

Во-вторых, даже в условиях применения БРС активность студентов в процессе обучения часто бывает связана не с их заинтересованностью в получении знаний, умений и навыков по изучаемым дисциплинам (что является целью внедрения новых технологий в образовательный процесс), а с простым желанием набрать определенное количество баллов, достаточное для получения положительной оценки. В связи с этим нередки ситуации, когда студент, активно работающий на занятиях, качественно выполняющий домашние задания и т.п., «заработав» необходимое количество баллов, перестает принимать деятельностное участие в образовательном процессе. Плюс ко всему, традиционные техники оценивания даже при условии использования БРС не предоставляют возможности в достоверно оценить самостоятельность выполнения заданий студентами.

В-третьих, БРС не позволяет преподавателю варьировать педагогические технологии во время обучения дисциплине: строгая фиксированность в технологической карте учебных и контрольных мероприятий, сроков их проведения, максимального количества баллов за их выполнение не предоставляют преподавателю возможности менять в процессе чтения курса одни техники обучения на другие, если первые в силу определенных обстоятельств показали свою несостоятельность в каком-либо учебном коллективе.

В научно-педагогической литературе предлагаются различные способы устранения выявленных недостатков БРС. На наш взгляд, эффективным путем решения данных проблем является внедрение в структуру БРС техник формирующего оценивания. Именно формирующее оценивание в максимальной степени обеспечивает индивидуальный подход к каждому студенту, поскольку направлено на формирование у студентов четкого представления о целях своего обучения и о практической значимости изучаемого теоретического материала, а также позволяет преподавателю свободно корректировать образовательный процесс, используя различные методы обучения. Кроме того, формирующее оценивание способствует выработке у студентов навыков адекватной самооценки, «запускская» механизм «обратной связи» и таким образом превращая студента в непосредственного участника процесса обучения и оценивания.

Поскольку формирующее оценивание, как и БРС в целом, предполагает наличие четких критериев оценки учебной деятельности студентов, данные педагогические

технологии, с нашей точки зрения, могут гармонично сочетаться друг с другом.

Понятие «формирующее оценивание» содержится в новой Государственной образовательной программе: «Под формирующим оцениванием понимается оценивание в процессе обучения, когда анализируются знания, умения, ценностные установки и оценки, а также поведение учащегося, устанавливается обратная связь об успехах и недостатках учащегося; когда учащегося ориентируют и вдохновляют на дальнейшую учебу, а также планирование целей и путей ее продолжения. Формирующее оценивание сосредоточено на сравнении успехов учащегося с его прежними достижениями. Обратная связь своевременно и по возможности точно описывает сильные и слабые стороны учащегося, а также содержит предложения о дальнейшей деятельности, поддерживающей развитие учащегося» [2, с. 10]. Одной из актуальных задач каждого учебного заведения (вуза), решившего использовать в образовательном процессе техники формирующего оценивания, является разработка модели формирующего оценивания. Данная модель не может быть «спущена сверху», поскольку в ней должны быть учтены специфика вуза, формы и методы организации учебного процесса в вузе, контингент обучающихся и многое другое.

При разработке модели формирующего оценивания в условиях применения балльно-рейтинговой системы необходимо соблюдать следующие принципы:

1. Предметом оценки в формирующем подходе должны быть не только результаты образовательной деятельности студента, но и его способность к самоорганизации, его социальные и коммуникативные компетенции. Должны быть разработаны такие техники обучения, которые бы позволяли определить объективные критерии оценивания способности студента к рефлексии и самооценке, степени осознания им целей обучения, умения использовать и применять полученные теоретические знания в профессиональной деятельности и т.д.

2. Модель формирующего оценивания должна иметь «студентоцентрический» характер, когда студент из объекта, на который направлены усилия преподавателя, становится активным субъектом обучения, а преподаватель выступает в роли консультанта, помощника, направляющего образовательный процесс в нужное русло. Будучи ознакомленным с критериями оценивания результатов обучения, студент в рамках формирующего подхода имеет возможность самостоятельно оценивать свои учебные достижения. Благодаря обоюдности процесса оценивания (то есть результаты учебной деятельности определяются как студентом, так и преподавателем), у студента складывается адекватная самооценка, позволяющая ему видеть свой уровень усвоенности учебного материала, степень достижения поставленных изначально целей освоения дисциплины, и принимать необходимые меры для устранения выявленных пробелов и недочетов.

3. Модель формирующего обучения должна обеспечивать механизм обратной связи между преподавателем и студентами, благодаря чему преподаватель может видеть, насколько продуктивно материал курса воспринимается студентами, удаётся ли достичь изначально поставленных целей и задач курса, есть ли необходимость в корректировке техник и способов обучения и т.д. Техники формирующего оценивания должны в максимальной степени способствовать вовлечению студентов в учебный процесс, помогая студентам осознать уровень своих до-

стижений, выявляя степень сформированности практических навыков и умений. Техники оценивания должны иметь рефлексивный характер, позволяя преподавателю отмечать, в частности, наиболее сложные для понимания аспекты темы, определять те положения, которым следует уделить большее внимание и т.д. Также техники формирующего оценивания должны способствовать определению адекватности восприятия студентами теоретического материала в плане его возможного практического приложения, что является одной из мощных мотивационных предпосылок получения новых знаний.

4. Модель формирующего оценивания должна быть выстроена таким образом, чтобы цель обучения была правильно и одинаково понята и преподавателем, и студентом. Целью обучения в условиях формирующего подхода является улучшение качества образования, получение определенных знаний, умений и навыков [3, с. 4], а не просто накопление фиксированного количества баллов для выставления итоговой отметки. Цель обучения должна способствовать усилиению мотивации студента, являясь стимулом к освоению программного материала дисциплины.

5. Оценивание в условиях формирующего подхода должно быть перманентным (постоянным). Целью оценивания должно являться не психологическое давление на студента, а потребность получить объективную картину результативности процесса обучения. Благодаря систематическому, непрерывному оцениванию (не только итоговому, но и промежуточному) у преподавателя складывается адекватное представление о степени усвоения студентами учебного материала, о достижении поставленных целей и задач курса. В рамках формирующего оценивания преподаватель имеет возможность своевременно отреагировать на сложившиеся нестандартные педагогические ситуации, внося необходимые изменения в процесс преподавания дисциплины, корректируя его в зависимости от индивидуальных особенностей студента или учебной группы.

Итак, мы показали, что применение модели формирующего оценивания позволяет устраниć некоторые недочеты БРС. Однако для того, чтобы модель оценивания была максимально эффективной и продуктивной, ее разработка и внедрение требуют скрупулезного, продуманного подхода, при котором необходимо учитывать огромное количество факторов, имеющих место в данном конкретном вузе (направленность вуза, контингент обучающихся и многое другое). Не может быть разработана единая модель формирующего оценивания для всех учебных заведений, можно лишь, принимая во внимание основные принципы разработки модели и учитывая целый ряд сопутствующих факторов, разработать такую модель формирующего оценивания, которая могла бы быть внедрена для использования в определенном вузе, и затем эффективно функционировать в процессе обучения определенной учебной дисциплине, способствуя одновременно и повышению уровня усвоенности и сформированности знаний, и повышению у обучающихся уровня самооценки и степени ответственности за результаты своего обучения.

Список литературы:

1. Бучинская О.Н. Проблемы реализации балльно-рейтинговой системы в высшей школе [Электронный ресурс] // Дискуссия. Политематический журнал научных публикаций. — 2013. — №7 (37). —

- Режим доступа: <http://www.journal-discussion.ru/publication.php?id=80>
2. Логвина И., Рождественская Л. Инструменты формирующего оценивания в деятельности учителя-предметника. Пособие для учителя [Электронный ресурс]. — Нарва, 2012. — Режим доступа: http://www.narva.ut.ee/sites/default/files/nc/oppevahe_nd.pdf
 3. Пинская М.А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: Уч. пособие / М.А. **Пинская**. — М.: Логос, 2010. — 264 с.
 4. Порядок организации балльно-рейтинговой системы оценки успеваемости студентов на базе Тольяттинского государственного университета [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site125/html/media1796/Poryadoc.doc

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ТРУДНОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Флеров Олег Владиславович
канд. п. наук, доцент Московского университета имени С.Ю. Витте

DIDACTIC PECULIARITIES AND DIFFICULTIES OF COMMUNICATIVE TEACHING GRAMMAR AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Flerov Oleg, Candidate of Science, associate professor of Moscow Witte University, Moscow

АННОТАЦИЯ

В данной статье затрагивается вопрос о месте грамматического материала на занятиях по иностранному языку, проводимых по коммуникативной методике. Автором рассматриваются особенности коммуникативного обучения грамматике и объективные трудности, встающие перед преподавателем в данном процессе.

ANNOTATION

This article deals with the place of grammar material at communicative lessons of foreign language. The author analyses the peculiarities of communicative teaching grammar and objective difficulties faced by teachers in this process.

Ключевые слова: грамматика, коммуникация, структура, трудность, компетенция.

Keywords: grammar, communication, structure, difficulty, competence.

Проблема коммуникативного обучения грамматике представляется актуальной в первую очередь с практической точки зрения. Это обусловлено тем, что коммуникативная методика преподавания иностранных языков за последние десятилетия в нашей стране завоевала огромную популярность, практически вытеснив традиционное грамматико-переводное обучение иностранному языку, все чаще считающееся устаревшим и недостаточно эффективным в современных условиях.

Это произошло в связи с тем, что были существенно пересмотрены цели и задачи обучения иностранным языкам. В современном поликультурном и многонациональном мире с открытыми границами основной целью обучения иностранным языкам является формирование коммуникативной компетенции, то есть умения использовать иностранный язык как средство общения.

Результатом распространения этих идей, а также их недостаточно правильной интерпретации общественным сознанием является представление о том, что коммуникативное обучение иностранному языку – это обучение без грамматики вообще. Так коммуникативная методика, по крайней мере, часто противопоставляется традиционному обучению, при котором понятия «обучение языку» и «обучение грамматике» почти тождественны.

Действительно, существует представление, что возможно эффективно обучить иностранному языку только лишь тренируя навыки устной разговорной речи, то есть, работая над такими видами речевой деятельности, как говорение и слушание.

Тем не менее, практика коммуникативного обучения показывает, что без введения в него элементов грамматики формируемые речевые навыки не могут быть прочными. Учитывая, что коммуникативная методика подразумевает обучение иностранному языку без теории, а с практическим использованием образцов, то в ее рамках следует говорить не о грамматических правилах, а о грамматических конструкциях.

О.В. Хасанова и Ф.Х. Кайбушева справедливо отмечают, что полноценная коммуникация не может происходить при отсутствии грамматики. Поэтому грамматический компонент является неотъемлемой частью иноязычной коммуникативной компетенции. Однако обзор зарубежных педагогических исследований показывает то, что для многих ученых и учителей коммуникативный метод обучения иностранного языка означал отход от грамматики. [1, с.70]

Дело в том, что результатом эффективного обучения грамматике является не только отсутствие грамматических ошибок в речи, на которые, впрочем, в наши дни методистами рекомендуется закрывать глаза, если эти ошибки не препятствуют пониманию смысла высказывания. Результат освоения грамматического материала это еще и навык быстрого построения предложений на иностранном языке. Доведенный до автоматизма, он позволяет экономить говорящему при речи доли секунды и использовать их для подбора наиболее удачных слов, активной лексики, синонимов, идиом, которые позволяют значительно разнообразить речь. Следовательно, формирование лексического навыка взаимосвязано с навыком грамматическим.

Отсутствие четкого понимания иноязычных грамматических структур заставляет говорящего на иностранном языке человека действовать наугад, не только порождая большое количество ошибок, но и существенно замедляя темп речи, а именно беглая речь, согласно современным представлениям, является одним из важных показателей высокого уровня коммуникативной компетенции.

Данный вопрос является особенно актуальным для преподавания английского языка, грамматический строй которого существенно отличается от русского. Опыт преподавания показывает, что несуществующие в русском языке конструкции, такие как сложное дополнение, сложное подлежащее, перфектный инфинитив, «for+to конструкция» и другие невольно избегаются учащимися во многом из-за недостаточно четкого представления ими того, как эти конструкции функционируют в языке. Вместо них студенты стараются употреблять их русские эквиваленты, переводя фактически слово в слово русское предложение на иностранный язык, что делает речь несколько неестественной и перегруженной.

Как отмечают Е.В. Варлахова и Н.И. Панжинская, одним из основных факторов успешного формирования грамматических навыков являются упражнения. В упражнениях, моделирующих деятельность, формируются, развиваются и совершенствуются речевые умения и навыки студентов. Обучение при этом происходит на доступном материале. Слишком легкие или слишком трудные упражнения не стимулируют активность студентов, поэтому преподаватель использует дифференцированный подход на учебных заданиях. [2. с.73]

С другой стороны, если для грамматико-переводного обучения подобрать необходимые упражнения для формирования грамматического навыка не составляет труда, поскольку работа над ними может выступать как совершенно самостоятельный этап занятия, то для коммуникативного обучения это в некоторых случаях проблематично. Дело в том, что в рамках коммуникативной методики любой материал должен подаваться не сам по себе, а обязательно быть привязан к какой-нибудь ситуации общения людей между собой. Часто бывает трудно подобрать много неискусственных ситуаций, в которых одна и та же грамматическая конструкция могла бы употребляться достаточно много раз для успешного ее освоения обучающимися.

Например, на коммуникативных занятиях по английскому языку для отработки времени Present Perfect такой ситуацией может быть обмен людей впечатлениями или опытом: Have you ever done something? – Yes, I have. Для тренировки употребления сложного дополнения с глаголами восприятия можно предложить студентом описать картинку: I see businessmen discussing something, I notice the secretary bringing coffee into the room и так далее. Для отработки перфектного инфинитива после модального глагола should хорошо подходит анализ ситуации, где кто-то сделал что-то не так, поступил неправильно или допустил ошибку: He shouldn't have done that, he should have done this, he shouldn't have acted so.

Но некоторые английские конструкции, такие как, например, for + to + инфинитив или сложное подлежащее, сложные конструкции с герундием проблематично привязать к типовой ситуации общения людей между собой, во многом потому, что они нечасто употребляются в

разговорной речи. В этом смысле обучать грамматике сложнее, чем лексике, поскольку грамматический материал лимитирован и далеко не так богат, как лексический.

Ввиду этого преподавателю не стоит упускать возможность просить студента выразить высказанную мысль, используя изученную грамматическую конструкцию, если коммуникативная ситуация предоставляет такую возможность.

Тенденция употреблять в спонтанной речи простейшие грамматические конструкции, аналоги которых существуют в русском языке и избегать своеобразные иноязычные структуры – проблема, на которую часто указывают преподаватели, являющиеся носителями преподаваемого языка. Природа ее заключается в том, что из-за недостаточной языковой практики, из-за отсутствия повседневной иноязычной среды студент, говоря на иностранном языке, переводит слово в слово. Свободное же употребление грамматических структур разной сложности возможно только в том случае, если человек начинает именно мыслить на неродном языке, то есть оперировать им, а не переводить в уме с родного. Следовательно, в рамках коммуникативной методике обучения иностранным языкам следует говорить не только об активной лексике, но и об активных грамматических конструкциях.

Еще одна сложность заключается в том, что студенты, изучающие иностранный язык на достаточно высоком уровне, то есть уже неплохо говорящие на нем, сами чувствуют, что намного меньше «привязаны к грамматике» по сравнению с начальными уровнями.

Таким образом, трудности, с которыми сталкивается преподаватель в данном процессе, носят в основном объективный характер. Они обусловлены сущностью коммуникативного обучения. Дополнительную сложность придает то, что многие практикующие сегодня педагоги сами изучали язык не по коммуникативной методике, то есть учили грамматические правила и теорию.

Работая над грамматикой, преподавателю следует самому как можно чаще употреблять в своей речи изучаемые конструкции, с тем чтобы студенты могли узнавать их в речи. При этом возможно акцентировать внимание на ней разными средствами. Ими могут выступать, например, жест или интонация.

Во время подготовки к занятию необходимо подбирать коммуникативный материал таким образом, чтобы он хотя бы в какой-то степени мог быть привязан к грамматическому. Это сделает работу над грамматикой более систематичной и поможет органично ввести грамматические конструкции в коммуникативный процесс.

Список литературы

1. Варлахова Е.В., Панжинская Н.И. Обучение грамматике как компонент языковой компетенции студентов медицинского колледжа // Междунраодный журнал экспериментального образования. – 2014. - № 4.1. – с. 72-74
2. Хасанова О.В., Кайбушева Ф.Х. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции в обучении грамматике английского языка на старшем этапе // Современные научные технологии. – 2007. - № 7. – с. 69-71

ОТНОШЕНИЕ ПЕДАГОГОВ К СВОЕМУ ЗДОРОВЬЮ

Ищенко Анна Ревмировна

Канд. биол. наук, доцент кафедры биологии, экологии и химии
Дальневосточного государственного гуманитарного университета, г. Хабаровск

В современных научных исследованиях имеется множество данных о здоровье и образе жизни дошкольников, учащихся школ, колледжей, студентов. Однако немногие исследователи обращаются к проблеме здоровья первых субъектов образовательного процесса – воспитателей дошкольных учреждений, учителей школ и преподавателей вузов. По-прежнему актуальной педагогической проблемой остается неразвитое ценностное отношение педагогов к своему здоровью, отражающее как культуру здоровья, так и общую культуру личности.

В условиях жесточайшего прессинга кризиса общей культуры и духовных ценностей главное для педагога – сохранить свое физическое, психическое и духовное здоровье, которое во многом зависит и от него самого. Практическая значимость этих вопросов обусловлена тем, что от их решения будет зависеть, либо профессиональное долголетие и его прогресс в развитии, либо личностно-профессиональные деформации, выгорание, духовная опустошенность. Только здоровый учитель и воспитатель может воспитать здоровое поколение.

Каждый человек, опираясь на свои знания и опыт, выстраивает в сознании и, возможно, реализует в деятельности свою собственную модель здоровья, которая не всегда верна. По данным Н.П. Абаскаловой [1, с. 95 – 100], проведенные в сибирском регионе исследования показали, что 60% учителей постоянно испытывают психологический дискомфорт при исполнении профессиональных обязанностей; 85% подвержены устойчивым стрессам. Наши исследования также показали, что у учителей есть проблемы стресса, неумения расслабляться, решать конфликтные ситуации, что является причиной неврозов [3, с. 100 – 108]. На аналогичную ситуацию в Москве и Московской области указывает Н.К. Смирнов [6, с. 271, 272], отмечая, что среди опрошенных учителей почти половина, заболев, не обращаются к врачу, не используют свое право на бюллетень. Для 72% учителей, особенно с большим стажем работы, «легкое недомогание», «незначительное повышение температуры», «начальные признаки простуды» не являются причиной невыхода на работу. При температуре тела 38°C 44 % опрошенных учителей продолжают работать. Побудительными мотивами к этому служат чувство долга, гипертрофированная ответственность, беспокойство за своих воспитанников, возможные проблемы в знаниях по своему предмету, уверенность в том, что без них не обойдется.

Подобная модель поведения учителей демонстрирует учащимся не просто скептическое, но безответственное, безразличное, халатное, даже наплевательское отношение учителей не только к своему здоровью, но и здоровью учащихся, так как учитель может быть распространителем инфекции; во время болезни он несет слабый энергетический импульс, демонстрирует низкую физическую работоспособность. В таком состоянии учитель является фактором формирования соответствующего отношения учащихся к своему здоровью.

Существующие научные модели поведения, отвечающие требованиям здорового образа жизни, делают значительный акцент на представление здоровья как благополучия. Так, К. Байер и Л. Шайнберг [2] в смысле здоровья включают такие формы поведения, которые позволяют улучшать жизнь, делать ее более благополучной и достигать высокой степени самореализации путем гармонии социального, физического, интеллектуального, карьерного, эмоционального и духовного элементов жизни.

Похожая модель, предложенная Р.И. Айзманом, получила название «холистическая модель здоровья». Согласно этой модели, изменение в любой из сфер соматического, психического и духовного начал неминуемо вызывают реакцию компенсации за счет напряжения в работе других [8]. Если учитель не уделяет внимания своему соматическому здоровью, то страдает его здоровье психическое и духовное. Психолог и философ А. Маслоу связывал холистический взгляд на мир с естественным, здоровым состоянием человека: «Мне кажется, что холистичный способ мышления и понимания совершенно естествен... для здоровых, самоактуализированных людей и, напротив, чрезвычайно труден для менее развитых, менее зрелых, менее здоровых представителей рода человеческого» [4].

Результатом отношения учителей к своему здоровью могут быть личностно-профессиональные деформации или синдром профессионального выгорания, который у работников образования выражается в состоянии физического утомления, истощения и износа и указывают на завышенные требования к собственным ресурсам и силам.

Возвращаясь к анализу сложившейся практики нездорового поведения учителей, мы предположили, что и другие категории педагогов – воспитателей детских дошкольных учреждений и преподавателей вузов также далеки от соблюдений норм здорового образа жизни и заботы о своем здоровье, необходимых для выполнения профессиональной образовательной деятельности. Отношение работников образования как носителей культуры к своему здоровью не является ценностным, т.е. не подкреплено активно-положительным и деятельностным компонентами поведения.

Для подтверждения наших предположений мы предложили преподавателям Дальневосточного государственного гуманитарного университета, учителям школ и воспитателям детских садов Хабаровского края на добровольных началах заполнить анкету. Вопросы анкеты включали медицинский, психологический, педагогический, социальный аспекты здоровья и здорового образа жизни. По 14-ти вопросам анкеты определялось наличие заболеваний, самочувствие после занятий, образ жизни респондентов, их грамотность в вопросах здоровья и мотивация на здоровый образ жизни. В анкетировании приняли участие 170 женщин, работающих в образовательной сфере, которых мы распределили в 3 возрастные группы и 9 подгрупп: 1/1; 1/2; 1/3; 2/1; 2/2; 2/3; 3/1; 3/2; 3/3 (табл.1).

Таблица 1

Группы и возраст респондентов								
1 гр. 53 – 74 лет 62 чел.			2 гр. 40 – 52 лет 50 чел.			3 гр. 19 – 39 лет 58 чел.		
п/г 1/1 (преп.)	п/г 1/2 (учит.)	п/г 1/3 (восп.)	п/г 2/1 (преп.)	п/г 2/2 (учит.)	п/г 2/3 (восп.)	п/г 3/1 (преп.)	п/г 3/2 (учит.)	п/г 3/3 (восп.)
n = 18	n = 20	n = 22	n = 16	n = 18	n = 16	n = 14	n = 24	n = 20

Примечание: n – количество респондентов

При делении на возрастные группы учитывался не только психолого-физиологический компонент телесности, но и период социализации в педагогической деятельности. Так, в первую группу входили лица, имеющие стаж работы более 20-ти лет, во вторую – более 10 – 15 лет и в третью – менее 10-ти лет.

Исследование, проведенное в подгруппе 1/1 (53 – 74 года) преподавателей вуза, имеющих стаж работы более 20 лет, показало, что 50% женщин после занятий они испытывают утомление, не зависимо от того, с каким возрастным контингентом студентов они работают. У 50% появляется головная боль, 25% никаких неприятных ощущений в своем самочувствии не отмечают. Из них не бывают на больничном и не обращаются за помощью к врачу 75%. Тем не менее, женщины жалуются на проблемы со стороны опорно-двигательного аппарата (ОДА) и сердечно-сосудистой системы (ССС). Среди опрошенных нет курящих, алкоголь употребляют 1 – 2 раза в месяц 25% респондентов.

Занимаются своим здоровьем 50% опрошенных преподавателей (делают гимнастику, бегают, посещают группу здоровья). Большинство (75%) считают, что для занятий, улучшающих здоровье, необходимо время и только 25% полагают, что главное в укреплении здоровья – желание им заниматься, а жалобы на нехватку времени – лишь отговорка и леность. Эта группа (75%) считает значимыми для здоровья такие факторы, как ведение здорового образа жизни (ЗОЖ), включающего правильное питание, движение, достаточный сон, отсутствие стрессов.

Нуждаются в равномерно распределенной по семестрам учебной нагрузке для сохранения своего здоровья 25% опрошенных респондентов. Все преподаватели считают, что существует необходимость в обязательном порядке обучать студентов, особенно будущих учителей, педагогов здоровому образу жизни, умениям и навыкам сохранения и укрепления здоровья.

Следующая анализируемая подгруппа 2/1 – женщины преподаватели в возрасте 40 – 52 лет. Преимущественный стаж работы в вузе – от 5 до 10 лет. Преподают на разных возрастных курсах. Все преподаватели отметили, что в конце рабочего дня испытывают напряженное состояние организма, выражющееся в повышении раздражимости (100%), появлении головной боли (100%) или утомления (100%).

В течение года 40% преподавателей этой группы болеют очень часто (5 раз в год или 1 раз в месяц). Тем не менее, 20% преподавателей этой группы не пользуются больничным листом, жалуются на заболевания со стороны сердечно-сосудистой и нервной систем, на часто повторяющиеся случаи ОРВИ, но отвечают, что занимаются своим здоровьем (80%) потому, что не курят и не употребляют алкоголь, занимаются йогой, акваэробикой; бегают, делают гимнастику.

С точки зрения медицины, если взрослый болеет в году ОРВИ 3 – 4 раза – у него ослаблен иммунитет.

Считают главным для сохранения здоровья – желание им заниматься 60% опрошенных. Среди значимых для здоровья факторов выделяют психологические, физические и социальные. Так, отмечено, что для здоровья необходима доброжелательность окружающих людей, ведение ЗОЖ и равномерное распределение учебной нагрузки в течение года. Обязательным считают обучение студентов и педагогов здоровому образу жизни с помощью тренингов, специальных обучающих программ.

Очень похожие данные мы получили при анализе анкет, заполненных остальными группами респондентов (преподаватели пгр. 3/1, учителя школ, воспитатели детских садов). Имеют место жалобы на головную боль, утомление, раздражение, причем эти показатели не зависят от стажа работы респондентов.

Чтобы понять причину этих жалоб мы предложили анкету лицам, не работающим в сфере образования, создав контрольные группы – 1к. и 2к. Эти группы составили женщины 19 – 39 лет (1к. – 44 чел.) и 40 – 52 лет (2к. – 11 чел.), среди которых средний медицинский персонал, военнослужащие, кладовщики, техники, секретари, домохозяйки и другие категории рабочих и служащих.

В контрольных группах (табл. 2, 3) жалобы на раздражение и утомление только у 36,4%, головная боль, появляющаяся после работы, беспокоит от 29,5% до 36,3% женщин. Большинство женщин не испытывают неприятных ощущений со стороны здоровья в конце рабочего дня. Обращаются к врачам 1 раз в год 22% опрошенных, причем не пользуются больничным листом 66%.

На вопрос «Занимаетесь ли вы своим здоровьем?» женщины группы 1к. ответили, что следят за своим питанием, делают гимнастику, бегают или занимаются на велотренажере. Единичные ответы – «занимаюсь йогой», «посещаю бассейн». Респонденты жалуются на нехватку свободного времени и денег для заботы о своем здоровье (81,8 %). Остальные объясняют свое халатное отношение к здоровью отсутствием тренажеров, компаний единомышленников, собственной ленью, которая, по их же высказыванию приведет к обострению уже имеющихся заболеваний.

Значимыми для того, чтобы начать заниматься своим здоровьем, основная часть женщин считает факторы, обеспечивающие физическую поддержку – отдых, рациональное питание, физическая активность, полноценный сон, чистый воздух. Части респондентов для этого необходимо благополучие в семье, спокойствие. Однако большинство респондентов испытывали затруднения при ответе на этот вопрос.

В этой группе распространены, сердечно-сосудистые заболевания, болезни опорно-двигательного и пищеварительного аппаратов, больше всего курящих и алкоголь употребляющих женщин, небольшой процент занимающихся своим здоровьем.

Таблица 2

Результаты исследования в контрольной группе 1к. (19 – 39 лет; 44 чел.)	
Показатели	Количество респондентов (%)
Утомление, раздражение	36,4
Головная боль	29,5
Нет неприятных ощущений	70,4
Не используют больничный лист	66,0
Жалобы на заболевания	16,0
Образ жизни:	
делают гимнастику, занимаются ходьбой	27,3
курят;	32,0
употребляют алкоголь	22,7

Важным показателем грамотности в вопросах здоровья и мотивации на здоровый образ жизни служит представление о том, нужно ли обучать педагогов умению заботиться о своем здоровье. На этот вопрос в группе 1к. мы получили исключительно положительные, но примитивные ответы: «да», «конечно», «нужно». Лишь немногие (16%) смогли дать конкретные рекомендации в направлении обучения и воспитания здоровому образу жизни детей

и молодежи, предложить программы, тренинги, релаксационные методики, направленные на поддержку физического и психического здоровья педагогов.

Результаты анкетирование группы 2к. оказались примерно одинаковыми с группой 1к., если учитывать, что количество женщин в ней в 4 раза меньше.

Таблица 3

Результаты исследования в контрольной группе 2к. (40 – 52 лет; 11 чел.)	
Показатели	Количество респондентов (%)
Утомление, раздражение	36,3
Головная боль	36,3
Нет неприятных ощущений	63,6
Не используют больничный лист	81,8
Жалобы на заболевания	36,3
Образ жизни:	
делают гимнастику, занимаются ходьбой	63,6
курят;	9,0
употребляют алкоголь	18,0

Указали, что для занятий своим здоровьем необходимо время и терпение, а значимыми факторами являются питание, двигательная активность, сон, спокойствие, жизнь без стрессов. Женщины не смогли дать какие-либо рекомендации для обучения педагогов заботе о своем здоровье.

Сравнение групп педагогов и лиц, не занятых в сфере образования, показало, что жалоб на раздражение, утомление, головную боль среди работников образования больше, чем среди лиц, занятых другой деятельностью. Однако нет курящих, больше женщин стремятся активно заниматься своим здоровьем, хотя работа для них является более приоритетным занятием, чем забота в своем здоровье.

Т.В. Сущенко [7], изучая проблему здоровья как жизненной ценности руководителя образовательного учреждения, пришла к выводу, что здоровье не выступает основной жизненной ценностью руководителей образовательных учреждений. В нашем исследовании воспитатели детских дошкольных учреждений жаловались на то, что их руководители не разрешают брать больничный лист и уходить на болелтень. Тем самым подчеркивается значимость работы, а не здоровья, не формируется потребность быть здоровым и любить себя здоровым. Скорее всего, это результат особенностей профессиональной деятельности в системе «человек – человек», в которой отношение к себе распространяется на отношение к другому.

Все сказанное позволяет заключить, что, во-первых, здоровье работников образования напрямую связано с профессиональной деятельностью; во-вторых, профессиональная деятельность негативно оказывается на здоровье работников образования; в-третьих, заниматься своим

здоровьем, как кажется респондентам, нет времени, что является отговоркой, проявлением лени. Хотя, как принято считать, профессия обязывает вести здоровый образ жизни, вовремя проводить обследование, лечиться в случае необходимости. Как отмечает Н.Б. Москвина [5], снятие с себя гипертрофированной ответственности может сыграть защитную роль по отношению к своему организму.

Уровень культуры здоровьесбережения работников образования можно считать низким, однако, он выше в сравнении с контрольными группами. Отношение к здоровью пассивно-положительное и чаще декларировано, нежели воплощено в оздоровительную деятельность.

Отношение педагогов к своему здоровью можно было бы считать ценностным, если бы оно проявлялось в активных действиях и поступках, направленных на его укрепление, т.е. активно-положительным.

Нам представляется, что причина такого отношения к здоровью педагогов дошкольных, школьных и высших учебных заведений заключается в отсутствии гармонии в соотношении телесной и духовной природы, чему необходимо учиться, осваивая практические методы коррекции патогенного поведения, привычек и образа жизни. Необходимо исправлять данную ситуацию. Существующая проблема требует исследования, научно-практического разрешения, разработки и использования целенаправленных образовательных программ для педагогов.

Список литературы:

1. Абаскалова Н.П. Системный подход в формировании здорового образа жизни субъектов образовательного процесса «школа – вуз»: Монография. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2001. – 316 с.

2. Байер К., Шейнберг Л. Здоровый образ жизни / Кертис Байер, Луис Шейнберг. – М.: Мир, 1997. – 368 с.
3. Ищенко А.Р. Нездоровье учителя как отражение кризиса образования /А.Р. Ищенко, В.Н. Шмыленко. – Феномен кризиса в контексте современного гуманитарного знания: сборник научных трудов по итогам работы научно-практической конференции / под ред. Н.Б. Москвиной. – Хабаровск: Изд-во ДВГГУ, 2009. – 110 с.
4. Маслоу А. Мотивация и личность: пер. с англ. / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 1999. – 352 с.
5. Москвина Н.Б. Личностно-профессиональные деформации педагогов: Теоретико-методологический анализ: монография / Н.Б. Москвина. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2004. – 144 с.
6. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. – 2-е изд., испр. и доп. М.: АРКТИ, 2006. – 320 с.
7. Сущенко Т.В. Здоровье как жизненная ценность руководителя образовательного учреждения: дисс. ... канд. пед. наук / Т.В. Сущенко. – М., 2002. – 141 с.
8. Физиологические основы здоровья / под ред. Айзмана Р.И., Тернера А.Я. – Новосибирск: ЛАДА, 2001. – 524 с.

ВОПРОС КАЧЕСТВА ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ ЧЕРЕЗ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ

Непочатых Ирина Анатольевна, Кадеева Оксана Евгеньевна

Ст. преподаватель кафедры информатики, информационных технологий и методики обучения ДВФУ ШП, г. Уссурийск

На современном этапе развития образования вопрос организации учебного процесса по физике легко решается с помощью внедрения в методику преподавания физики информационно-коммуникационных технологий, применение которых для решения учебных задач значительно и качественно отличается от многих традиционных методов и форм обучения, являясь фактором, оказывающим влияние на процесс преподавания физики. Перед учителем открываются новые перспективы. Современная демонстрационная техника позволяет показать наглядно использование физических законов, принципов и явлений на практике, применяя компьютер в качестве измерителя различных физических величин, например, времени, напряжения, давления и других. Современный компьютерный измерительный комплекс предполагает использование таких физических приборов как цифровой осциллограф, спектро-анализатор, реостат и прочее на базе учебных компьютеров. В ходе проведения занятий появилась возможность проводить компьютерный эксперимент, обрабатывать математическую информацию, графически представлять результаты исследования. Образовательные информационные технологии призваны помочь организовать целостную систему обучения физике, позволяющую каждому учащемуся не только обобщить, конкретизировать, смоделировать, систематизировать знания по физике, но и, самое главное, повысить мотивацию и собственное самообразование к изучению учебного материала. Появление информационных технологий в процессе обучения привело к внедрению, разработке и применению совершенно новых педагогических инструментов, таких, как интерактивность, мультимедиа, виртуальное моделирование, компьютерные телекоммуникации, электронный учебник.

Учителям физики применение мультимедиа технологий и технологий виртуальной реальности может дать максимальные преимущества. При этом в мультимедийном электронном образовательном ресурсе учебные объекты представляются множеством различных способов, например, с помощью графики, фотографии, видеоизображений, анимации и звука, воспроизводя на экране компьютера одновременно любую совокупность объектов, представленную в различном сочетании друг с другом с

учетом логической взаимосвязи и поставленной дидактической задачи. Как правило, при использовании мультимедийного электронного образовательного ресурса очень часто объединяют фрагменты реальной и моделируемой или воображаемой действительности. Мультимедиа технологии обеспечивают максимально реалистичное представление физических объектов, процессов и явлений, качественно представляя фрагменты реального мира. Интерактивные видеоуроки и флэш-ролики иллюстрируют законы физики, которые трудно, а иногда невозможно объяснить без использования средств компьютерного воспроизведения в связи с отсутствием возможности проведения демонстрационного эксперимента в лабораторных условиях по причине нехватки демонстрационного оборудования или нереалистичностью проведения самого процесса. Мультимедийные комплексы в обязательном порядке содержат электронные учебники, видеолекции и/или их фрагменты, интерактивные модели, лабораторные практикумы, упражнения и задачи с последующим представлением их решения и ответа, различные интерактивные тесты. Набор такого количества разнообразных элементов позволяет рационально включать их содержание в любой этап урока, будь то мотивационный этап или этап актуализации знаний, объяснение нового материала, постановка исследования, этап самостоятельной работы с последующей проверкой или этап самообучения, этап контроля процесса обучения и другое. Самостоятельная разработка полноценных электронных образовательных ресурсов и информационно-коммуникационных технологий, использующих интерактивные и мультимедиа средства, требует профессионального уровня знаний физики и опыта программирования, поэтому это требует больших временных затрат.

Существует несколько путей решения данной проблемы. Один из вариантов – использовать электронные образовательные ресурсы на CD-дисках, в частности, на уроках физике используются электронно-образовательные ресурсы «Физика, 7-11 классы» Физикон, «Электронные уроки и тесты «Физика в школе», «Виртуальные лабораторные работы по физике», Наглядная физика и другие. Основной недостаток такого подхода – платное распространение таких дисков. Второй вариант – предоставить учителям физики возможность самостоятельно

разрабатывать необходимые для образовательного процесса авторские мультимедийные программные средства учебного назначения. При этом им потребуются лишь основные пользовательские навыки, например, умение работать с программами из пакета Microsoft Office. Наличие же встроенного языка программирования Visual Basic позволяет реализовывать демонстрационные интерактивные функции. В качестве недостатка такого подхода можно указать лишь большие временные затраты, особенно если создавать презентацию «с чистого листа». Третий вариант решения проблемы – использовать готовые сетевые образовательные ресурсы. В некоторых случаях используется термин Открытые образовательные ресурсы – OER (Open Educational Resources, OER) – ресурсы, предназначенные для использования в процессе преподавания и обучения, а также в различных научных исследованиях, представленные на любом носителе. Эти ресурсы выпускаются под открытой лицензией без ограничений или с минимальными ограничениями в общем доступе, использовании, преобразовании и распространении [1]. Применение открытых технических стандартов повышает их доступность и расширяет возможности многократного использования вышеупомянутых материалов. Открытые образовательные ресурсы включают курсы и/или программы, учебные материалы, модули, рекомендации для учащихся, рекомендации по методике преподавания, учебники, научные статьи, видеоролики, средства оценки, интерактивные материалы (например, виртуальные модели), ролевые игры, базы данных, программное обеспечение, программные приложения и другие полезные с образовательной точки зрения материалы [1]. В этом случае процесс обучения выходит на качественно новый уровень, позволяя обеспечить всеобщий доступ к информационным ресурсам, размещенным в сети Интернет, формируя информационную культуру, открывая современные возможности для организации эффективной самостоятельной работы учащихся и последующего их самообразования. Учителю необходимо лишь подобрать те электронные образовательные ресурсы, которые он будет применять на своем уроке. Основное требование – соответствие функциональных характеристик выбранного электронного ресурса целям и задачам обучения.

Четвертый вариант – самостоятельное создание учителем электронных образовательных ресурсов средствами сервисов Web 2.0. Наибольший интерес в данной ситуации представляют электронные учебники, интерактивные задачники-тренажеры, тесты онлайн, сетевые презентации, интерактивное видео, интерактивные плакаты, ленты времени и другие ресурсы. Создание таких электронных образовательных ресурсов не требует от учителя обладания навыками программиста, интерфейс таких сервисов, даже англоязычных, интуитивно понятен, технология

гическая последовательность выполняемых действий достаточно проста. К тому же, разместив, такой ресурс в сети Интернет, учителю уже не нужно заботиться о других электронных носителях. Получить доступ к таким ресурсам можно с любого компьютера, подключенного к глобальной сети. Основное преимущество такого подхода заключается в том, что учитель изначально разрабатывает подобные ресурсы в соответствии с общеобразовательными задачами своего курса, дисциплины. Временные затраты необходимы на этапе первичного знакомства с технологией создания электронных образовательных ресурсов средствами сетевых сервисов. В дальнейшем учителю придется сосредоточиться на тщательном отборе содержания учебного материала для урока, кратком и лаконичном выражении сути решаемых проблем, подборе демонстрационного материала и методике его реализации.

В случае использования электронных образовательных ресурсов и информационно-коммуникационных технологий в своей профессиональной деятельности учитель получает возможность реализовать совершенно новые авторские разработки, формы и методы обучения, также у него появляются дополнительные возможности для реализации, корректировки и поддержания направления индивидуального развития личности каждого обучаемого. Учащиеся получают доступ к нетрадиционным источникам получения информации, в связи, с чем повышается эффективность самостоятельной деятельности; появляются возможности для творческого развития и применения проектной деятельности, обретения и закрепления ими различных учебных и внеучебных практических навыков. Также организуется профориентационная деятельность за счет того, что учащиеся, получая более полную и достоверную информацию об областях применения физики, могут в последующей своей деятельности определиться с дальнейшим выбором учебного учреждения и будущей профессии. Родители получают возможность поучаствовать в процессе обучения своего ребенка на первых этапах через реализацию контроля уровня успеваемости (электронные дневники, образовательные сообщества), а впоследствии через участие в совместных с детьми проектах.

Таким образом, электронные образовательные ресурсы и информационно-коммуникационные технологии предоставляют огромные возможности для нахождения, обработки и демонстрации различных типов информации, а также для повышения продуктивности процесса обучения и творческого развития учащихся и педагога.

Список литературы:

1. Рекомендации по работе с открытыми образовательными ресурсами (OOP) в сфере высшего образования. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214729.pdf>.

ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Карпова Татьяна Анатольевна

канд.пед.наук, доцент кафедры «Иностранные языки»
Московского государственного машиностроительного университета

Восковская Анжела Сергеевна

канд.пед.наук, доцент кафедры «Иностранные языки» Военной академии им.Петра Великого (г.Москва)

Несмотря на то, что образовательная деятельность с трудом поддается формализации, моделирование образовательного процесса – явление достаточно частое, так как позволяет адекватно и целостно отразить в модельных представлениях сущность, важнейшие качества и компоненты того или иного явления [5, с.213-214]. Обычно структура модели развития личности очень сложна, содержит многочисленные элементы, микромодели, которые сами по себе разнотипны и носят интегративный характер. Но построение модели ориентирует исследователей на поиск глубинных связей между этими элементами, что, в свою очередь, приводит к осмыслению общих закономерностей того или иного явления [6].

Результаты анализа научно-педагогических исследований компетентностного подхода к образованию [2; 3; 4] показали, что существует огромное разнообразие перспективных уже по своей сути компетентностных моделей развития личности выпускника вуза, представленных в виде перечня компетенций, которые являются основой профессиональной компетентности будущего специалиста. Ряд исследователей отмечают, что компетентностные модели имеют преимущество в том, что они менее жестко привязаны к конкретному объекту и предмету труда и тем самым обеспечивают мобильность выпускников.

Основываясь на теоретико-методологических положениях современного компетентностного подхода к образованию, мы разработали педагогическую модель формирования межкультурной коммуникативно-профессиональной компетенции обучающихся технических вузов в процессе обучения иностранному языку. Межкультурная коммуникативно-профессиональная компетенция (МКПК_ рассматривается нами как интегративное проявление степени профессионально-личностного развития специалиста, подразумевающее межкультурные и профессиональные знания, умения, навыки, социальный опыт, обеспечивающий осуществление межкультурной коммуникации с представителями иноязычной культуры. Структура данной компетенции предполагает ценностно-смысло́вой аспект (способность формировать систему личностных, социальных и профессиональных ценностей, выявлять, осмысливать и оценивать возможности личностного самосовершенствования, самореализации), когнитивный аспект (знание личностных и социальных элементов жизнедеятельности, особенностей национальной и общечеловеческой культуры и постоянное его пополнение и обновление) и деятельностный аспект (способность осуществлять межличностное и профессиональное общение на иностранном языке).

В педагогической модели формирования МКПК обучающихся технических вузов в процессе обучения иностранному языку были выделены следующие компоненты: цель, общекультурные и профессиональные компетенции, педагогические условия, критерии и показатели уровня сформированности.

Цель – один из основных элементов педагогической модели, системообразующая характеристика (А.Н. Леонтьев, В.А. Сластенин), заранее предполагаемый результат сознательной деятельности. Очевидно, что целью разработанной педагогической модели является формирование МКПК обучающихся технических вузов в процессе обучения иностранному языку.

Целеполагание напрямую связано с мотивами деятельности студентов, с формированием их положительного отношения к профессии. Современные учения о мотивации определяют мотивацию как источник активности личности, некий «пусковой механизм» деятельности; связывают ее с такими феноменами как потребность, мотив,

цель и «личностный смысл» деятельности [1, с.18]. Высшим мотивом является потребность в самоактуализации, самореализации личности.

Разработанная педагогическая модель ориентирует на развитие общекультурных компетенций, которые соотносятся с содержательными составляющими МКПК: когнитивный аспект – когнитивная, информационно-технологическая компетенция; деятельностный аспект – коммуникативная компетенция, компетенция личностного самосовершенствования; ценностно-смысло́вой аспект – ценностно-смысло́вая компетенция.

Важнейшими показателями МКПК студента являются: осознание смысла и значимости общечеловеческих ценностей; способность к формированию системы личностных, социальных и профессиональных ценностей, способность к собственному мировидению и миропониманию; способность и готовность к проведению нравственной экспертизы своей социально-профессиональной жизнедеятельности. Следовательно, при компетентностном подходе огромное значение имеет формирование *ценостно-смысло́вой компетенции* обучающегося.

Как и любая компетенция, МКПК включает когнитивный аспект. Поскольку понятие МКПК напрямую связано с личностными, общественными и культурными реалиями, развитие *когнитивной компетенции* предполагает: способность и готовность актуализировать социально-гуманистические знания в своей социально-профессиональной жизнедеятельности; познавательные способности к анализу, синтезу, прогнозированию, способность к рефлексии личностных, социальных и культурных норм жизнедеятельности.

На современном этапе развития высшего образования нельзя игнорировать тот факт, что познавательный процесс был бы весьма ограничен без использования информационных технологий. *Информационно-технологическая компетенция* включает владение современными средствами информации и информационными технологиями; умение осуществлять информационную деятельность, в том числе и на иностранном языке; способность интерпретировать, преобразовывать полученную информацию с целью ее использования в социально-профессиональной жизнедеятельности.

В процессе формирования МКПК на занятиях по иностранному языку основное внимание, безусловно, уделяется развитию *коммуникативной компетенции* студентов, которая предполагает знание необходимых способов взаимодействия с окружающими людьми, усвоение языковых средств, в том числе иноязычных, норм и особенностей иноязычного речепроизводства; способность к осуществлению межличностного и профессионального общения, включая иноязычное; способность к ценностно-смысло́вой оценке и позитивному решению проблем, связанных с субъективной реальностью, социально-профессиональной жизнедеятельностью.

Деятельностная составляющая МКПК включает также *компетенцию личностного самосовершенствования*, развитие которой предполагает осознание необходимости личностного самосовершенствования; самообразование, в том числе умение самостоятельно изучать иностранный язык, заниматься самовоспитанием необходимых профессионально-ориентированных качеств; способность осмысливать и оценивать возможности личностного самосовершенствования, самореализации.

Необходимо подчеркнуть, что в разработанной педагогической модели формирования МКПК студента общекультурные и *профессиональные компетенции* «перекрещиваются», накладываются друг на друга. Следо-

вательно, определенные характеристики, например, ценностно-смысловые, когнитивные, коммуникативные компетенции входят одновременно в состав общекультурных и профессиональных компетенций. На современном этапе развития высшего образования информационно-технологические компетенции обеспечивают навыки деятельности студента, связанные с поиском, анализом, сохранением, передачей информации и являются необходимой составляющей как общекультурных, так и профессиональных компетенций. Без компетенций личностного самосовершенствования невозможно профессиональное самосовершенствование и т.д. Таким образом, в разработанной педагогической модели формирования МКПК ряд компетенций можно отнести как к общекультурным, так и профессиональным компетенциям.

Мы полагаем, что для более результативного формирования МКПК необходимы следующие **педагогические условия**: педагогическая компетентность преподавателей, использование личностно-развивающего потенциала дисциплин социально-гуманитарного цикла, установление межпредметных логических связей, реализация гуманитарных технологий обучения.

Выявление **критерииев и показателей** уровня сформированности МКПК обучающегося, которые входят в разработанную нами педагогическую модель, позволяют как заранее, так и в ходе образовательного процесса скорректировать учебно-методические мероприятия с целью благоприятного развития МКПК. При этом следует отметить, что проблема разработки системы критериев и показателей осложняется полифункциональностью характера и многокомпонентностью структуры МКПК. Любые попытки установить уровни сформированности МКПК, как и любой другой компетенции, весьма условны. Однако мы считаем практически полезным создание некой «рабочей» шкалы [7, с.98] с описанием критериев и показателей сформированности МКПК.

В качестве критериев были выбраны ценностно-смысловый, когнитивный, информационно-технологический, коммуникативный и критерий личностного самосовершенствования, при этом каждый критерий характеризуется тремя показателями уровня сформированности той или иной общекультурной компетенции, входящей в состав МКПК:

- ценностно-смысловой - осознание смысла и значимости общечеловеческих ценностей; способность к формированию системы личностных, социальных и профессиональных ценностей, способность к собственному мировидению и миропониманию; способность и готовность к проведению нравственной экспертизы своей социально-профессиональной жизнедеятельности;
- когнитивный критерий - знание личностных, социальных, культурных элементов жизнедеятельности и постоянное его пополнение и обновление; способность и готовность актуализировать социально-гуманитарные знания в своей социально-профессиональной жизнедеятельности; познавательные способности к анализу, синтезу, прогнозированию, способность к рефлексии социальных и культурных норм жизнедеятельности;
- информационно-технологический - владение современными средствами информации и информационными технологиями; умение осуществлять информационную деятельность на иностранном языке; способность интерпретировать, преобразовывать полученную информацию с целью ее использования в социально-профессиональной жизнедеятельности;

- коммуникативный - усвоение языковых средств, норм и особенностей иноязычного речепроизводства; способность к осуществлению межличностного и профессионального иноязычного общения; способность к ценностно-смысловой оценке и позитивному решению проблем, связанных с субъективной реальностью, социально-профессиональной жизнедеятельностью;
- личностного самосовершенствования - осознание необходимости личностного самосовершенствования; умение самостоятельно изучать иностранный язык, заниматься самовоспитанием необходимых профессионально-ориентированных качеств; способность осмысливать и оценивать возможности личностного самосовершенствования, самореализации.

При разработке показателей мы основывались на структуре МКПК, которая вмещает в себя обязательные три составляющие: когнитивную, деятельностную и ценностно-смысловую. Формирование любой компетенции невозможно без знаний, поэтому мы включили в состав критериальных показателей показатель, отражающий степень усвоения знаний, необходимых для формирования той или иной общекультурной компетенции. При этом мы учитывали тот факт, что измерить и оценить количественно усвоение знаний менее затруднительно, чем успешность использования иностранного языка в продуктивной деятельности. Поскольку общекультурные компетенции обучающихся служат, на наш взгляд, основой для формирования профессиональных компетенций, поэтому в каждом критерии отмечается способность и готовность применять полученные знания, умения и навыки в дальнейшей профессиональной жизнедеятельности.

Таким образом, мы представили разработанную нами педагогическую модель, целью актуализации которой является формирование МКПК. Успешная реализация данной педагогической модели возможна при ориентации на формирование и развитие у обучающихся прежде всего общекультурных компетенций, являющихся основой для развития их профессиональных компетенций.

Список литературы:

1. Бринько И.И. Структура мотивации учебной деятельности курсантов военного высшего учебного заведения и ее динамика в процессе обучения: Дис. канд. псих. наук: 19.00.07. Иркутск, 1997. - 155 с.
2. Компетентностный подход. Реферативный бюллетень. М.: РГГУ, 2005. – 27 с.
3. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб.науч. тр. / Под ред. А.В. Хуторского. М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. - 327 с.
4. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании // Серия «Оценка качества образования» / отв. ред. Курнешова Л.Е. М.: Московский центр качества образования, 2008. - 96 с.
5. Краевский В.В. Общие основы педагогики: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 256 с.
6. Лебедева Е.Н. Гуманитарная модель развития личности студентов в педагогическом процессе вуза: Дис. канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2005.
7. Савушкина Т.А. Культурно-образовательная среда как основа обучения межкультурному иноязычному профессиональнно-ориентированному общению в неязыковом вузе: на материале английского языка: Дис. канд. пед. наук: 13.00.08. Спб., 2008. - 236 с.

КЛЮЧЕВЫЕ ФУНКЦИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БИБЛИОТЕК ПО ФОРМИРОВАНИЮ ТОЛЕРАНТНОСТИ МОЛОДЕЖИ

**Харьковская Елена Викторовна,
Тутаева Галина Николаевна**

канд. пед. наук, Белгородский государственный институт искусств и культуры, Белгород

Опасные для человечества явления современного мира: войны, жестокие конфликты, терроризм, вызывающие в обществе страх, заставляют людей задуматься о том, как выжить в XXI веке. Свои надежды на будущее, на выживание и мирное сосуществование разных народов люди на всей Земле связывают с понятием толерантности.

В «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова понятие «толерантность» полностью отождествляется с понятием «терпимость» [2, с. 608].

Толерантность – одна из самых острых проблем современного общества. Основы толерантности закладываются в семье. Детей воспитывают родители, учителя, общество. Каждый понимает, что начинать надо именно с себя, работать над собой, делать постоянные усилия для самосовершенствования. И здесь на помощь приходит библиотека.

Библиотека – одна из наиболее подходящих и подготовленных площадок для воспитания и пропаганды толерантности и может стать местом встречи, интеграции и сосуществования представителей различных культур, вероисповеданий и национальностей, «полигоном» по формированию новой модели межнациональных отношений.

Библиотеки активно выполняют функции социализирующего института, способствуют становлению молодого человека, воспитанию правовой, гражданской и нравственной позиции являются площадкой для формирования толерантной культуры молодежи.

Функции определяют природу, специфику и средства достижения цели, способы и приемы освоения духовных богатств в процессе социально-культурной деятельности. Поэтому функции выполняют и роль своеобразного критерия при оценке социально-культурных процессов, эффективности работы досуговых объединений и центров, их социально-преобразующего воздействия на личность.

По мнению Н. М. Борыtko, П. И. Дзыгинского, Л. А. Григорьева, О. С. Газмана, В. А. Стрельцова и др. выделяются следующие основные функции толерантности в структуре личности: гуманитарная, идентификации, функция социальной адаптации.

Суть и назначение гуманитарной функции состоит в формировании ценностных ориентаций и интересов молодежи с целью развития духовно богатой личности, умеющей противостоять технократизму и бесчеловечности. Обеспечению данной функции способствует процесс «сопричастности познающего этому знанию» [1, с. 17]. Гуманитарная функция толерантности в процессе воспитания реализуется посредством самопонимания, взаимопонимания, способности к диалогу, общению, сотрудничеству, так как отношение закономерно может быть определено как взаимная связь разных предметов, действий, явлений, касательства между кем-чем-нибудь, связь между кем-нибудь, возникающая при общении, контактах. Именно данная функция толерантности позволяет говорить о появлении в обществе компетентной личности, особенностями которой являются способность понимать и принимать, признавать естественность и многообразие видов и форм хозяйственных моделей и отношений, умение воспринимать многомерность и многополюсность экономического развития цивилизации.

Если данная функция не развита, то поведение субъекта характеризуются склонностью к авторитаризму, нетерпимостью к иным проявлениям и подходам в решении возникающих проблем.

Вторая функция толерантности в структуре личности – функция идентификации субъекта. Данная функция толерантности детерминируется таким параметром, как идентичность. Именно идентичность позволяет осознавать свою индивидуальность, аутентичность, способность самоопределяться, в том числе, и в образовательной сфере. Функция идентификации проявляется в процессе воспитания толерантности, так как человек постоянно меняет собственные представления о самом себе, живя в напряжении противоречивых мотивов и ожиданий. Развитость функции идентификации порождает такие качества личности, как способность к рефлексии, волевую целестремленность в поведенческой деятельности, осознанную преданность групповым ценностям и, одновременно, критическое отношение к ним, если они не соотносятся с моральными принципами самой личности, способностью отстаивать собственные мировоззренческие принципы.

Недостаточная реализация данной функции толерантности у молодых людей, с одной стороны, провоцирует конформизм, а с другой – препятствует образовательной компетенции, под которой понимается качество, характеризующееся уверенностью, в основе которой лежат собственные успешность и полезность, дающие человеку понимание своей способности эффективно действовать в коммуникационном поле.

Источником саморазвития, самореализации индивида и стимулом личного роста является умение взаимодействовать с окружающей средой. Такое продуктивное, конструктивное взаимодействие обеспечивает социально-адаптивная функция толерантности. Под социальной адаптацией понимается: приспособление человека к изменившейся среде на основе осознанного формирования новых способов своего поведения, гармонизирующих взаимоотношения с окружающими; процесс и результат освоения человеком новых для него социальных ролей и позиций.

Социально-адаптивная функция толерантности реализуется в процессе поиска причин и смысла происходящего вокруг, определения отношения к нему, личной значимости или нейтральности проявлений деятельности, то есть в процессе рефлексии. Опыт показывает, что развитость данной функции позволяет человеку реально оценивать собственный потенциал, адекватно относя его с ожиданиями в окружающей среде, следовательно, способствует формированию фундамента постоянного саморазвития и самосовершенствования в целях успешной самореализации.

Слабая выраженность социально-адаптивной функции порождает дезориентацию, неуверенность в себе, занижение самооценки и, как результат, признание своей ненужности, несостоятельности.

Выделенные функции толерантности в структуре личности рассмотрены нами в логике их соподчинения, которая закономерно определяет гуманитарную функцию как важнейшую, так как реализация именно этой функции задает само направление процессам идентификации.

В настоящее время библиотека как общественный институт является учреждением, облик которого, содержание работы и масштабы не являются чем-то постоянным и неизменным, а постоянно изменяются. Это связано с ее развитием во времени и пространстве как общественного и как государственного института. Современные библиотеки представляют собой учреждения гибридного типа, используя в своей работе новые технологии. Библиотекари наряду с традиционными функциями хранения, систематизации знания, участия в процессе воспитания и образования, обеспечения доступа к информации, занимаются также оценкой, интерпретацией и фильтрацией информации. Культурная функция библиотеки – это совокупность видов ее работы, направленная на свободное духовное развитие читателей, приобщение их к ценностям мировой и отечественной культуры, создание условий для культурной деятельности. Еще одна немаловажная функция библиотеки – это ее роль в управлении знаниями, выявление неявного знания и как следствие – влияние на будущую социально-политическую ситуацию посредством прогнозирования культурных потребностей общества. В этом процессе важна роль государства, гарантирующего статус публичных библиотек.

На основе рассмотренных функций толерантности и социально-культурной деятельности следует выделить функции библиотек, которые будут способствовать формированию толерантного сознания: информационно-просветительная, культурно-досуговая, образовательная, коммуникативная; сервисная, инновационно-методическая, воспитательная, социальная, координационная. Од-

ной из характерных для социально-культурной деятельности библиотеки является её коммуникативная функция. Она предполагает реализацию потребности человека в общении (творческие объединения, вечера встреч, праздники, диспуты, и т.п.), в непрерывном информационном межсубъектном взаимодействии в различных сферах общественной социально-культурной практики.

Наиболее полно развивающее начало воплощает в себе и информационно-просветительная функция социально-культурной деятельности библиотеки. Поскольку процесс просвещения носит непрерывный характер, каждый человек продолжает повышать уровень своего образования в течение всей жизни. Эта функция обеспечивает более полное удовлетворение разнообразных индивидуальных досуговых интересов, запросов и предпочтений людей различных возрастов и профессий.

Каждая из функций социально-культурной деятельности библиотеки проникнута социально защитным, реабилитирующим содержанием, направлена на стимулирование социальной активности, духовную реабилитацию и адаптацию личности, обеспечение непрерывного образования и духовного обогащения, развитие творческих способностей личности.

Список литературы:

1. Рябков, В. М. Историография педагогической теории социально-культурной деятельности (вторая половина XX – начало XXI вв.): монография / В. М. Рябков. – М.: МГУКИ; ЧГАКИ, 2009. – 480 с.
2. Толковый словарь русского языка. Т.4 / под ред. Д.Н.Ушакова. М.: Русские словари. – 1994. – 726 с.

КОНГРЕССНАЯ, ВЫСТАВОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ВОДОСНАБЖЕНИЯ И ВОДООТВЕДЕНИЯ

Хисамеева Лилия Рахимзяновна

доцент кафедры «Водоснабжение и водоотведение» КГАСУ, г. Казань

Низамова Аида Ханифовна

ст. преп. кафедры «Водоснабжение и водоотведение» КГАСУ, г. Казань

Хамидулина Алсу Абриковна

ст. преп. кафедры «Водоснабжение и водоотведение» КГАСУ, г. Казань

Подготовка квалифицированных специалистов для строительной отрасли предусматривает повышение качества подготовки кадров в высшей технической школе. Взаимодействие между системой профессионального образования, наукой, производством и бизнесом обеспечивает стабильность развития и роста каждой системы. Для развития науки и производства необходимы высококвалифицированные специалисты, которые готовятся системой профессионального образования [1с.352]. Содержание профессионального образования должно включать новые технологии в производстве, материалы, оборудование, информатизация образования, основанная на применении современных информационных и коммуникативных технологий в процессе обучения, сочетание традиционных педагогических и инновационных технологий обучения. Преподаватели высшей школы постоянно должны искать новые методы и формы образовательной деятельности, совершенствовать методику обучения, внедрять в учебный процесс более эффективные из них, что позволит повысить качество образования.

В научной литературе описано большое количество форм взаимодействия системы профессионального образования, науки, производства и бизнеса[1с.352,

2с.59]: взаимодействие, ориентированное на производство; взаимодействие, ориентированное на науку; взаимодействие, ориентированное на образование; конгрессное, выставочное взаимодействие, а также взаимодействие в ходе научных симпозиумов, конференций, семинаров и т.д.

Конгрессное, выставочное взаимодействие, а также взаимодействие в ходе научных симпозиумов, конференций, семинаров можно отнести к инновационным методам обучения, которое способствует эффективной подготовке компетентных, высококвалифицированных специалистов для инженерной деятельности в строительной области, в т.ч. в области водоснабжения и водоотведения, в условиях единого интегрированного образовательно-научно-производственного комплекса, в котором совместные скоординированные усилия всех субъектов интегрированной системы направлены на получение качественного образования от их совместной работы.

Данный метод обучения -конгрессное, выставочное взаимодействие много лет реализуется на кафедре «Водоснабжение и водоотведение» (ВиВ) Казанского государственного архитектурно-строительного университета (КГАСУ). Профессорско-преподавательский состав

(ППС) кафедры принимает активное участие в работе Международного Конгресса и специализированной выставки «Чистая вода. Казань», а также студенты специальности «Водоснабжение и водоотведение». С участием ППС сформировано, разработано и представлено более 30 выставочных экспозиций, отражающие достижения кафедры по проблемам тематики выставок.

Организаторы специализированной выставки и Международного Конгресса «Чистая вода. Казань» - Федеральное агентство водных ресурсов, Министерство экологии и природных ресурсов Республики Татарстан, Министерство строительства, архитектуры и жилищно-коммунального хозяйства Республики Татарстан, ФГУ «Средволгаводхоз», ОАО «Казанская ярмарка».

Со своими докладами выступают представители отраслевых министерств, высших учебных заведений, научно-исследовательских институтов, промышленных предприятий и фирм.

В ходе работы Конгресса на пленарном заседании, тематических сессиях и круглых столах обсуждаются наиболее актуальные и острые проблемы водохозяйственной отрасли, стратегические пути развития водной отрасли, рациональное использование водных ресурсов и обеспечения населения чистой питьевой водой, формирование экологического сознания населения и т.п. Ученые и специалисты в области охраны и рационального использования водных ресурсов представляют вниманию доклады о передовом опыте реализации национальных и региональных программ, практике решения вопросов использования и охраны водных ресурсов.

Преподаватели и студенты активно принимают участие в работе пленарного заседания и секций конгресса, знакомятся с материалами выставки - инновационные технологии в области водоснабжения и водоотведения; сантехоборудование; компактные установки для очистки природных и сточных вод; приборы учета воды и газа; фильтрующие материалы; трубопроводная арматура; инновационные технологии по бесстраншейной санации напорных трубопроводов для различных сред и т.д. На кафедре ВиВ на основе собранного и систематизированного материала созданы учебно-методические сборники по тематикам: «Водоснабжение», «Водоотведение», «Сантехоборудование зданий». Данные материалы используются в учебном процессе, при выполнении курсовых и диплом-

ных проектов, научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ, на практических занятиях, являются исходным материалом для мультимедийных презентаций.

Международный конгресс является как одной из форм обучения, позволяющий развитию интеграционного процесса обучения, дает целостное представление об обеспечении населения чистой питьевой водой, проектирование объектов различного назначения и очистки сточных вод с использованием инновационных технологий; о рациональном использовании водных ресурсов, защиты водных объектов от техногенного загрязнения [2с.62].

Участие студентов в Международном конгрессе «Чистая вода» способствует знакомству с достижениями науки и производства, с актуальными проблемами водохозяйственной отрасли, с национальными и региональными программами в области охраны и рационального использования водных ресурсов. Данное участие активизирует познавательную и творческую деятельность студентов, формирует заинтересованность к научно-исследовательской деятельности, к проектированию реальных объектов водоснабжения и водоотведения с использованием собранного, систематизированного, анализированного материала.

Конгрессное, выставочное взаимодействие способствует освоению студентами новых знаний, полученных наукой и востребованных производством, развитию навыков самостоятельной аналитической работы с научной информацией. Преподаватели получают возможность включения в структуру содержания специальных дисциплин инновационную составляющую как фундаментального, так и прикладного характера [2с.63].

Список литература

1. Сучков В.Н., Сафин Р.С., Корчагин Е.А. Научно-методические аспекты взаимодействия образования и производства //Известия КГАСУ №2 (16).- Казань, КГАСУ, 2011. – С.351-358.
2. А.Б. Адельшин, Урмитова Н.С., Сафин Р.С., Л.Р. Хисамеева и др. Конгрессная, выставочная деятельность как форма модернизации содержания и технологии подготовки кадров по специальности 270112 «Водоснабжение и водоотведение» // Сборник материалов международной научно-практической конференции «Интеграционные процессы в современном профессиональном образовании». – Казань: КГАСУ, 2010. – С.58-63.

МОДЕЛЬ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Магистрант Шуйского филиала ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет», г. Шуя

Необходимость интеграции России в мировое и европейское образовательное сообщество в рамках Болонского и Копенгагенского процессов потребовала целенаправленной корректировки политики в области профессионального образования. В первую очередь это касается реализации компетентностного подхода, который характеризуется переходом результата образования с понятий «знания, умения, навыки» на понятия «компетенция/компетентность» обучающихся.

В современных условиях качественная личностная характеристика понимается как новая грамотность, в которую входят умения активной, самостоятельной обра-

ботки информации человеком. Определяются два ориентира ее использования и понимания: первый связан с формированием понятия «информационная компетентность» в смысле использования компьютерных технологий при помощи компьютера, банка данных, электронных носителей; второй ориентир рассматривает информационную компетентность личности как процесс восприятия информации человеком, операции с информацией в профессиональной деятельности личности. В этом смысле информационная компетентность личности понимается как особый тип организации предметно-специальных знаний, позволяющих принимать эффективные решения в профессиональной деятельности [1,с.17].

С учетом требований Федерального государственного образовательного стандарта возникает необходимость преподавателям самим формировать информационное обеспечение преподаваемых дисциплин, чтобы оно способствовало развитию требуемых компетенций студентов. Студентам и преподавателям предоставлено огромное информационное пространство, и поэтому они должны проявить себя в способности оперирования различного рода информацией в процессе информационной деятельности. Под способностью оперирования информацией мы понимаем ее поиск, сбор, обработку и применение в информационной деятельности.

Проведенная нами сравнительная характеристика в области формирования информационного обеспечения ученой дисциплины позволяет сделать вывод, что сегодня назрела необходимость создания модели информационного обеспечения учебной дисциплины в образовательном процессе вуза.

Моделирование педагогического процесса является одной из важнейших составляющих современной педагогической теории и практики, потому что возрастает значимость проектирования и внедрения инновационных технологий, соответствующих передовым теоретическим идеям науки.

В педагогической литературе метод моделирования обоснован в трудах и признается учеными-методологами (В.Г. Афанасьев, В.А. Веников, Б.А. Глинский, Г.В. Суходульский, А.Н. Дахин, В.В. Краевский, В.И. Загвязинский, И.П. Подласый).

Моделирование – это метод научного и педагогического исследования, где объект изучается не непосредственно, а путем исследования другого объекта, аналогично первому (модели).

Педагогическое моделирование – это компонент профессиональной деятельности преподавателя, при котором необходимые объекты изучаются на искусственно созданных аналогах - моделях.

С учетом сущности педагогического моделирования мы будем рассматривать модель в виде схемы, знаковых форм и формул, которые будучи подобны исследуемому объекту (или явлению), отображают и воспроизводят в более простом или огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта.

Модель информационного обеспечения учебной дисциплины в образовательном процессе вуза на основе ФГОС ВПО включает в себя методологические подходы к проектированию содержания обучения, цели учебной дисциплины, на основе которых формируется содержание, совокупный субъект учебной дисциплины (преподаватель и студенты) и образовательные технологии, с помощью которых можно обеспечить результативность и эффективность конечного результата.

При исследовании проектирования содержания обучения применены следующие методологические подходы: системный подход (проектирования обучения исследуется как многоаспектная педагогическая система с выделением элементов, связей и системообразующих факторов), деятельностный подход (заключается в описании, объяснении и проектировании содержания обучения), личностно-ориентированный подход (углубляется дифференциация, индивидуализация разнообразной учебной деятельности на основе разработки личностно-ориентированных заданий, выстраивается личностно-ориентированная траектория обучения), контекстный подход (требования со стороны профессиональной деятельности являются системообразующими при построении и развёртывании содержания обучения), технологический

(позволяет гарантировать высокую результативность процесса обучения на основе системного и целостного проектирования дидактических комплексов).

В преамбуле Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» записано, что под образованием понимается «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства, сопровождающийся констатацией достижения установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов)».

Из определения следует, что ведущей характеристикой процесса воспитания и обучения является его целенаправленность, а источниками целей выступает личность обучающегося, общество и государство. Поэтому совершенно очевидно, что при системном подходе к учебно-воспитательному процессу, его представлении в виде определенной совокупности элементов системообразующим выступает именно цель.

Цели определяют содержание учебной дисциплины, составляя педагогическую задачу для субъектов. Непосредственными субъектами образовательного процесса являются преподаватель и студенты. Причем специфика образовательного процесса, как пишет И.А. Зимняя, заключается в том, что «развитие ученика предполагает постоянное развитие педагога, которое есть условие развития ученика» [2].

Каждый из входящих в совокупный субъект конкретный субъект имеет свои, но согласованные объединенные цели, представленные в форме определенных результатов, но с разграничением функций и ролей. В высшей школе ученик – это студент, т. е. человек, осознанно решивший продолжить свое образование, освоить интересующую его профессию, связывающий с успешной учебной деятельностью свои будущие жизненные планы.

Роль преподавателя высшей школы сегодня смещается в сферу организации условий творческой деятельности студента, развития у него умений самостоятельного поиска истины и т. п. Преподаватель остался старшим в паре, и старшим методологом, а не старшим информатором, его роль в ориентировании студента в информационном пространстве. Именно преподаватель придает систематичность и логичность процессу освоения дисциплины.

Образовательная (педагогическая) технология – это не только научно обоснованная рекомендуемая очередь действий субъектов процесса воспитания и обучения, призванная обеспечить в заданных условиях результативность и эффективность образовательного процесса, предсказуемость и гарантированность его конечного результата. Это и последовательность, реализация которой никогда не совпадает во всех элементах с рекомендованной, поскольку видоизменяется под влиянием совместной творческой деятельности преподавателя и студентов, основанной на внелогических знаниях, интуиции, вдохновении. И чем ярче талант преподавателя, его педагогическое искусство, чем активнее в учении студенты, тем большее значение приобретает в реализуемой ими технологии вариативная часть. Повторить, воспроизвести во всех деталях авторскую образовательную технологию крайне трудно, если вообще возможно. Даже сами авторы подобных технологий, как правило, не повторяют сами себя, а каждый раз добавляют что-то новое в уже найденный алгоритм решения той или иной педагогической задачи.

Сказанное позволяет представить структуру объекта в виде совокупности взаимосвязанных элементов (Рис.1. Модель информационного обеспечения учебной дисциплины в образовательном процессе вуза).

Здесь все названные нами элементы связаны в единое целое, но каждый имеет свое предназначение в фор-

мировании информационного обеспечения учебной дисциплины. Обратим внимание на то, что взаимосвязь элементов, указанная на рисунке стрелками, носит двусторонний характер. Если цели учебной дисциплины определяют содержание, то конкретное содержание влияет на корректировку целей. Такой же характер связи существует между содержанием учебной дисциплины и образовательными технологиями, между целями и содержанием и совокупным субъектом учебной дисциплины. На рисунке показано влияние совокупного субъекта на всю педагогическую задачу, включая цели и содержание учебной дисциплины. Однако при этом мы

полагаем, что степень такого влияния элементов друг на друга различна. Сплошной стрелкой мы отражаем более сильное воздействие, пунктирной – более слабое.

Заметим, что отсутствие в схеме контура управления (так называемой «теме обратной связи») определяется тем, что средства и методы контроля результатов процесса обучения и воспитания и его коррекции отнесены нами к компонентам образовательной технологии. Следовательно, управление образовательным процессом осуществляется постоянно и оперативно в ходе совместных действий преподавателя и студентов.

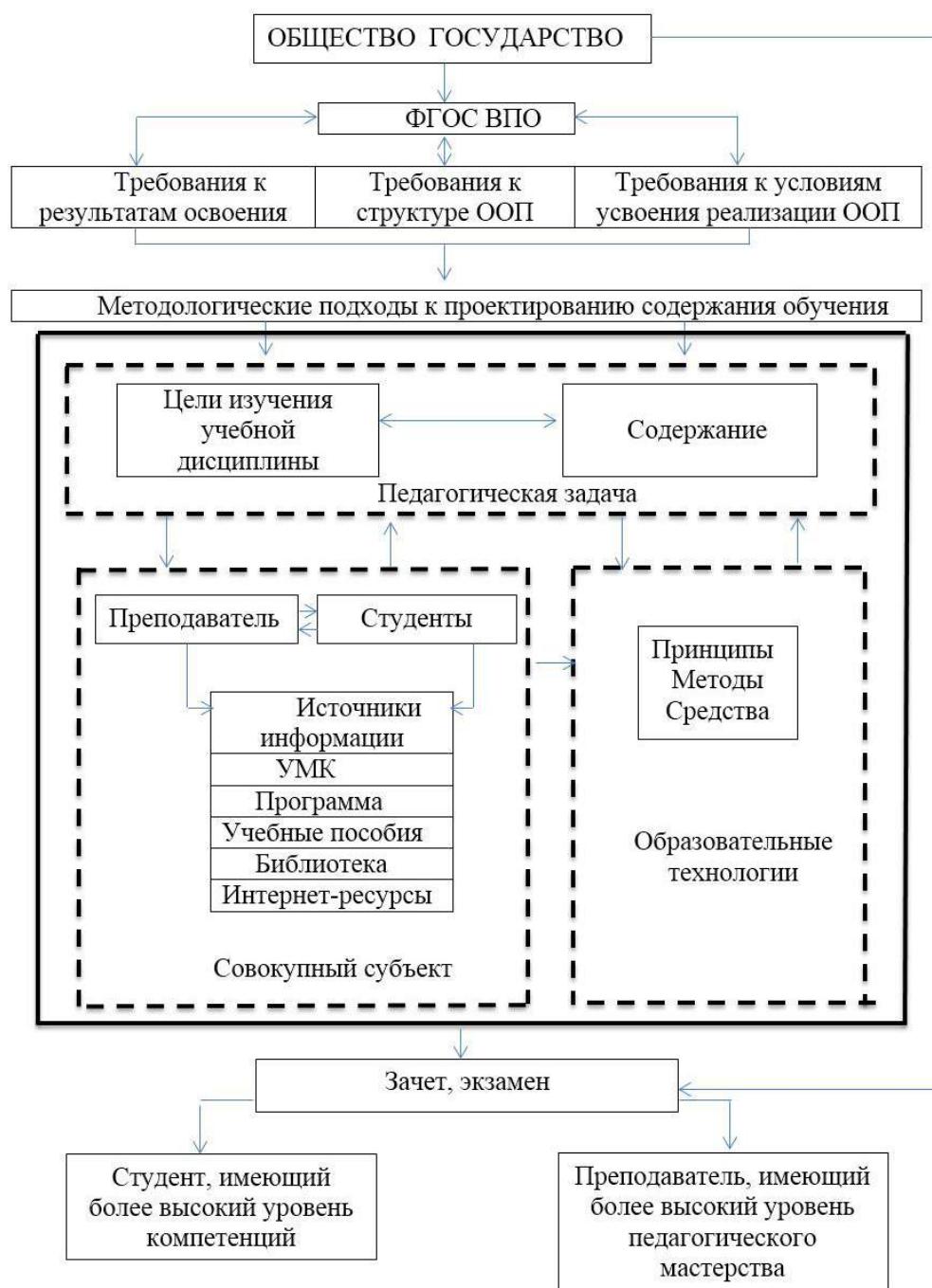


Рис. 1. Модель информационного обеспечения учебной дисциплины в образовательном процессе вузе

По окончании образовательного процесса и студент, и преподаватель изменяются в результате совместных действий. Можно сказать, что оба субъекта прошли обучение, но содержание освоенного опыта продвинуло

каждого из них в своем развитии: студент на шаг приблизился к своей цели (получение высшего профессионального образования), а преподаватель стал опытнее.

Таким образом, формирование информационного обеспечения учебной дисциплины должно проходить в

ходе специально организованного обучения – согласно разработанной модели, включающей в себя цель, содержание обучения, образовательные технологии, результат.

Функционирование модели обеспечивается посредством субъектов учебной дисциплины – преподавателя и студентов. Зная цели – субъекты образовательного процесса в тесном взаимодействии друг с другом посредством образовательных технологий овладевают содержанием обучения – информационным содержанием учебной дисциплины. В процессе обучения регулярно анализируются достигнутые результаты. При необходимости осуществляется коррекция образовательной деятельности и организуется новый цикл взаимодействия субъектов процесса обучения с целью достижения более высокого уровня сформированности требуемых компетенций.

Список литературы:

1. Богатенков, С.А. Проектирование безопасной информационной подготовки [Текст]: монография / С.А. Богатенков. - Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2013.-253 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. М.: Логос, 1999.

ЯЗЫЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ РУССКОГО НАРОДНОГО ПРАВОСЛАВИЯ

*Канд. пед.наук, доцент кафедры интенсивного обучения РКИ, г. Санкт -Петербург
Храброва Ольга Сергеевна*

Старший преподаватель кафедры интенсивного обучения РКИ, г. Санкт -Петербург

Православную культуру можно назвать фундаментом всей русской цивилизации: литературы, искусства, этики, хозяйственной жизни. Вместе с греко-византийским православием на Русь пришли основы правового государства, церковно-канонического права, семьи, школьного образования, понятие социального обеспечения. С приходом православной веры на Руси начинает формироваться самобытная художественная культура.

На протяжении веков православная традиция определяла и вносила огромный вклад в развитие русской культуры, и в силу этого знакомство с ней заслуживает особого места в процессе изучения русского языка и формирования культурологической компетенции иностранных учащихся.

При этом, говоря о православной русской культуре, нельзя не учитывать того факта, что наряду с «официальной» версией христианской религии на Руси всегда существовала и так называемая «бытовая», «народная» её версия - некий особый тип народного христианства, который представлял собой единую, цельную систему верований, где языческое и христианское не противоречило, а естественно дополняло друг друга.

Действительно, христианская культура, основанная на понимании человека как некой духовной субстанции, пришла на Русь значительно раньше, чем языческая культура, телесная, материалистическая, естественным образом завершила своё развитие; поэтому на Руси начался процесс постепенной адаптации старых представлений к новым требованиям. Результатом такой адаптации стало то, что 1) христианские святые были наделены функциями языческих богов [к примеру, функции Перуна были перенесены на Илью-пророка, Ярилы - на святого Георгия, Велеса - на Николая Угодника и святого Власия, а функции Мокоши, возможно, единственного женского божества в пантеоне славянских языческих богов, «поделили» между собой Богородица и Параскева Пятница], 2) христианские праздники были приурочены к устоявшемуся земледельческому календарю, 3) многие элементы языческих ритуалов и обрядов продолжали жить в народной среде.

С сосуществованием языческого и христианского вынуждены были считаться даже пастыри церкви: «прида однажды к князю Святославу, Феодосий Печерский «виде многия играюща пред нимъ: овы гусльные гласы испуща-

ющим, другая же органныя гласы поющем, и инеем замарьяны писки гласящем, и тако всем играющем и веселящемся, якоже обычай есть пред князьмъ». В представлении первых русских писателей язычество также не было состоянием варварства. Именно поэтому у митрополита Илариона в культурной памяти нации равноправны и «просветитель» Руси Владимир, и его предки-язычники «старый Игорь» и «славный Святослав». Анализируя примеры сохранения «обычая предков», т.е. языческих обычаем в жизни киевских князей, Александр Михайлович Панченко делает важный вывод: «крещение не было отречением. Русь создала свой вариант Православия, терпимый и открытый, создала сложную и «равновесную» культуру. Эта одушевлённая оптимизмом культура породила выдающиеся памятники искусства, создала непреходящие ценности» [Панченко, 2000: 335].

Великие русские писатели - А.С. Пушкин, Н.В.Гоголь и Л.Н.Толстой - обращались в своем творчестве к древним славянским традициям и верованиям. Дохристианская традиция нашла своё отражение и творчестве М.А.Врубеля, И.Я.Билибина, В.М.Васнецова, Н.А.Римского-Корсакова, М.И.Глинки, М.П.Мусоргского, И.Ф.Стравинского. Менее ста лет назад знаменитые «Русские сезоны» Сергея Дягилева продемонстрировали европейской публике балеты «Жар-птица», «Петрушка», «Псковитянка», «Князь Игорь», «Борис Годунов» и «Весна священная».

Русское православие - особый тип народного христианства, имевший, или имеющий, два основных источника - древнее славянское язычество и греко-византийскую веру. Поэтому знакомить иностранных учащихся с русской православной культурой целесообразно и с привлечением информации о языческих представлениях древних славян. Информация о древней системе славянских взглядов на мир позволяет иностранным учащимся взглянуть на многие существовавшие и существующие реалии другими глазами, а также, как показывает практика, она в большей степени, нежели информация о других аспектах культуры, помогает им по-новому посмотреть и на родную культуру тоже, сравнить анализируемые факты и явления русской культуры с фактами и явлениями своей культуры.

Эффективным подходом к рассмотрению языческой культуры, как и всякой другой культуры, может стать

семиотический подход, трактующий культуру как упорядоченную, знаковую систему, главной функцией которой является коммуникативная функция. Семиотический подход наилучшим образом коррелирует с активно развивающимися в современной науке антропологическими направлениями исследований, рассматривающими культуру как чисто человеческий феномен. «Культура - это сложная и независимая в своей основе система взаимосвязей, в центре которой находится человек. ... От решения проблемы человека, от того, какие ответы даются на вопросы: что такое человек, что доминирует в его природе, какова иерархия и гармония его внутренних и внешних качеств, каково его место в природе, мире, обществе и т.п. - зависит и вся окружающая его, как воздух, культура». [Чёрная Л.А. 2008: 410]. Человек является и своеобразным антропологическим кодом, и ключом к расшифровке системы любой культуры, в том числе и языческой.

Антропологический подход доминирует и в современной методике преподавания иностранных языков, в том числе русского языка как иностранного.

Основные особенности языческой культуры могут быть сформулированы следующим образом:

1. Языческая культура - это, прежде всего, «культура «Тела»: всё в мире - люди, животные, природные стихии, эмоции человека, болезни, смерть - имеет тело; того, что не имеет тела, не существует.

Например, мир в сознании язычника существовал как единое космическое Тело, представляемое антропоморфно. Человеческий организм (тело), и его функции образуют основу архаической классификации: правое и левое, верх и низ, чёт и нечет, огонь и вода, различие первоначальных трёх цветов - красного, белого и чёрного как цветов, соответственно, крови, молока и выделений.

Наиболее значимые для славянина-язычника природные стихии также были материальны и получили своё «тело» и послужили основанием для создания пантеона славянских языческих богов.

Известен персонифицированный образ земли как женщины-матери, «матери - сырой земли» - наиболее почитаемый образ в языческой культуре: горы, скалы, камни - её кости, вода - её кровь, реки - кровеносные сосуды, древесные корни - жилы, растения - волосы. Мифопоэтическое творчество первобытных народов наполнено описаниями выполнения землей гендерных телесных функций, главными из которых являются плодородие и деторождение. Земля, согласно языческому мировоззрению, спит зимой, просыпается весной, пьёт дождевую воду, вынашивает плод-урожай, гневается на людей, лишая их урожая.

Чрезвычайно значимы для языческого миропонимания были такие характеристики человека, как голос и взгляд, которые мыслились как некие материализованные, телесные субстанции.

1.2. Тело имеет форму.

Любое тело имеет форму. Точное соответствие форме своего тела свидетельствует о неизменности индивида; любое нарушение формы, изменение самого незначительного телесного показателя воспринимается как исчезновение прежнего тела. *Потеря руки, ноги, глаза, хромота, глухота* - всё это чревато отказом признать того же человека в «новом» теле. Такому человеку не доверяли и подозревали его в связи с нечистой силой. Так, ведьму, обернувшуюся жабой, змее, свиньёй и т.п. старались ударить палкой, чтобы потом по хромоте опознать среди людей. Поэтому хромота, особенно появившаяся внезапно, воспринималась в народе как признак ведовства и оборотни-

чества. Часто те или иные уродства связывали с родительским проклятием, обрекшим не столько на физические недостатки, сколько на неправильную «чужую» телесность, знаменующую связь с нечистой силой. Среди признаков такой связи глухота была на первом месте, т.к. слуха лишены были именно мертвецы, жители того света. Глухого человека не допускали к выполнению ряда функций и обрядов, боялись вступать с ним в брак, родниться, дружить, избегали общения с ним.

Волосы, ногти и зубы - то, что позволяет человеку изменять, удлинять, своё тело-форму и вторгаться в окружающую телесность, поэтому они требуют особого внимания.

1.3. Тело имеет границы.

Граница - одно из важнейших понятий языческой культуры. Граница позволяет очертить контуры тела, отделить «свой» мир от «чужого». Границы естественного природного ландшафта - река, опушка леса, край поля, перекрёсток дорог; границы дома - порог, труба, окна, дверь, забор, ворота; границы человеческого тела - рот, глаза, уши, ноздри; временные границы - Святки, Иван Купала, безлунные дни, полночь, полдень. Замкнутая граница присуща освящённым местам - пространству внутри церковной ограды, кладбищу (поэтому умерших не своей смертью хоронили за границей кладбища).

Границы - места крайне опасные, поэтому именно здесь выполнялись обряды, призванные отогнать или, наоборот, призвать на помощь нечистую силу. Например, именно пограничные места - порог, забор, ворота, перекрёстки, кладбища - выбирались для гаданий.

Чтобы придать пространству телесность, его необходимо замкнуть в некую геометрическую форму, т.е. ограничить. К примеру, невидимая граница очерчивает расстояние, на которое распространяется звук (крик, шум) и куда долетает брошенный камень.

Способом создания невидимой границы было очерчивание кругом. Мотив опоясывания, или опахивания, - один из древнейших мотивов мировой мифологии.

Как уже было сказано, основная функция границы - отделить своё пространство от чужого. «Свой - чужой» - одна из основных семантических оппозиций народной культуры, соотносимая с такими понятиями, как «хороший - плохой», «праведный - греховный», «внутренний - внешний». Пространство с точки зрения народной культуры можно представить как совокупность концентрических кругов: в самом центре находится человек и его ближайшее окружение (человек - дом - двор - село - поле - лес). Степень «чужести» возрастает по мере удаления от центра: своё пространство через ряд границ (порог, забор, окопица, река и т.д.) переходит в «чужое», которое в свою очередь граничит с потусторонним миром. Оппозиция «свой - чужой» в приложении к социуму осмысливается через разноуровневые связи человека: кровно-родственные и семейные (свой/чужой род, семья), этнические (свой/чужой народ, нация), языковые (родной/чужой язык, диалект), конфессиональные (своя/чужая вера), социальные (свое/чужое сообщество, сословие).

2. Тело, любое - и человека, и мира, разделено на две части - мужскую и женскую, правую и левую, верх и низ, чистую и нечистую, небесную и земную.

Например, большое значение приобретало деление на мужские и женские локусы двора и внутреннего пространства жилища. Так как мужчина был хозяином дома, то его территорией считалась правая сторона дома - красный угол, место вокруг стола и угол у порога. Женской считалась левая сторона дома у печи, именуемая у русских «бабий кут». Да и сама печь преобразовывала женское естество.

Многие предметы домашнего обихода наделялись полом, и мужчине нельзя было не только заниматься женской работой, но и брать в руки или прикасаться к «женским» вещам - это грозило ему превращением в женоподобное существо.

Дом как образ мира перенял и усилил телесную маркированность пространства. Особенно ярко это прослеживается в трактовке стола и печи. Как один из сакральных центров дома, печь хранила связь с предками, она – сугубо «женский» персонаж: её внутренне пространство сродно женскому лону; сам процесс выпекания хлеба ассоциировался с зачатием и ростом ребёнка. На печи люди рождались и умирали, через печную трубу уходила из дома душа покойника и прилетала нечистая сила. Огонь в печи сравнивали с огнём в теле человека и использовали в любовной магии.

3. Для языческой культуры характерен принцип всеединства, утверждавший человека единой частью общего целого наравне со всеми другими частицами бытия. Согласно принципу всеединства все элементы мироздания как макрокосма имеют и все его особенности и характеристики как микрокосмы. Из принципа всеединства вытекает своеобразная «протодиалектика» (термин О.С. Осиповой) языческого миропонимания, выражаяющаяся в неоднозначности и относительности большинства образов и взаимоотношений. В славянском язычестве не было чёткого деления на положительное и отрицательное: древними славянами одновременно с выделением пары полюсных понятий всегда принималась во внимание их относительность. [Формирование более жестких противопоставлений многие исследователи связывают с влиянием христианства (Осипова О.С., А.Н.Веселовский, В.О.Мочульский, Н.Ф.Сумцов и др.)].

Закон всеединства применим прежде всего к самому понятию «человек». Для народного описания сотворения человека характерно устойчивое представление об участии в этом процессе дьявола.

Закон всеединства действовал и при создании пантеона языческих богов. Так, Перун - бог грома и молний, податель плодородия, тепла, покровитель крестьян покровитель и предводитель военной дружины - олицетворял

двойственное по своей природе начало, доброе в нем уживалось с грозным. Поэтому одной из ипостасей этого бога была карающая функция: насылая град, бури и ливни, он карал неурожаем, голодом и повальным болезнями (поветрием). Например, в Ржевском уезде, по свидетельству русских этнографов, говорили «схвати тебя Перуном» - «да постигнет тебя болезнь, припадок» [Славянская мифология, 2002; Мифы народов мира, Т.1, 1997]. На этот факт неоднократно указывал А.Н.Афанасьев, упоминая о многочисленных поверьях, согласно которым весна не наступит, пока не прогремит первая гроза. Функция подателя плодородия хорошо прослеживается и в реконструкции основного мифа индоевропейской мифологии: Перун (в виде всадника на коне или на колеснице) поражает своим оружием змеевидного врага в результате чего освобождаются воды (скот, женщина, похищенная противником Перуна), несущие живительную влагу полям.

Список литературы:

- Гудков Д.Б., Ковшова М.Л. Телесный код русской культуры: материалы к словарю. М.: «Гнозис», 2007 – 228 с.
- Осипова О.С. Славянское языческое миропонимание: (Филос. исслед.). - М.: Моск. гос. ин-т радиотехники, электроники и автоматики (техн. ун-т), 2000 - 59 с.
- Панченко А.М. О русской истории и культуре. СПб.: Азбука, 2000 – 462 с.
- Русский народ: Его обычаи, обряды, предания, суеверия и поэзия/Собр. М. Забылиным. СПб.: «Брайт Лайт», 1994 – 688 с.
- Славянская мифология. Энциклопедический словарь. М.: Международные отношения, 2002 – 349 с.
- Толстой Н.И. Роль язычества в славянской культурной традиции // Славянские культуры и мировой культурный процесс: Материалы Международной научной конференции ЮНЕСКО. Минск, 1985 – 33 с.
- Чёрная Л.А. Антропологический код древнерусской литературы. М.: Языки славянских культур, 2008 – 464 с.

О ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ЭТНОПЕДАГОГИКИ В СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

Кох Валентина Романовна
преподаватель психолого-педагогических дисциплин. г. Салехард

Основы воспитания личности человека закладывает семья. С раннего возраста семья направляет сознание, волю, чувства ребенка. В семье ребенок впервые усваивает нормы морали, навыки совместного труда. Именно в кругу семьи формируются его жизненные планы, нравственные идеалы. Семья – это первая общественная ступень в жизни человека. В семье дети ориентируются на социальные и нравственные установки своих родителей, близких родственников. Практика показывает, что наиболее интенсивно развиваются те дети, родители которых умеют поддерживать в семье благоприятный психологический микроклимат и служат для них примером трудолюбия, доброжелательности и высокой общественной активности.

Большое значение в развитии у детей здоровых духовных потребностей и интересов имеет та нравственная атмосфера, которая складывается в семье. Личный пример родителей, взаимное уважение, забота о каждом члене семьи является лучшим средством нравственного становления личности ребенка. Немаловажную роль играет рациональный порядок жизни и поведения детей, разумные формы их взаимоотношений с другими членами семьи.

В личностном развитии детей стимулирующим фактором является создание трудовой атмосферы в семье. Еще А.С.Макаренко считал, что лучшим средством стимулирования детей к труду в семье является умение родителей ставить трудовые задачи, давать трудовые поручения, а также совместно выполнять намеченную работу.

Родителям необходимо помнить, что в народе всегда стремились приохотить детей к труду, а не принуждать их. Семья располагает благоприятными условиями для эстетического воспитания детей. Первые игрушки, подаренные взрослыми, колыбельная песня, исполненная мамой или бабушкой на ночь, сказки, рассказанные или прочитанные взрослыми формируют эстетические чувства, взгляды и вкусы детей. Влияние семьи осуществляется постоянно, длительное время, в различных ситуациях и условиях.

Воспитание предполагает развитие и формирование творческих склонностей и способностей детей. В истории педагогической науки силу влияния семьи в воспитании подрастающего поколения первым обобщил Я.А.Коменский. Опираясь на опыт домашнего воспитания в семье он разработал идею «материнской школы». Народные источники воспитания вызывали особый интерес у многих известных педагогов. В воспитании детей они подчеркивали важную роль родного языка, фольклора, народного устного и ремесленного творчества, народных традиций и обрядов.

Каждый воспитатель в своей деятельности должен опираться на народное воспитание... Особенно ему следует хорошо знать истоки домашнего воспитания». Сегодня в педагогической науке в альтернативе термина «народ» применяется термин «этнос». «Этнос» (в переводе от греч.) - означает племя, народ. Выделение этнопедагогики в самостоятельную отрасль педагогической науки способствовало целостному изучению традиционного народного воспитания, основы которого закладывались веками в семье, сохранившем свою самобытность, обычаи и обряды, исторические корни и родной язык.

В научных трудах Г.Н.Волкова, А.Э.Измайлова раскрыты научные концепции народной педагогики. В психолого-педагогических исследованиях определены идеи воспитания и обучения в устном народном творчестве, раскрыты формы, методы и средства воспитательной работы народа, отраженные в семейно-бытовых и общественных традициях, национальном искусстве, поэтическом творчестве. Анализ опыта использования элементов этнопедагогики в воспитательном процессе позволяет выявить следующие прогрессивные стороны: во-первых, этнопедагогика поддерживает взаимовлияние и взаимообогащение национальных культур. Для изучения народных традиций отдельно взятой нации надо познать ее вековую традиционную воспитательную систему. Без учета национальных особенностей каждого народа, приемов традиционного воспитания детей в семье невозможно воспитать истинного гражданина, любящего свою Родину. «Народ без народности – тело без души, которому остается только подвергнуться закону разложения и уничтожиться в других телах, сохранивших свою самобытность» - писал великий русский педагог К.Д.Ушинский. Во-вторых, каждый народ – есть великий педагог, а все великие педагоги придерживались принципа народности. Неповторимую сущность народного воспитания, характерную для конкретного народа обозначил К.Д.Ушинский. Он отмечал, что наука, отражая воспитательные цели конкретного народа, должна быть «свободной от неразумного влияния педагогических теорий других стран». Народная педагогика выстроена на принципах свободного воспитания и любви. Поэтому, внедрение элементов этнопедагогики в процесс воспитания должна опираться на демократический принцип. Основными источниками использования родителями элементов этнопедагогики в семейном воспи-

тании детей являются семейные обряды, обычаи, традиции, народные сказки, легенды, поговорки, загадки, скороговорки, считалки, народное музыкальное, поэтическое и ремесленное творчество. В семье любого северного народа в воспитании детей широко использовались загадки, сказки, скороговорки, считалки. Загадка – краткое поэтическое произведение, где сознательно скрыто понятие об известном предмете и явлении. Загадки помогают разглядеть красоту мироздания, учат фантазировать, развивать воображение, дают радость познания мира. Загадка украшает нашу речь, придавая ей особый колорит, емкость, певучесть, учат добру, любви к родному слову, отчemu kraju. Скороговорки помогают развить у детей способность правильно выговаривать слова на родном языке, осмысливая красоту родной речи. Скороговорки действенное средство не только исправления дефектов речи ребенка, но и психологии ребенка. Скороговорки способствуют воспитанию уважения родному языку, родной природе. Но к сожалению, скороговорки встречаются в чистом виде только в коми языке. У большинства северных народов встречаются чистоговорки, поговоки и пословицы. **Чистоговорка** — малый жанр фольклора; народно-поэтическая шутка, заключается в умышленном подборе слов, трудных для правильной артикуляции при быстром и многократном повторении. Пословицы—своего рода поэтические назидания, сочетающие в себе глубокие философские мысли народа о жизни. Основной темой народных пословиц является тема дружбы, братства, единства, героизма.

И конечно в этнопедагогике нельзя обойти вниманием сказки. Сказка—образец устного народного творчества, также имеющая поучительный характер. Сказка учит детей жить, приучает общественно ценимым нормам поведения, условиям достижения подлинного счастья. Сказка развивает у детей творческое воображение, фантазию, логическое мышление. Рассказывая сказки родители тесно общаются с детьми, изучают народное творчество и язык. Сказки помогают родителям выработать у себя педагогические способности. Вместе с тем, у детей также формируются элементарные педагогические умения (умения сочинять, рассказывать сказки и др.) В воспитании детей широко использовались считалки. С помощью считалок народ обучал детей счету. Считалки помогают детям познать мир, способствуют развитию математических способностей, творческого мышления. Используя считалки, родители могут развить интерес детей к занятиям по математике.

Музыкальный фольклор северных народов так же очень разнообразен. Народные песни, напевы отличаются красивой мелодичностью, легко запоминаются.

Таким образом, используя элементы этнопедагогики в процессе воспитания детей в семье родители формируют гармонично развитую личность, способную дорожить народными традициями и достоянием. В этом деле сегодня родителям большую помощь должна оказывать система образования, которая также является носителем этнотрадиций.

Литература:

- Харламов И.Ф. Педагогика: Учебное пособие.-4-е изд.-М.:Гардарики, 2002.-518 с.
- Ушинский К.Д.Собр.соч.-М.:Изд-во АПН РСФСР, 1950.-Т.9:Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии.- 628 с.

ТРУДНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ПРОЦЕССУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ

Лакоценина Ольга Юрьевна

Канд. мед наук, доцент, зав. кафедрой поликлинической терапии АГМА

Соколова Елена Анатольевна

Ассистент кафедры внутренних болезней ФПДО АГМА, г. Благовещенск

В последнее время в образовательный обиход прочно входит новое понятие – компетентность. Компетентностный подход к обучению становится все более популярным в современном российском образовании. Какое содержание вкладывается в это понятие? Почему оно заменяет такие привычные термины как глубокие знания, умения, навыки? В чем различие понятий «компетенция» и «компетентность»? Каково отношение к этим понятиям? Эти вопросы и ответы на них стали доминирующими в содержании статей, посвященных обучению в современных условиях.

Что же такое компетенция? Это, во – первых, круг вопросов, в которых кто – либо хорошо осведомлен, обладает познаниями, опытом, а во – вторых – круг полномочий какого – либо органа или должностного лица. А компетентность – это владение компетенцией, т.е. владение знаниями, позволяющими судить о чем – либо, высказывать веские, авторитетные мнения, решать что – либо [6]. Итак, компетентность выступает в русском языке как качество, характеризующее личность, позволяющее ей (или даже дающее право) выносить суждения в определенной области. Основой этого качества выступают знания, осведомленность, опыт социально – профессиональной деятельности человека [9].

Содержание понятия «компетенции» широко обсуждается в педагогической науке. Например, Э.Ф.Зеер указывает, что компетенция представляет собой обобщенный способ действий, обеспечивающий продуктивное выполнение профессиональной деятельности, способ на практике реализовать свою компетентность, включая мотивационную и эмоционально – волевую сферы [5]. П.Н.Пономарчук под компетенцией понимает итоговую готовность к соответствующей (социальной или профессиональной) деятельности, которая формируется в результате образовательного процесса и основана на совокупности обобщенных способов деятельности с мотивацией, знаниями, умениями, навыками, способностями и личными качествами [7].

Мы согласны с выводами автора, что компетенция – категория, отражающая результат образования, который затем применяется на практике как итоговое выражение к соответствующему виду профессиональной деятельности. Современные условия требуют от системы послевузовского образования обеспечить подготовку врачей «на перспективу», чтобы они смогли самостоятельно адаптироваться к тем условиям труда, которые могут возникнуть в будущем, хотя отсутствуют на момент обучения в вузе.

Следует отметить, что отношение ученых к терминам «компетенция» и «компетентность» неоднозначны, мнения об их необходимости и использовании в процессе обучения различны. Часть авторов считают, что нет оснований для введения в практику обучения принципиально новой терминологии. Понятие компетентности не содержит принципиально новых компонентов не входящих в объем привычных понятий «знание, умение, навыки» (М.Е.Бершадский., В.И Слободенюк) [8]. Другая часть специалистов мирится с использованием новых терминов,

ссылаясь на нормативные документы, указывающие работать с этой терминологией. Третья часть исследователей (практики и теоретики) – за компетентностный подход к обучению (А.И.Дахин, Г.Г.Скоробогатова и др.) [3]. Этого же требует и участие России в болонском процессе. Каковы же их аргументы?

На рубеже ХХ – XXI вв. мир претерпел глубокие качественные изменения. Традиционная модель образования во многом пришла в противоречие с требованиями современного постиндустриального общества. Авторы считают, что современное содержание образования далеко не всегда отвечает потребностям реальной жизни. Проблемы, с которыми сталкиваются выпускники медицинского вуза и молодые специалисты, прошедшие первичную последипломную подготовку, довольно часто не могут быть решены исходя из того объема знаний, умений и навыков, которые были приобретены за годы обучения. Требуется несколько иной багаж знаний и умений, который учащиеся могут использовать в незнакомых ситуациях, при нетрадиционном формате постановки проблем и задач.

Знакомство с взглядами разных авторов на проблему компетентности позволяет сделать следующие выводы:

1. В самом общем виде понятие «компетенция» выражает содержание того или иного вида деятельности, а «компетентность» - совокупность качеств личности, необходимых для реализации этого содержания.

2. Кратко вектор проблемы присутствия в образовательном процессе терминов «компетенция» и «компетентность» можно обозначить фразой: «... эти понятия отражают целостность и интегративную сущность результатов образования на любом уровне».

3. Система высшего образования должна быть нацелена на формирование личности во всей многогранной полноте интеллектуального, культурного, психологического и социального развития. При этом качество специалиста (в нашем случае - будущего врача) должно определяться не только профессиональной подготовкой, но и знаниями в области социологии, экономики, правоведения, культурологии и, что еще более важно; умением ориентироваться в жизненных, проблемных ситуациях, способности к рефлексии и творчеству.

Начало компетентностного подхода в образовании связывают с докладом «Учиться быть» (1975г.), подготовленным комиссией ЮНЕСКО под руководством Э.Фора. В этом документе представлена концепция непрерывного образования («образование через всю жизнь»), которая опирается на четыре столпа: 1. Учить учиться и пользоваться знаниями, углубленно работать в своей узкой области при достаточно широких общих знаниях; 2. Учиться делать дело, пользуясь не только стандартными навыками, работать в команде; 3. Учиться жить вместе, понимая других людей, улаживая конфликты; 4. Учиться быть, развивать свои личные качества, человеческий потенциал [4].

Таким образом, компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность молодых врачей, а умение жить и работать в современном мире, разрешать проблемы, возникающие в следующих ситуациях: 1) в познании и объяснении явлений действительности; 2) во взаимоотношениях людей, этических нормах, при оценке собственных поступков; 3) в практической жизни при выполнении социальных ролей гражданина, члена семьи, покупателя, клиента, зрителя, врача, пациента, избирателя и др.; 4) в правовых нормах и административных структурах, в потребительских и эстетических оценках; 5) при выборе профессии и оценке своей готовности к обучению, когда необходимо ориентироваться на рынке труда; 6) при необходимости разрешать собственные проблемы: жизненного самоопределения, выбора стиля и образа жизни, способов разрешения конфликтов.

Понятно, что научить будущих врачей поведению в подобных ситуациях невозможно. К тому же и термин «научить» в строгом смысле здесь не вполне приемлем. По мнению Б.Д.Эльконина, в рамках компетентностного подхода надо строить и заранее задавать «ситуации включения». Слово «включение», употребляемое им, означает оценку ситуации, проектирование действий и отношений, которые требуют тех или иных решений. Такое обучение отличается от того, где необходимо «запомнить» и «ответить»[10].

Система реализации компетентностного подхода в масштабе всей страны будет означать смену ВУЗовской образовательной парадигмы на компетентностную, появление нового типа обучения и воспитания. С введением компетентностного подхода произойдут многочисленные изменения, как утверждает профессор, член-корр. РАО МГГУ им. М.А.Шолохова А.А.Вербицкий. Изменения произойдут:

- в ценностях, целях и результатах обучения и воспитания (от ЗУНов – к формированию базовых социальных и предметных, профессиональных компетенций современного специалиста);
- в содержании обучения (от абстрактной попредметно разбросанной теоретической информации, мало связанной с практикой, - к компетентным практическим действиям и поступкам);
- в педагогической деятельности преподавателя (от монологичного изложения учебного материала – к педагогике творческого сотрудничества и диалогу преподавателя и студента или интерна в нашем случае);
- в деятельности будущего врача (от репродуктивной, «ответной» позиции, пассивного запоминания учебной информации – к созиданию образа мира в себе самом посредством активного полагания себя в мир интеллектуальной, духовной, социальной и предметной культуры);
- в образовательной среде как системе влияний и условий формирования личности (внутренний контекст деятельности ВУЗа);
- в отношениях с внешней средой: с семьей, социальным окружением города или деревни, своей национально – культурной общностью, медицинскими организациями, средствами массовой информации, страной и миром в целом [2].

Кардинально меняющиеся условия труда предъявляют новые требования к выпускникам медицинских ВУЗов. Усиление когнитивных и информационных начал в современном лечебном процессе не покрывается традиционным понятием профессиональной квалификации. Молодые врачи, наряду с профессиональными знаниями умениями, должны обладать системой компетентностных характеристик: коммуникативных, социальных, нравственных, культурных, личностных и т.д. На наш взгляд, содержание таких компетенций должно сводиться к следующему:

Компетенции в области социального взаимодействия:

- быть требовательным к себе, предъявлять обоснованные требования к другим;
- уметь располагать к себе людей (пациентов, их родственников, коллег, сотрудников и др.), находить с ними общий язык;
- обладать авторитетом в коллективе, у пациентов;
- уметь влиять на других при общении и в процессе лечебной деятельности;
- осуществлять самоконтроль во взаимодействии с другими;
- уметь работать в коллективе.

Компетенции в области общения:

- уметь грамотно и понятно выразить свою мысль (как в устной, так и в письменной форме);
- уметь общаться с разными людьми;
- уметь понятно высказывать свою точку зрения, доносить смысл до собеседника;
- уметь внимательно слушать другого;
- уважать индивидуальность другого человека.

Компетенции в области гражданственности:

- знать права и обязанности гражданина страны;
- уметь исполнять социальные роли гражданина;
- отстаивать свою гражданскую позицию, уважать интересы государства.

Компетенции, отражающие личные качества врача:

- быть дисциплинированным, исполнительным;
- быть способным выполнять сложные задачи;
- уметь анализировать свои ошибки;
- быть самостоятельным, обладать собственным мнением;
- быть ответственным за свои поступки и действия;
- быть культурным, образованным, интеллигентным человеком.

Данные компетенции нашли отражение в образовательных программах Амурской Государственной Медицинской Академии. Коррекция компетенций происходит в процессе повседневной учебной и профессиональной практической деятельности студентов и интернов. Авторы используют различные формы и методы реализации компетентностного подхода к процессу обучения. Это могут быть клинические и тематические разборы больных, участие в консультациях и консилиумах, деловые игры, решение ситуационных задач и т.д. Как показывает практика, положительные результаты такого обучения очевидны: врачи интерны приобретают умения ориентироваться в нестандартных ситуациях, быстро принимать адекватные решения, приобретать навыки ведения диалога с пациентами разного социального статуса и образовательного уровня, понимать необходимость высокого профессионализма для улучшения качества лечения пациентов.

Переход на новую ступень нельзя осуществить путем «скоропостижных» административных действий. Предстоит глубокая разведка и модернизация теоретических оснований конструирования образовательных си-

стем в целях созданий информационной, научно – методической базы и системы подготовки кадров, формирования нового педагогического мышления в обществе. Несмотря на трудности перехода к компетентностной модели образования, следует отметить, что возникают и набирают силу тенденции:

- принципиальных изменений почти во всех профессиях;
- возрастания роли горизонтальной мобильности в течение трудовой жизни;
- профессионализация высшего образования (стирание граней между классическими и прикладными профессиями);
- расширение образования («в течение всей жизни»);
- усиление роли и усложнения задач «личностного развития» («умения на всю жизнь»);
- изменение стилей жизни на уровнях: глобальном, социуме, организационном, индивидуальном [1].

Авторы идеи компетентностного подхода к обучению считают, что процесс перехода к новой модели образования невозможен без творческого сотрудничества профессионалов, разрабатывающих содержание образования, с педагогами – практиками, от инновационных поисков которых, их встречных инициатив в значительной мере зависит успех модернизации российской образовательной системы. Нужна кропотливая работа и время для создания адекватной понятийной системы, механизмов формирования компетенций, способов их измерения и практического применения как на предметном, так и надпредметном уровнях. Латинское высказывание «не для школы, для жизни учаимся» можно принять в качестве девиза компетентностного подхода к образованию.

Список литературы:

1. Бойденко, В. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России.-2004.-№11.-с.10.
2. Вербицкий, А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России.-2005.-№10.-с.32-33.
3. Дахин, Л.И. Компетенции и компетентность, сколько их у российского школьника // Народное образование.-2004.-№4.-с.138-144.
4. Ермаков, Д.С. Компетентностный подход в образовании // Педагогика,-2011.-№4.-с.8.
5. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход // Наука и образование.-2004.-№3-с.35.
6. Осмоловская, И. Ключевые компетенции в образовании // Директор школы.-2004.-№8.-с.64-65.
7. Пономарчук, П.Н. Содержание и диагностика исследовательской компетенции студентов // Право и образование,-2009.-№11.-с.82.
8. Слободенок, В.И. Формирование информационной компетентности учащихся // Открытая школа.-2010.-№3.-с.60-68.
9. Татур, Ю.Т. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня.-2004.-№3.-с.21.
10. Эльконин, Б.Д. Понятие компетентности с позиции развивающегося обучения // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию.-Красноярск, 2002.-с.27.

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В РАЗВИТИИ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

*Лежнина Мария Владимировна
Преподаватель кафедры дошкольной и социальной педагогики, г. Йошкар-Ола*

В настоящее время в системе образования происходят значительные перемены, связанные с введением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Успех этих перемен во многом связан с обновлением научной, методической и материальной базами обучения и воспитания детей дошкольного возраста. Одним из важнейших условий обновления является использование в педагогическом процессе дошкольных образовательных учреждений новых информационных технологий. Проблема информатизации и непосредственно связанной с ней компьютеризации образования является одной из глобальных проблем современного мира.

В Национальной доктрине образования Российской Федерации, Концепции модернизации российского образования, Федеральном законе РФ «Об образовании в Российской Федерации», Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы определена новая стратегия развития образовательных систем, центральной идеей которой выступает обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности. Особого внимания заслуживает проблема освоения дошкольными, школьными и вузовскими педагогами новейших достижений науки и передового опыта, в частности

использования электронных образовательных ресурсов в педагогическом процессе на всех ступенях образования.

Бурное развитие компьютерных технологий в России и их внедрение в последние годы наложили определенный отпечаток на развитие личности современного ребенка. Следовательно, происходящие изменения в системе дошкольного образования, связанные с компьютеризацией и использованием электронных образовательных ресурсов, можно охарактеризовать как логичный и необходимый шаг. В связи с такими преобразованиями в сфере дошкольного образования, требования к компетентности педагогов по использованию электронных образовательных ресурсов меняются.

В последние годы отмечается увеличение числа детей с нарушениями речи и, соответственно, возникает необходимость поиска наиболее эффективных путей решения данной проблемы. Известно, что использование в работе нетрадиционных методов и приемов предотвращает утомление детей, поддерживает у них познавательную активность, повышает интерес к занятиям, поэтому благодаря преимуществам электронных образовательных ресурсов задачи речевого развития старших дошкольников могут быть реализованы наиболее полно и успешно. Следовательно, использование электронных образовательных ресурсов в работе по развитию речи – это одна из актуальных проблем в современной дошкольной педагогике. Тем не менее, до сих пор не разработана методика

использования электронных образовательных ресурсов по развитию речи старших дошкольников, не проведена систематизация компьютерных развивающих программ, не сформулированы единые программно-методические требования к компьютерным занятиям с детьми дошкольного возраста. На сегодняшний день это единственный вид деятельности, который не регламентируется специальной образовательной программой.

Перед российскими вузами, специализирующимися на подготовке педагогических кадров для дошкольных образовательных учреждений, сегодня остро встает необходимость поиска наиболее оптимальных путей решения проблемы, связанной с качественной организацией процесса подготовки педагогов дошкольных образовательных учреждений, готовых к профессиональной деятельности с использованием электронных образовательных ресурсов.

Готовность будущего педагога ДОУ к своей профессиональной деятельности, в том числе и при использовании ЭОР в развитии речи старших дошкольников, заключается во владении им знаниями определенного типа:

- *методологическими знаниями* (знание общих принципов изучения педагогических явлений, закономерностей социализации воспитания и обучения с использованием электронных образовательных ресурсов);
- *теоретическими знаниями* (знание целей, принципов, содержания, методов, форм педагогической деятельности и закономерностей формирования и развития личности ребенка дошкольного возраста);
- *методическими знаниями* (знание методик использования электронных образовательных ресурсов, методик воспитания и обучения детей дошкольного возраста);
- *технологическими знаниями* (знание способов и приемов воспитания и обучения детей дошкольного возраста, способов использования компьютерных технологий в образовательном процессе ДОУ) [1].

В связи информатизацией педагогического процесса на всех ступенях образования вопросам формирования информационной культуры как необходимой составляющей профессиональной подготовки будущих педагогов уделяют большое внимание многие ученые: Л.М. Габдулсламова, Т. Ю. Удалова, Ф. З. Кабирова, Н. В. Крючкова, М. М. Назаренко [3].

Подготовка к использованию компьютерных технологий обучения в профессиональной деятельности – это процесс освоения научных и практических основ решения профессиональных задач на основе компьютерной техники, средств телекоммуникационной связи, интерактивных программных продуктов и формирование готовности к их использованию. Готовность будущего педагога к использованию электронных образовательных ресурсов в профессиональной деятельности рассматривается как устойчивая структурно-функциональная система интегративных качеств личности, обеспечивающая эффективную реализацию задач профессиональной деятельности с использованием ЭОР как одного из средств. В исследованиях Г. А. Кручининой, А. М. Митиной и А. К. Марковой готовность рассматривается как целостное образование личности, включающее мотивационный, содержательный и операционный компоненты [2].

Мы понимаем готовность будущих педагогов к использованию ЭОР в развитии речи старших дошкольников, как характеристику, отображающую деловые и личностные качества будущего педагога, уровень его знаний, умений и навыков по использованию компьютерных тех-

нологий, созданию мультимедиапрезентаций, электронных дидактических игр для развития лексического запаса, грамматического строя, звуковой культуры и связной речи детей старшего дошкольного возраста. Компоненты готовности будущих педагогов к использованию электронных образовательных ресурсов в развитии речи старших дошкольников:

- *содержательный* – наличие необходимых общих и специальных знаний по использованию электронных образовательных ресурсов в работе по развитию речи детей старшего дошкольного возраста;
- *деятельностный* – сформированность навыков и умений использования электронных образовательных ресурсов в практической деятельности будущих педагогов по развитию речи старших дошкольников;
- *личностный* – заинтересованность и стремление к успешной педагогической деятельности по развитию речи старших дошкольников с использованием электронных образовательных ресурсов.

Каждый компонент готовности будущих педагогов к использованию ЭОР в развитии речи старших дошкольников раскрывается через определенные знания, умения и навыки. В частности, академические, методические знания отражают содержательный компонент, дидактические, прогностические, организаторские умения отражают деятельностный компонент и перцептивные, коммуникативные компетенции (способности) и способности к распределению внимания отражают личностный компонент.

Проанализируем их более подробно. Итак, содержательный компонент предполагает наличие у будущих педагогов *академических и методических знаний* – владение информацией об использовании ЭОР в развитии речи старших дошкольников, (знание системы теоретических понятий и терминов: ЭОР, дидактические, эргономические, методические, требования, предъявляемые к ЭОР, критерии качества ЭОР, знание цели, задач и методики использования ЭОР в современном образовательном процессе, знание основных подходов, правил и принципов использования ЭОР в развитии речи старших дошкольников и др.)

Деятельностный компонент предполагает наличие у будущих педагогов *дидактических умений* – умения по передаче познавательного материала в доступной форме старшим дошкольникам, посредством ЭОР, способствующего развитию их речи, *организаторских умений* – умения правильно организовать педагогический процесс с использованием ЭОР в развитии речи старших дошкольников, *прогностических умений* – умения в предвидении последствий своих действий с использованием ЭОР в развитии речи старших дошкольников. Показателями данного компонента являются: умение анализировать и оценивать содержательную и технологическую характеристики ЭОР с позиций психолого-педагогической целесообразности их использования в работе по развитию речи дошкольников, умение планировать и осуществлять педагогическую деятельность с использованием ЭОР, учитывая возрастные и индивидуальные особенности старших дошкольников, наличие навыков подготовки презентационных материалов, электронных дидактических игр для развития речи старших дошкольников, владение разными способами организации занятия с использованием ЭОР по развитию речи старших дошкольников, умение прогнозировать результат использования ЭОР (с учетом их достоинств и недостатков) в развитии речи старших дошкольников.

Личностный компонент отражает следующие способности будущих педагогов: *перцептивные* – проникнуть во внутренний мир дошкольника, наблюдать за детьми во время работы с использованием ЭОР, *коммуникативные* – способности к установлению положительного взаимоотношения с детьми, нахождению правильного подхода к детям старшего дошкольного возраста, и *способности к распределению внимания* одновременно между использованием электронных образовательных ресурсов и развитием речи старших дошкольников. Показателями данного компонента является: внимательное и заинтересованное отношение к работе по развитию речи старших дошкольников с использованием ЭОР, полноценное распределение внимания между использованием ЭОР и развитием речи старших дошкольников, спокойное, уверенное поведение при использовании ЭОР в развитии речи старших дошкольников, способность находить правильный подход к дошкольникам во время занятий по развитию речи, демонстрирование уважительного отношения к личности дошкольника.

Педагогические способности предполагают определенные психологические особенности личности, которые являются условием успешного достижения ею в роли педагога высоких результатов в обучении и воспитании детей [4]. Е. В. Чернобай справедливо отмечает, что подготовка педагогов к использованию ЭОР должна происходить на основе комплексного подхода, включающего все компоненты подготовки с тем, чтобы была достигнута задача реализации новых образовательных результатов. Целесообразно проводить трехуровневую подготовку педагогов к созданию ЭОР с учетом их: мотивации; профессиональных потребностей; индивидуальных способностей к деятельности в сфере применения ЭОР.

К уровням готовности педагогов по созданию и использованию ЭОР Е. В. Чернобай относит готовность к: проектированию; разработке; созданию методики внедрения электронных ресурсов в учебный процесс [4, с. 10].

Подготовка будущих педагогов может осуществляться по некоторым направлениям использования электронных образовательных ресурсов в дошкольном образовании:

- *создание учебно-методических материалов* (направленных на овладение дошкольниками грамотой, письмом, счетом; на социализацию дошкольника и др.) и *идиактических игр* (реализованных в форме интерактивных сказок) на базе пакетов общего назначения (MS Office), а также программ презентационной и анимационной графики;

- *использование компьютерных игровых средств* (КИС) и *графических пакетов* для развития у дошкольников речи, памяти, внимания, моторики;
- *осуществление информационного взаимодействия образовательного назначения на базе локальных и глобальной сетей* (поиск и обработка информации с использованием образовательных информационных ресурсов, таких, как федеральные порталы, образовательные сайты, электронные журналы, телеконференции и т. п.);
- *автоматизация процессов обработки результатов компьютерного педагогического тестирования и диагностики, процессов обработки результатов эксперимента* на базе программ компьютерной психоdiagностики и учебно-игровых комплексов [5, с. 37].

Таким образом, электронные образовательные ресурсы являются элементом модернизации образовательного процесса. Место этим новым средствам обучения находится только там и только тогда, когда они принципиально не меняют традиционных подходов к построению образовательного процесса и «работают» на реализацию традиционных целей обучения.

Список литературы

1. Занятие в детском саду: современные критерии, схемы анализа, конспекты занятий [Текст] / авт.-сост.: Н.В. Тимофеева, Ю.В. Золотова. – 2-е изд. – Волгоград: Учитель, 2013. – 131 с.
2. Смирнова, О. Е. Детская психология, 2006 [Электронный ресурс] / О. Е. Смирнова. – Режим доступа: http://psychlib.ru/mgppu/sdp/SDP-001-.HTM#Часть_4.Глава_2 (дата обращения: 06.06.2012).
3. Удалова, Т. Ю. Формирование специальной информационно-коммуникационной компетенции будущих педагогов-психологов [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. Ю. Удалова. – Омск, 2008. – 23 с.
4. Чернобай, Е. В. Методическая система подготовки учителей к созданию электронных образовательных ресурсов [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Чернобай. – М., 2008. – 23 с.
5. Ягодина, Л. А. Методические подходы к обучению педагога-психолога использованию информационных и коммуникационных технологий в дошкольном образовании [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Ягодина. – М., 2010. – 162 с.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ И ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ В ОБЛАСТИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

¹Забелина Светлана Андреевна

²Лисунова Наталья Борисовна

²Павлова Валентина Владимировна

¹Заместитель директора по учебной работе МБОУ СОШ №48,
²учитель математики МБОУ СОШ №48, г. Чита

Проблема снижения успешности в обучении учащихся при переходе из начальной в основную школу была и остается одной из самых насущных проблем в российском и зарубежном образовании. Отечественные и зарубежные педагоги по-разному пытаются найти решение данной проблемы, и все чаще звучит мысль о необходимости осуществления преемственности. Принцип преемственности отражен в Законе Российской Федерации «Об

образовании в РФ», в котором определено, что образовательные программы разных уровней должны быть преемственны (статья 11) [2].

Согласно педагогической энциклопедии преемственность в обучении, установление необходимой связи и правильного соотношения между частями учебного предмета на разных ступенях его изучения. Понятие пре-

емственности характеризует также требования, предъявляемые к знаниям и умениям учащихся на каждом этапе обучения, формам, методам и приёмам объяснения нового учебного материала и ко всей последующей работе по его усвоению [3].

С позиций современного личностно-ориентированного подхода к обучению, преемственность определяют как целенаправленное создание эффективной образовательной среды посредством кооперации педагогических усилий и использования специальных организационно-педагогических, дидактических и тьюторских технологий [5].

Решение проблемы преемственности на методическом уровне предполагает учет тесной взаимосвязи разных ее аспектов: дидактического, включающего преемственность содержания, средств, форм и методов обучения; психологического, связанного с учетом закономерностей формирования учебной деятельности и развития психических функций ребенка; методического, связанного с разработкой новых подходов к формированию математических понятий, оказывающих эффективное влияние на развитие мышления учащихся. Для достижения преемственности в школьной практике обучения, помимо последовательного её осуществления в программах учебных и учебниках, важен постоянный контакт между преподавателями смежных дисциплин, между учителями нач. и ср. школы, а также предварительное изучение учащихся, с которыми предстоит работать в будущем учебном году.

Для решения вопроса о преемственности в обучении учащихся начальной и основной школы в области математического образования в МБОУ СОШ №48 г. Читы был разработан проект «Преемственность развития ключевых компетенций учащихся в начальной и основной школе в области математического образования». Выбор темы был определён в соответствии с необходимостью решения основных задач на этапе реформирования системы общего среднего образования, в том числе введением новых ФГОС и объективными условиями образовательного учреждения.

Актуальность данного инновационного проекта обусловлена **противоречием** между: отсутствием готовности учащихся, завершивших обучение математике в начальной школе по программе «Гармония» усваивать программу курса математики основной школы при обуче-

нии по УМК Г.В. Дорофеева, И.Ф. Шарыгина. Показателями отсутствия готовности учащихся служит резкое снижение качества знаний по математике в 4 классе (63%) и в 5 классе (32-43%) наблюдения проводили на протяжении 4 лет.

Выводы этапа обоснования актуальности проекта: 1) отсутствуют некоторые виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях; 2) не владение учащимися некоторыми научными математическими терминами, ключевыми понятиями, методами и приемами; 3) снижение качества знаний и успеваемости учащихся при переходе из начальной школы в основную школу.

Далее в рамках статьи кратко опишем данный проект.

Цель и задачи проекта. Разработать и реализовать систему психолого-педагогических и организационно-управленческих условий, обеспечивающих формирование ключевых компетенций учащихся в математическом образовании с соблюдением основных принципов преемственности. Задачи: 1. Оптимизировать работу педагогического коллектива по включению в инновационные процессы, направленные на формирование ключевых компетенций в математическом образовании учащихся с соблюдением основных принципов преемственности в содержании образования учащихся. 2. Обновить содержание образования на основании отбора и конкретизации по математическим предметам учебного плана образовательного учреждения. Выявить эффективные формы его реализации. Возможности для достижения указанных требований предоставляет обеспечение преемственности при обучении математике между начальной школой и основной школой.

Содержание и технологическое обеспечение проекта. Применяемые формы, методы, технологии, обеспечивающие реализацию проекта: педагогические советы, методические семинары, круглые столы для педагогов, открытые уроки, «уроки-вдвоем». Выбор указанных форм работы обусловлен возможностью организации сотрудничества, общения и обмена опытом педагогов по рассматриваемой проблеме.

Сроки реализации проекта. Инновационный проект состоит из 2 этапов: теоретический и практический. Примерный план реализации проекта приведен в таблице 1.

Таблица 1

Поэтапный план реализации проекта			
№	Мероприятие, деятельность	Срок проведения	Краткое описание мероприятия, деятельности
1	Анализ УМК по математике	2012г.	Анализ УМК по математике для основной и начальной школы на предмет возможности построения единой преемственной линии обучения математики
2	Наблюдение за учебным процессом в основной и начальной школе	в течение всего времени реализации проекта	Наблюдения проводятся с целью анализа образовательного процесса в начальной и основной школе
3	Проведение контрольных срезов по математике	в течение всего времени реализации проекта	Срезы проводятся с целью мониторинга знаний учащихся по математике
4	Экспериментальное обучение учащихся	в течение всего времени реализации проекта	Экспериментальное обучение учащихся по УМК программы Гармония (начальная школа); программы «Школа 2100» и программы по математике Г. В. Дорофеев, И.Ф. Шарыгин с целью проверки гипотезы проекта и реализации целей и задач проекта
5	Проведение «Уроков-вдвоем» по математике	в течение всего времени реализации проекта	Уроки проводятся с целью проверки гипотезы проекта и реализации целей и задач проекта

№	Мероприятие, деятельность	Срок проведения	Краткое описание мероприятия, деятельности
6	Проведение методических семинаров	март 2012г. февраль 2013г. март 2013г. октябрь 2013г. март 2014 г. и в течение всего времени реализации проекта	Темы семинаров: «УМК по математике для начальной и основной школы: сравнительный анализ», «Методика организации «уроков вдвоем»: из опыта работы», «Преемственность в обучении математике между основной и начальной школами: результаты и перспективы»
7	Проведение педагогических советов	в течение всего времени реализации проекта	Педагогические советы проводятся с целью обмена опытом и общения с коллегами по рассматриваемой проблеме
8	Участие в городской конференции «Современная муниципальная система образования: опыт прошлого-взгляд в будущее»	апрель 2013г.	Участие в конференции проводится с целью обмена опытом и общения с коллегами по рассматриваемой проблеме.
9	Участие в круглом столе «Проблемы и перспективы развития математического (физического) образования», посвященный 75-летию педагогического образования», Забайкальский государственный университет	7 ноября 2013 года	Участие в круглом столе проводится с целью обмена опытом и общения с коллегами по рассматриваемой проблеме. Принятие участия в дискуссии по проблеме вопросов преемственности обучения математике в школе и в вузе.
10	Участие в научно-практических конференциях	в течение всего времени реализации проекта	Участие в конференциях проводится с целью обмена опытом с коллегами по рассматриваемой проблеме

Краткая аннотация содержания теоретического этапа инновационного проекта. На данном этапе проводился:

- 1) анализ существующих УМК по математике для основной и начальной школы на предмет возможности построения единой преемственной линии обучения математике;
- 2) наблюдения за учебным процессом в основной и начальной школе;
- 3) проводились контрольные срезы учащихся.

Вывод по теоретическому этапу: по результатам первого этапа была подтверждена актуальность проекта и выбран комплект УМК для апробирования в МБОУ СОШ 48: начальная школа - «Школа 2100», основная школа – УМК Г.В. Дорофеева, И.Ф. Шарыгина. Высказана **гипотеза**, что применение выбранного УМК и методики обучения с использованием УМК позволит реализовать преемственные связи в обучении математики между начальной и основной школой.

Краткая аннотация содержания практического этапа инновационного проекта. На практическом этапе проекта проводится:

1) экспериментальное обучение учащихся по программам «Гармония» и «Школа 2100» (начальная школа); и программе по математике для основной школы Г.В. Дорофеева, И.Ф. Шарыгина;

2) уроки по математике «вдвоем», где участие в проведении урока принимают учитель начальных классов и учитель основной школы с целью:

а) выстраивания преемственной содержательной линии в изучении курса математики,

б) внедрения в процесс обучения видов деятельности, характерных для обучения в основной школе, но уже доступных для понимания и учащимся основной школы (в некоторой степени опережающее обучение, играющее роль подготовки учащихся);

в) создания благоприятного психологического климата для учащихся, когда они привыкают к будущему учителю, снятия психологических барьеров в восприятии терминологии, речи будущего учителя в основной школе;

3) контрольные диагностические срезы учащихся для отслеживания уровня успеваемости и качества знаний, их мотивации;

4) внутришкольные методические семинары для учителей математики, но которых идет обсуждение успешности обучения учащихся по выбранному УМК, трудности и успехи в выстраивании преемственной линии обучения, анализ уроков математики, построение перспектив дальнейшей реализации проекта.

Результаты реализации проекта:

- применение выбранного УМК, методики обучения с использованием УМК и осуществление «уроков вдвоем» позволило реализовать преемственные связи в обучении математики между начальной и основной школой;
- отказ от реализации программы «Гармония» по ряду обстоятельств, в том числе и по причине недостаточной подготовки учащихся по математике. Сейчас школа реализует две программы: «Школа 2100» и «Перспектива»;
- улучшение качества знаний по математике у учащихся школы;
- развитие мотивации учащихся к изучению математики;
- организация целенаправленной деятельности по реализации преемственности развития ключевых компетенций учащихся в математическом образовании;
- обмен опытом между педагогами школы и повышение квалификации педагогов;

- установление сотрудничества между учителями начальной и основной школы и избегание «разрыва» в обучении учащихся и понимании педагогами друг друга.

Перспективы развития проекта. Планируется: 1) продолжение реализации проекта в рамках школы; 2) организация методических семинаров для педагогов школы; 3) публикация статей в материалах научно-практических конференций по теме проекта; 4) продолжение исследований по данной проблеме в рамках темы «Преемственность в обучении математике между начальной (1-4 кл.), основной (5-9 кл.) и средней (полной) школами (10-11 кл.).».

Список литературы:

1. Ванцян А.Г. Решение проблемы преемственности между начальным и основным звеном школы // Б-

- ка «Вестник образования России». – 2007. – № 9. – С. 45–50.
- 2. Закон 273-ФЗ «Об образовании в РФ». URL: <http://www.assessor.ru/zakon/273-fz-zakon-ob-obrazovanii-2013/> (дата обращения 20.09.2014).
- 3. Педагогическая энциклопедия в 2-х томах / Под ред. В.В. Давыдова. Том 2. –М.: Большая российская энциклопедия, 1999, С. 1426.
- 4. Просвиркин В.Н. Преемственность в системе непрерывного образования // Педагогика. – 2005. – №2. – С.41-46.
- 5. Федорец Н. Эффективная преемственность как условие повышения продуктивности образовательного процесса в школе // Управління школою, 2012, №7.

К ВОПРОСУ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИЗОБРАЖЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА В ЭСКИЗАХ ОДЕЖДЫ-КОСТЮМА

Маркова Татьяна Николаевна

доцент, Смоленский государственный университет

Трактовка образа человека при проектировании
одежды для конкретного человека.

Каждый отдельно взятый человек, обладает более или менее выраженной неповторимостью. Совокупность всех качеств данного человека составляет его индивидуальный образ. В понятие образа входит весь комплекс признаков, отличающих данного человека: его социальная характеристика, внешний облик, внутреннее содержание, его образ жизни, род занятий, привычки, склонности, характер, темперамент, телосложение, пигментация, манера держаться, походка, осанка, черты лица, мимика, жесты.

Проектирование одежды для конкретного человека начинается с анализа индивидуального образа, в котором выявляются наиболее положительные, характерные его черты, определяется «личный стиль» этого человека.

Личный стиль человека – это органический сплав существенных и характерных черт данного человека, выраженный и воспринимаемый, прежде всего, через его внешний облик и поведение. Личный стиль так же, как и внешность человека зависит от его природных данных. Однако и природные данные поддаются некоторому развитию и совершенствованию. Умение понять и критически осмыслить свои возможности, выработать свой личный стиль зависит от общей культуры человека, его эстетической чуткости, артистизма. Наиболее трудной задачей дизайнера-модельера является умение понять в человеке лучшее, подсказать ему возможности его внешнего проявления и рекомендовать ему общий стиль одежды. Лучшее и характерное в человеке, акцентированное и выявленное при помощи костюма, создает неповторимый и запоминающийся индивидуальный образ человека. Кстати за последнее время качество яркой индивидуальности, оригинальности внешнего облика становится тем качеством, которое в общепринятоом представлении о красоте вытесняет требование классической пропорциональности черт лица и телосложения.

Личный стиль человека определяет рекомендуемый ему стиль одежды, например, элегантно-спортивный или кокетливо-женственный, классически-строгий или мальчишески-задорный, мужественно-корректный, детски-наивный, экстравагантный, лиричный и т.д. Стиль одежды

Аналогично нашему восприятию одежды в жизни, воспринимается одежда в рисунках, ее изображающих. Прежде всего, художественное изображение одежды вообще не мыслимо без прямого или косвенного соединения её с человеком. Объектом изображения дизайнера-модельера является одежда на человеке, или человека в одежде.

Восприятие одежды в эскизе должно быть максимально приближено к условиям восприятия её в жизни.

«Чтобы набросок воодушевил меня или мою мастерницу, нужно чтобы он подсказывал походку, осанку, жест; он должен давать силуэт в движении, он должен жить» (К.Диор). При этом оказывается недостаточным изображения человека вообще, а требуется изображение именно того человека, для которого одежда предназначена. А эскизы, представляющие перспективное решение одежды, должны также представлять и определенный новый образ человека.

Задачей дизайнера-модельера является создание одежды, художественно-образное содержание которой, соответствует образу того человека, для которого она предназначена. Успешному выполнению этой задачи способствует правильная трактовка в эскизах определенного образа человека. При художественном проектировании одежды, в зависимости от поставленной задачи, существуют различные способы воплощения образа человека в эскизах одежды-костюма.

Принципиально отличается решение образа человека в эскизах, преследующих цели:

- проектирование одежды различных назначений для определенного конкретного человека (рассчитанной на индивидуальный пошив);
- проектирование одежды для определенной группы людей, рассчитанной на массовое, серийное производство;
- проектирование одежды специальных назначений: пропаганда новой моды, уникальные выставочные модели, эстрадные, карнавальные костюмы, форменная одежда.

диктует её ассортимент, материалы, форму, цвет, дополнения.

При проектировании одежды определенного назначения учитываются все внешние данные человека и выявляются те черты его внешнего облика и манер, которые могут послужить основой художественного решения требуемого костюма. Такими основополагающими чертами при создании конкретного костюма могут явиться мягкие женственные манеры, нежный цвет лица и пушистые волосы, порывистые стремительные движения и стройная фигура, яркая необычная пигментация, внутреннее благо-

родство, проявляющееся в сдержанном достоинстве, красоте жестов и движений. В художественном решении одежды эти качества человека максимально выявляются. Затем принимаются во внимание все остальные качества и свойства человека, составляющие его облик и внутреннее содержание, которые корректируют, дополняют возникающий замысел одежды-костюма. И, наконец, особо учитываются те черты внешнего облика человека, которые могут нарушить стиль и художественно-образный замысел одежды, и которые необходимо поэтому видоизменить или скрыть с помощью белья, одежды, дополнений и т.д.



В эскизах одежды-костюма для конкретного человека дается обобщенное изображение этого человека, выявляющее главное и основное в его образе. Различные второстепенные свойства опускаются, случайные моменты не изображаются. Трактовка образа не должна быть натуралистичной. Определенным закономерно-объективным художественным приёмом при трактовке образа человека

в эскизах одежды является обязательное выявление и некоторое подчеркивание тех качеств человека, которые формируют его личный стиль и являются основополагающими в художественном решении данного проекта, например, характерных черт лица, необычной пигментации, грациозной пластики движений, мужественной силы и т.д.



В то же время в эскизах-проектах одежды для конкретного человека необходимо давать хотя и обобщенное, но достаточное достоверное изображение этого человека. Чрезмерная идеализация, утрировка или, наоборот, нивелировка реальных качеств человека может повести поиск одежды по неправильному пути. Так излишняя идеализация пропорций фигуры затруднит поиски оптимальных для этого человека пропорций одежды. Пренебрежение каким-либо значительным качеством во внешности человека может привести к несоответствию одежды (ее форм, пропорций, цвета) внешнему облику человека. А если в

эскизе через внешние приметы не будет выражено внутреннее содержание человека, его характер, темперамент то и при решении одежды они могут оказаться неучтенными. Тогда образная сущность одежды будет диссонировать с внутренним миром человека.

Если образ человека неправильно понят или неправильно передан в эскизе и как следствие этого, костюм не соответствует человеку по форме, цвету, образному содержанию, то он оказывать отрицательное влияние и на внешний облик, и на манеру держаться. Человек будет и выглядеть хуже, и неловко, «не в своей тарелке», чувствовать себя в этом костюме.



Правильно найденный в эскизе образ человека является основой для правильного решения проекта одежды-костюма. Проект во всех своих качествах должен подчиняться индивидуальному образу, обеспечивая все требования, предъявляемые данным человеком к данной одежде. Современным можно считать такой костюм, который выявляет и подчеркивает лучшие качества человека, не «заслоняя» его собою. Оставаясь подчиненным, костюм должен органически гармонировать с внешним обликом и духовным миром человека как, например, гармонического соответствия художественного образа одежды и образа человека можно привести ставший классическим словесный портрет Анны Карениной Л.Толстого: «...ее прелесть состояла именно в том, что она всегда выступала из своего туалета, что туалет никогда не мог быть виден на ней. И черное платье с пышными кружевами не было видно на ней, это была только рамка, и была видна только она, простая, естественная, изящная и вместе веселая и оживленная».

Закономерно, что чем более интересен образ человека, чем определенное, законченнее его стиль, тем более оригинальной и разнообразной может быть трактовка его одежды.

Проектирование одежды, обеспечивающей потребности определенного человека, осуществляется дизайнерами-модельерами и закройщиками одежды в Домах мод, ателье индивидуального пошива, специализированных мастерских и т.д.

Список литературы:

1. Баммес Г. Изображение человека. Основы рисунка с натуры. М.: Дитон, 2012. – 312 с.
2. Бердник Т.О. Основы художественного проектирования костюма и эскизной графики: учебн. пособие. Р-н/Д.: Феникс, 2001. – 320 с.
3. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М.: Книга по Требованию, 2012. – 198 с.
4. Кон И.С. Социология личности. М.: Политиздат, 1967. – 383 с.
5. Неменский Б.М., Педагогика искусства. М.: Проповедование, 2007. – 256 с.
6. Эберле Х., Деллель Х., Сало Т.Эскиз и рисунок. М.: Эдипресс-Конлига, 2012. – 154 с.

КРАТКИЙ ОБЗОР СИТУАЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ РЕСПУБЛИКИ УКРАИНА

Нечитайлло Елена Михайловна
Алтайский Государственный Университет, г. Барнаул

Университеты Украины рассматривают владение иностранными языками как один из главных механизмов реализации процессов интеграции Республики Украина в мировом образовательном и культурном пространстве. Интеграция Украины в Евросоюз, введение Болонской системы в образование влияют на процесс подготовки будущих специалистов в различных сферах деятельности. Особое внимание стало уделяться сегодня иностранному языку специальности как способу реализации профессиональной деятельности индивида.

В постсоветском пространстве на Украине не было единой национальной программы изучения иностранных языков по специальности. В 2005 году такая программа изучения английского языка по специальности была разработана Министерством образования Украины и Британским советом[6].

Главные направления реорганизации и нововведений затронули формирование коммуникативных компе-

тенций, подбора учебной литературы, введения новых методов обучения. Больше внимание стало уделяться работе с Интернет-ресурсами и созданию электронных курсов для самостоятельной работы студентов.

В неязыковых ВУЗах Украины изучение иностранных языков по специальности предусматривает нормативный курс и углубленный.

Нормативный курс – обучение языку с целью достижения в соответствии с общеевропейскими компетенциями овладения иностранным языком определенного языкового уровня. Продолжительность этого курса 2 семестра: 1 семестр коммуникативный курс (форма контроля - зачет), 2 семестр – коммуникативный курс и основы перевода текстов по специальности (форма контроля - экзамен). Количество студентов в группе 15 человек. Нормативный курс рассчитан на 16 кредитов и 560 учебных часов. Под кредитом понимается единица измерения учебной нагрузки студентов, необходимой для освоения содержания модуля программы учебной дисциплины.

Углубленный курс носит факультативный характер и акцентирует внимание на усвоении необходимого объема языкового и речевого материала для успешной профессиональной деятельности с использование иностранного языка.

Введение этих курсов изучения иностранного языка по специальности направлено на овладение студентами коммуникативных умений и навыков для успешной реализации профессиональной деятельности. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком существуют в трех категориях, которые делятся на шесть уровней:

- А – элементарный пользователь (A1 начинающий, A2 средний);
- В – независимый пользователь (B1 рубежный, B2 продвинутый);
- С – опытный пользователь (C1 автономный, C2 компетентный) [1, с.24].

Поскольку основой новой учебной программы на Украине с 2005 года стало формирование и развитие коммуникативных компетенций (КК), именно эти компетенции приобрели приоритет для кафедр иностранных языков в неязыковых ВУЗах.

В неязыковых учебных заведениях Украины выделяют три главных уровня коммуникативных компетенций, которые необходимо развивать в соответствии с уровнями владения иностранными языками, предложенными общеевропейскими стандартами:

1. Достаточный уровень КК - уровень формирования базовых знаний, умений и навыков во всех видах речевой деятельности, обеспечивающих элементарную профессиональную коммуникацию.
2. Продвинутый уровень КК - активное и рецептивное владение профессиональной лексикой, грамматическими конструкциями свойственным языку специальности их грамотное использование, дальнейшее развитие умений во всех видах речевой деятельности.
3. Профессионально-достаточный уровень КК- практическое использование иностранного языка в сфере профессионального общения [7].

Социально-политические изменения на Украине затронули и продолжительность изучения иностранных языков в среднеобразовательной школе. По новой программе обучение иностранным языкам начинается с 1 класса, как правило, это - английский язык. Изучение двух иностранных языков предусматривается с 5. класса [4].

По данным газеты "Освіта" от 01.09.2013 52% школьников выбрали для изучения второго иностранного немецкий язык, 23% - русский, 14% - французский, 1.6% - польский и 1.4% -испанский языки. Высокий интерес к изучению немецкого языка обусловлен перспективой получения как образования, так и трудоустройства за рубежом - в Германии, Австрии и Швейцарии. Как известно, Германия является локомотивом развития европейской экономики. Неслучайно поэтому родители пятиклассников останавливают свой выбор на немецком языке. Вполне вероятно, что 23% школьников, выбирающих русский язык в качестве иностранного, являются выходцами из русскоязычных семей и, возможно, хотели бы совершенствовать язык, чтобы продолжить обучение в России, что географически и экономически закономерно. 14 % учеников, выбирающих французский, вероятно ориентируются на выезд в Европейский союз также с образовательными целями и последующим профессиональным трудоустройством. Поскольку количество школьников в процентах невелико, можно предположить, что выбор

осуществлялся под влиянием родителей, имеющих представление о Франции как о стране со сложившимися стереотипами культуры, моды, кулинарии и виноделия. Невысокий процент изучающих польский язык объясняется тем, что его выбрали для изучения только те школьники, которые проживают недалеко от границы с Польшей и в будущем планируют трудоустроиться или получить образование в этой стране. Самый низкий процент выбора испанского языка может свидетельствовать, на первый взгляд, только о том, что этот язык выбирают ученики, чьи родители имеют собственность за рубежом, и в частности Испании. Между тем интерес к этому языку растет. Испанский язык обретает международный престиж, так как общественная и образовательная значимость испанского языка достаточно высоки: это второй язык в мире по распространенности, один из основных рабочих языков ООН, официальный язык в США после английского.

На изучение иностранных языков по новой программе в 1-11 классах выделяются 38 часов, что на 12.5 часа больше предыдущей программы [4]. С 2000 года в среднеобразовательных школах введена 12-балльная шкала оценивания учебных достижений [3]. В школах проводится подбор аутентичных учебников и учебных пособий.

Следует отметить, что некоторые из выше перечисленных нововведений не прошли адаптацию в украинских школах. Обязательное изучение двух иностранных языков с 5. класса было отменено совсем недавно и обрело статус факультативного из-за недостаточного количества квалифицированных кадров и чрезмерной загруженности учеников [2].

Меняющаяся социально-политическая реальность на Украине становится причиной перехода системы обучения иностранным языкам на новый уровень, что предполагает использование современных технологий, методов и приёмов обучения.

Одним из главных и широко используемых подходов является коммуникативно-системно-деятельностный подход, который успешно реализуется и в высшей школе, и в средней. Обучение иностранным языкам дает здесь высокие результаты.

В образовательный процесс школы активно привлекаются носители языка в рамках участия Украины в проекте сотрудничества с Корпусом Мира США и Британским Советом. Повышение квалификации школьных учителей осуществляется в результате прохождения стажировок в учебных заведениях Европы и США. Кроме того школьники активно принимают участие в программах культурного обмена и различных мероприятиях, которые организуются и проводятся волонтерами европейских и американских организаций. В связи с этим предпочтение в украинских школах чаще всего отдается зарубежным учебникам, утвержденным Советом Европы. Главной причиной этого выбора является аутентичность языкового и речевого материала, который отражает как язык, так и социокультурную ситуацию в стране, язык которой изучается. Таким образом, в иноязычное образовательное пространство Украины "входят" не только британские учебники, но и просто носители языка из Европы и США, имеющие свои собственные взгляды и цели.

Как показывает практика, введение новых европейских стандартов в изучение иностранных языков в Республике Украина как в неязыковом ВУЗе, так и в среднеобразовательных школах требует рационального подхода и достаточного периода адаптации этих нововведений к современной ситуации в иноязычном образовательном процессе страны.

Список литературы:

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання/ Наук.ред.укр. видання д.пед.н., проф. С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – С. 24/273. – ISBN 966-7043-67-3.
2. Лист Міністерства №1/9-303 від 11.06.2014 "Про навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів та структуру 2014/2015 навчального року".
3. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 13.04.2011 №329.
4. Наказ Міністерства № 409 від 03.04.2012 Про затвердження Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів ІІ ступеня.
5. Наказ МОНМС від 03.04.2012 р. № 409 зі змінами, внесеними наказом МОН від 17.05.2013 р. № 551.
6. English for Specific Purposes (ESP) National Curriculum for Universities: Програма з англійської мови для професійного спілкування [Text] / Г. Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І. І. Зуснок [та інші] / Ministry of Education and Science of Ukraine. - К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
7. Моісеєва Ф. А. Роль іноземної мови в загальній концепції підготовки сучасного фахівця [Електронний ресурс] // Донецький державний університет економіки та торгівлі імені М. Туган-Барановського. – Режим доступу: <http://rusnauka.com/NIO/Philologia/moisjejeva.doc.htm>.

СИСТЕМА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УССУРИЙСКОМ ГОРОДСКОМ ОКРУГЕ ПРИМОРСКОГО КРАЯ И МЕРЫ ПО ЕЕ ОПТИМИЗАЦИИ

*Недоросткова Инна Геннадьевна,
канд. биол. наук, доцент кафедры географии, экологии и здоровья детей Школы педагогики ДВФУ, г. Уссурийск*

Муниципальное образование Уссурийский городской округ (УГО) с численностью населения около 346 тысяч человек, включает 37 населенных пунктов с административным центром – г. Уссурийск, вторым по величине городом Приморского края. Уссурийский район богат природными ресурсами, главными из которых являются крупные массивы девственных лиановых хвойно-широколиственных лесов, сохранившиеся, к сожалению, только на территории Уссурийского заповедника. Г. Уссурийск расположен в центре сельскохозяйственных районов Приханкайской равнины. Это определяет его промышленную специализацию: многие предприятия города и района заняты переработкой сельскохозяйственного сырья. Экологические проблемы района сходны с проблемами всего Приморского края. Их изучением и решением отведено значительное место в системе образования.

На территории УГО действует долгосрочная муниципальная целевая программа «Охрана окружающей среды УГО на 2011-2015 гг.», главной целью которой является улучшение экологической обстановки и формирование экологической культуры населения через систему экологического просвещения и популяризации экологических знаний [4]. Кроме того, на сегодняшний день в Приморском крае действует закон «Об экологическом образовании» от 28 августа 2001 г. Акцент в нем сделан на обязательность, непрерывность и системность экологического образования (ст. 3,4,11,12), а также на обеспечение экологического просвещения (ст. 13).

В ряде муниципальных дошкольных образовательных учреждениях УГО, являющихся первым звеном в цепочке непрерывности экологического образования, организуются процессы обучения и воспитания детей экологической направленности по различным специальным программам.

В общеобразовательных учреждениях преподавание основ экологии и охраны окружающей среды ведётся в рамках интегрированных учебных курсов «Окружающий мир», «Биология», «География», «Химия», «Физика». При этом основной формой работы в школе остаётся вне-классная исследовательская деятельность по различным экологическим направлениям с представлением проектов

на внутришкольные, городские (например, проведение смотра-конкурса «Любимый город»), краевые и всероссийские конкурсы. На базе ВУЗов города проводятся конкурсы экологических проектов по защите и охране животного и растительного мира. Учителями-энтузиастами школ организуются просмотр видеофильмов, экскурсии в музеи, заповедники, выпуск буклетов и листовок экологической тематики; совместно с учениками проводятся сборы подписей населения, например в защиту редкого насекомого - реликтового дровосека или хозяина уссурийской тайги - тигра.

Основную роль в экологическом воспитании и образовании в УГО играют учреждения дополнительного образования – станция юных натуралистов, под руководством отдела образования и молодежной политики и эколого-просветительский центр заповедника «Уссурийский» ДВО РАН, которые являются проводниками экологической культуры, организуют экскурсии, постоянные экологические акции, предоставляют базу для научно-исследовательской работы школьников, студентов и учителей.

Как видно из вышеперечисленного, определенная работа в области эколого-просветительской деятельности населения в УГО проводится, но является ли она достаточной для устойчивого развития общества в экологическом направлении? Как показывают результаты нашего анкетирования, которое проводилось среди учеников некоторых начальных классов, степень сформированности основополагающих понятий в области экологии, знаний о природоохранной деятельности в Приморском крае, о правилах поведения в природе находится еще на низком уровне (около 80 % опрошенных третьеклассников). А ведь именно для этого возраста характерна высокая интенсивность накопления знаний об окружающем мире и высокая эмоциональная отзывчивость, любознательность детей, что делает начальную школу весьма важным звеном в системе непрерывного экологического образования [2]. Вследствие этого возникает вопрос: как процесс экологического образования в школе сделать более эффективным, какие формы и методы необходимо при этом использовать.

Для повышения уровня сформированности экологических понятий необходимо проведение уроков «Окружающий мир» с использованием экологического краеведческого материала, включение в содержание каждого учебного предмета элементов экологических знаний, проведение внеклассных мероприятий экологической направленности для развития интереса детей к познанию окружающей действительности.

В ходе научного эксперимента нами на базе одной из начальных школ был организован факультатив по экологическому образованию школьников. Эта форма образовательного процесса не является новой, но имеет ряд преимуществ: проведение факультативных занятий оказывает благотворное действие на расширение кругозора школьников, углубляет знания об окружающем мире, что оказывает позитивное влияние на общее развитие ребенка как личности, активизирует умственную деятельность детей [1; 3]. Занятия, проводившиеся в течение учебного года, охватывали изучение различных экологических систем – лес, болото, луг и др. Рассматривались вопросы разнообразия животного и растительного мира, изучались редкие и исчезающие виды Приморского края, особенности состояния осеннего леса и т.п. При этом акцент делался на познавательную активность ребят через применение игровых методов, проведение конкурсов, выставок, экскурсий. Совместно с руководителем учениками были составлены правила поведения детей в природе, что способствовало активному самостоятельному познанию объектов природы и общества в их взаимодействии.

Главное назначение излагаемой на каждом факультативном занятии информации состояло в том, чтобы вызвать интерес учащихся, заставить их задуматься о своем образе жизни, пробудить желание активно защищать мир природы, быть небезучастным к его проблемам. Одновременно с теоретическими знаниями учащиеся приобретали в процессе трудовой деятельности практические умения и навыки.

Подводя итоги проведенной работы важно отметить, что формирование у детей экологических понятий происходило одновременно с эмоциональным восприятием красоты природы родного края.

Проведенное исследование подтверждает тот факт, что при систематической и целенаправленной работе по формированию экологических понятий у учащихся младших классов на факультативных занятиях по экологическому воспитанию:

- расширяются и систематизируются представления школьников об экологии как науке, повышается уровень знаний детей;
- формируются навыки заботливого, бережного отношения к объектам природы;
- развиваются основы экологических представлений, которые в дальнейшем могут перерасти в убеждения.

В целом, считаем необходимым проведение работы по более активному привлечению внимания граждан к экологическим проблемам за счет расширения участия государства путем поддержки и финансирования экологических проектов. На сегодняшний день необходимо признать, что система непрерывного экологического образования сформирована не в полной мере, вследствие чего приоритетной задачей, является разработка и внедрение в образовательный процесс высших учебных заведений взаимосвязанных экологических спецкурсов, для средних учебных заведений – усиление природоохранных аспектов общего и экологического образования, с обязательным возобновлением в школах предмета «Экология». Решить эту проблему на региональном, тем более местном уровне невозможно, это – задача федерального масштаба.

Список литературы:

1. Андреева Н.Д., Соломин В.П., Васильева Т.В. Теория и методика обучения экологии: учебник для студ. высш. учеб. заведений / Н.Д. Андреева, В.П. Соломин, Т.В. Васильева; под ред. Н.Д. Андреевой. М.: Изд. центр «Академия», 2009. – 208 с.
2. Козина Е.Ф. Методика преподавания естествознания: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.Ф. Козина, Е.Н.Степанян. М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 496 с.
3. Козина Е.Ф. Практикум по методике преподавания интегративного курса «Окружающий мир»: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.В. Козина. М.: Издательский центр «Академия», 2007.- 224 с.
4. Постановление администрации Уссурийского городского округа от 24.02.2011 года № 443-НПА «Об утверждении долгосрочной муниципальной программы «Охрана окружающей среды Уссурийского городского округа на 2011-2015 годы». Уссурийск, 2011. – 2 с.

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ РЕЧЕВОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: РИТОРИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ

Оришанская Евгения Геннадьевна

*Докт. пед. наук, профессор кафедры иностранных языков
ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк*

Профессиональная деятельность преподавателя иностранного языка предполагает наличие четкого представления о культурных ценностях и реалиях, представленных в виде мировоззренческих взглядов, этических правил общения, норм речевого поведения, владение профессионально ориентированными знаниями. Однако на практике их усвоение не всегда осуществляется автоматически в процессе получения языковой подготовки. Для достижения преподавателем-билингвом результативности

при взаимодействии языков и речевых культур в процессе преподавания иностранного языка должна быть разработана соответствующая система профессионально ориентированной речевой подготовки, направленная на овладение такими теоретическими знаниями, которые станут основой для формирования коммуникативно-речевых билингвальных умений. Т.В. Шмелёва указывает на необходимость повышения уровня речевой культуры и расширения речевого опыта человека в сфере, связанной с

профессиональной деятельностью, особо подчеркивая, что для достижения эффективности в реальной речевой практике требуются значительные усилия и специальное обучение, которое должно включать знакомство с такими аспектами речеведения, как речевое поведение, фактуры речи, сферы речи и речевые жанры для получения возможности участия и регулирования процесса речевого взаимодействия [6, с. 84].

В данной статье рассматривается одна из возможных концепций организации речевой профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка. Основная идея предлагаемой риторической концепции заключается в том, что на основе выбранного подхода становится возможным развитие билингвальных умений для выделения речевых профессионально значимых способностей.

Раскроем целесообразность риторической направленности профессионально ориентированной речевой подготовки преподавателя-билингва, обеспечивающей профессиональное речевое развитие и самосовершенствование в сфере межъязыкового и межкультурного общения.

Риторическая основа речевой подготовки преподавателя иностранного языка позволяет изучать нормы и правила общения, овладевать определенными сторонами теории и практики билингвальной речи. Наличие риторических составляющих оказывает воздействие на желание и стремление обучаемых стать профессиональной билингвальной личностью, которая в процессе своего речевого развития и самосовершенствования закладывает основы билингвальной культуры для достижения личной успешности и формирования осознанного, уважительного отношения обучаемых к языкам и культурам. Е.Н. Со-ловова подчеркивает, что владение риторически грамотной речью позволит обучаемым говорить убедительно и логично не только на родном, но и на иностранном языках, создавать самостоятельный речевой «продукт», неповторимый как по сути, так и по форме, осуществлять эффективное взаимодействие со слушателями, оказывать на них определенное воздействие с учетом их культурных особенностей [5, с. 13–14]. Риторическая грамотность обеспечивает возможность организовать общение таким образом, чтобы добиться поставленной цели, выбрав необходимую тактику и соответствующие средства. Л.Н. Колесникова считает, что подготовка преподавателя немыслима без риторической основы, которая необходима для становления стиля педагогического мышления, профессиональной культуры, раскрытия значения элементов содержания образования в контексте с социальным и внеучебным опытом творческой деятельности, эмоционально-ценостных отношений [1, с. 104–107]. По её мнению, риторика позволяет преподавателю отражать в своём речевом поведении собственные чувства, мысли, слова, поступки, надлежащие речевые и поведенческие образцы, вызвать ответную реакцию у обучаемых, вовлечь их в активный процесс изучения предмета и гармоничного личностно-профессионального развития.

Обучение педагогов профессиональному речевому мастерству, как полагает А.К. Михальская, должно быть обязательным компонентом их подготовки. Она делает акцент на возможности использования риторики не только для формирования адекватной целостной системы профессионально-речевых рекомендаций, но и усиления внимания к этическим целям и нравственным задачам образования, учёту традиций национальной русской педагогики [3, с. 170–173]. Она считает, что именно риторика позволяет обосновать необходимость педагогической речевой

подготовки, предусматривающей приобретение опыта коммуникативно-творческой деятельности преподавателя для осуществления учебного взаимодействия. Она отмечает, что применение риторического подхода способствует оптимизации и гармонизации речевого общения в сфере профессиональной педагогической деятельности, создаёт условия для реализации педагогики сотрудничества. А.П. Ско-вординников, Г.А. Копнина указывают на актуальность создания системы полноценной речевой подготовки специалистов в сфере образования на основе достижений риторики и теории культуры речи, что позволит им овладеть культурно-речевой и этико-эстетической компетенциями, будет способствовать формированию носителя полнофункциональной речевой культуры [4, с. 5–8]. По мнению Н.В. Малышевой, усвоение риторических знаний позволяет не только познакомиться с практическими возможностями использования законов речевого поведения, но и развить стремление обучаемых реализовать потребность достижения взаимопонимания между людьми, гармонизации отношений коммуникантов не только в повседневном общении, но и в процессе осуществления профессиональной деятельности [2, с. 3].

Для разработки структуры и содержания профессиональной ориентированной речевой подготовки преподавателя иностранного языка могут быть использованы следующие методы:

- 1) теоретические: сравнительно-сопоставительный анализ структурных и содержательных компонентов речевой подготовки преподавателя иностранного языка в системах высшего и дополнительного профессионального образования России; моделирование личности и деятельности преподавателя иностранного языка;
- 2) социолого-педагогические, диагностические: анкетирование и тестирование преподавателей иностранного языка, проходящих повышение квалификации; изучение и обобщение педагогического опыта преподавателей иностранного языка, речеведческих дисциплин;
- 3) эмпирические: выявление в профессиональной педагогической деятельности преподавателей иностранного языка основных характеристик положительной и отрицательной моделей речевого поведения; проведение констатирующего эксперимента; проведение опытного обучения и итогового эксперимента;
- 4) интерпретационный: сопоставительный качественный анализ письменных работ и устных выступлений преподавателей иностранного языка, определение направленности их речевого поведения.

Разработка риторической концепции, основанной на реализации риторической модели, состоит из трех этапов. Кратко охарактеризуем каждый этап.

На первом этапе:

- на основе изучения и сравнительно-сопоставительного анализа лингвистического, социолингвистического, психолингвистического, психологического, социально-психологического и социологического подходов выделяются основные характеристики билингвизма, значимые для педагогической деятельности преподавателя иностранного языка;
- выполняется анализ современного состояния подготовки преподавателя иностранного языка с позиции билингвизма и межкультурного общения, реализуемой в учреждениях высшего и дополнительного профессионального образования России;

- проводится серия констатирующих экспериментов по изучаемой проблеме в вузах и институтах повышения квалификации.
- В процессе выполнения второго этапа:
- анализируются модели и составляющие процесса педагогического и риторического моделирования, реализуемые в профессиональной деятельности преподавателя;
 - выделяется комплекс коммуникативно-речевых билингвальных умений, владение которыми способствует повышению эффективности профессиональной речевой деятельности преподавателя билингва;
 - разрабатывается риторическая модель формирования коммуникативно-речевых билингвальных умений преподавателя иностранного языка.

Третий этап включает:

- проведение опытного обучения для проверки эффективности риторической модели формирования коммуникативно-речевых билингвальных умений преподавателя, анализ его результатов и обобщение итогов;
- апробацию и внедрение курса повышения квалификации «Преподаватель иностранного языка как объект межкультурного общения» в практику обучения преподавателей иностранного языка.

Для реализации риторической модели формирования коммуникативно-речевых билингвальных умений преподавателя иностранного языка в рамках риторической концепции сформулированы следующие принципы организации и осуществления учебного процесса: принцип методической целесообразности, принцип целенаправленного повышения социокультурного статуса родного языка, принцип учета родного и изучаемого языков, принцип взаимосвязанного изучения языка и культуры, принцип риторической направленности обучения, принцип осознанного и активного обучения, принцип билингвального диагностирования и мониторинга в обучении.

Разработка риторической концепции позволяет определить и предложить к внедрению в практику подготовки преподавателя иностранного языка новое содержание профессионально ориентированной речевой подготовки, представляющее единство семи профессионально необходимых речевых блоков: межязыковая коммуникация и межкультурное общение, билингвизм в деятельности преподавателя, особенности речевого поведения преподавателя в России и Великобритании,

моделирование речевого поведения преподавателя, ситуации речевого общения на занятии по иностранному языку, интеграция родного и иностранного языков, профессионально ориентированные высказывания в учебной речи.

Выделенные риторические составляющие профессионально ориентированной речевой подготовки преподавателя иностранного языка включают: сопоставительное рассмотрение правил речевого поведения представителей двух разных речевых культур, использование жанрового подхода, наличия ситуативности заданий, моделирование и анализ коммуникативно-речевых ситуаций повседневного и педагогического общения.

Таким образом, разработанная риторическая концепция для осуществления профессионально ориентированной речевой подготовки преподавателя иностранного языка является одной из наиболее оптимальных и эффективных и позволяет управлять и регулировать процессом усвоения языков и речевых культур, осуществлять отбор, усвоение и воспроизведение наиболее целесообразных речевых средств, определение способов оптимизации повседневного и педагогического общения. Предлагаемый подход будет способствовать повышению результативности профессиональной деятельности преподавателя, увеличению степени его информированности о традициях и изменениях, происходящих как в родных языках и речевой культуре, так и иностранных, развитию стремления соблюдать нормы речевого поведения, повышению уровня речевой культуры в целом.

Список литературы:

1. Колесникова Л.Н. Профессиональная риторическая культура преподавателя вуза // Образование и общество. 2008. № 5. – С. 102–107.
2. Малычева Н.В. Основы риторики: программа учеб. дисциплины. Р-н-Д: ЮФУ, 2011. – 20 с.
3. Михальская А.К. Педагогическая риторика // Речевое общение: специализированный вестник. Красноярск, 2006. Вып. 8-9 (16-17). – С. 170–173.
4. Сквородников А.П., Копнина А.Г. Модель культурно-речевой компетенции студента высшего учебного заведения // Гуманитарные науки. Культура речевого общения: спецвыпуск журнала Сиб. фед. унив.-та. Красноярск, 2009. № 2. – С. 5–18.
5. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: учеб. пособие. М.: АСТ: Астrelъ, 2008. – 238 с.
6. Шмелёва Т.В. Эффективная речь с позиции речеведения // Речевое общение: специализированный вестник. Красноярск, 2011. Вып. 12 (20). – С. 77–90.

ПРОБЛЕМА РОДИТЕЛЬСТВА И МАТЕРИНСТВА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И СОЦИАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Пьянкова Людмила Алексеевна

Канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры управления и сервиса филиала КузГТУ в г. Новокузнецке

В последние годы в российской научной литературе широко обсуждается вопрос о необходимости укрепления института семьи. В современной России первичная ячейка общества переживает острый кризис, связанный с проблемой отчуждения в сфере детско-родительских отношений: утрата эмоциональных связей, снижение значимости родства и родительства, ценности и интенсивности

совместного общения, времени, отводимого на него, девиантное материнство. В этот же ряд можно отнести проблемы, связанные не только с матерями, отказывающимися от своих детей, проявляющими к ним открытое пренебрежение и насилие, но также и с теми, кто демонстрирует нарушение материнско-детских отношений. Все чаще это становится причиной снижения эмоционального благополучия ребенка и отклонений его в оптимальном

психологическом развитии в младенческом, раннем и в дошкольном возрастах. Данные процессы происходят на фоне высокого уровня разводов супружеских пар, низкой рождаемости, не обеспечивающей простое воспроизводство населения; разрыва между возросшими требованиями к качеству отношений в браке и семье и степенью их удовлетворения; противоречий между семейными и профессиональными ролями супружев; рассогласованием требований, предъявляемых обществу к личности, и, социализирующих возможностей семьи.

Исследуя данные социальные явления, имеет смысл говорить не только о кризисе семьи как институте воспроизведения и трансляции нравственных ценностей, формирования установок, традиций, но и о кризисе родительства, как личностном и общественном феномене, обостряющем и без того актуальные для общества проблемы адаптации личности, её физического и психологического здоровья, реализации духовного и интеллектуального потенциала и др.

В этих обстоятельствах готовность к родительству, включающего феномены материнства и отцовства, как комплекс установок и ценностей, эмоционально-чувственной стороны, личностных особенностей родителей и многое другое, выступает проблемой социально-психологической, поскольку охватывает как важную сферу жизни общества, так и сугубо индивидуальную (психологическую), представленную сложной совокупностью, не сводимую только к поведенческим актам.

Феномен родительства настолько сложен по своей структуре, что он не исчерпывается его биологическими, психолого-педагогическими и социальными составляющими. Этот этап в жизни человека значительно актуализирует потребности в познании окружающего, своего ребенка и себя, нередко заставляет родителей пройти такую школу жизни, которая полностью меняет человека: его характер, ценности, мотивы, установки, направленность, иерархию потребностей и пр. Не случайно поэтому педиатры, психологи, педагоги настаивают на необходимости формирования у родителей качеств психологической зрелости, которые связаны с внутренней позицией родителя, как заботящегося, охраняющего, поддерживающего своих детей, осознающего ответственность за используемые методы и формы воспитательного влияния, умений гибко и бесконфликтно строить взаимоотношения с ребенком, родительской любви как высшем проявлении родительских чувств, в основе которых лежат признание за ребенком свободного проявления, доверия и безусловного принятия его.

Дж. и Ч. Ланкастер, исследуя стратегии родительского поведения, полагают, что его детерминантами выступают как биологические, так и социальные факторы, а их значение расширяется и уже не сводится только к адаптации потомства. Данные авторы исследуют изменение стратегий родительского вклада в историческом аспекте. По их мнению, ключевым фактором, определяющим стратегию родительского вклада, является отношение общества к природным ресурсам. В соответствии с этим они выделяют два типа семей и присущие каждому типу особенности родительского вклада. Так, для семей с "низкой концентрацией" (low density) характерна точка зрения, что ресурсы, необходимые для репродукции и выживания, достаточно и неограниченны, так что все взрослые члены общества могут получить к ним доступ. От родителей, соответственно, требуется только вырастить детей здоровых и обладающих свойственными данному обществу навыками общения и выживания. Другой тип представляют се-

мы с "высокой концентрацией" (high density). Для них характерно осознание ограниченности ресурсов, соотношения между незначительным количеством ресурсов и все увеличивающимся количеством членов человеческого общества. По мнению авторов, этот переход в сознании произошел около 2-3 тысяч лет назад. Перед родителями теперь встает новая задача: как гарантировать ребенку доступ к ограниченным ресурсам. Родители обеспечивают ребенку благополучное будущее двумя путями: передача наследства; обучение, образование ребенка [1].

Л. Б. Шнейдер отмечает, что по природе своей семейное воспитание основано на чувстве. Изначально семья, как правило, зиждется на чувстве любви, определяющем нравственную атмосферу этой социальной группы, стиль и тон взаимоотношений ее членов: проявление нежности, ласки, заботы, терпимости, великодушия, умения прощать, чувства долга [2].

Важно отметить, что в науке используются разные индикаторы при определении специфики материнского и отцовского поведения.

Феномен отцовства в научной литературе не является достаточно проработанным, вероятно поэтому, нет единого мнения ученых относительно структуры данного феномена, не встретилось в доступной нам литературе и его определения. Феномен отцовства не может исчерпываться такими понятиями как «роль», «статус», «чувства», «мотивации», «потребностно-ценостная сфера» или «самооценка». Ученые сходятся лишь в том, что на формирование феномена отцовства большое влияние оказывает социокультурный аспект, его изучение остается неотъемлемой частью различных наук, в том числе психологии, социологии.

Если рассматривать данный вопрос исторически, то следует отметить, что отцовство не является обязательным компонентом семьи; оно скорее выражает принадлежность к определенному типу культуры, а не биологическую функцию. При всем разнообразии человеческих культур, их условно можно разделить в этом плане на «отцовские», т. е. такие, в которых «отцовская роль мужчины значительна», и «безотцовские», т. е. такие, в которых «мужчина выступает в большей мере как самец, чем как отец». Последние, например, встречаются в афро-азиатском регионе. «Безотцовские» культуры характеризуются большей мужской агрессивностью, резким антагонизмом между мужчинами и женщинами, менее теплыми отношениями между всеми членами семьи.

Почему же людям кажется, что отцовский вклад в воспитание снижается? Помимо других причин сказывается ломка традиционной системы половой стратификации. По мере того как «невидимый родитель», как часто называют отца, становится видимым и более демократичным, он все чаще подвергается критике со стороны жены, а его авторитет, основанный на внесемейных факторах, заметно снижается.

Экспериментальное исследование, проведенное Е. В. Милковой, с целью сравнительного анализа отцовской и материнской любви выявило ряд значимых характеристик обоих типов любви. Любовь отца обусловлена достижениями, достоинствами, поведением ребенка, его внешними данными. Снижение вклада отца в воспитание детей происходит в силу ряда причин, в том числе ломки традиционной системы половой стратификации. В традиционной патриархальной семье отец выступает как: а) кормилец, б) персонификация власти и высший дисциплинер, в) пример для подражания, непосредственный наставник во внесемейной, общественно-трудовой дея-

тельности. В современной городской семье эти традиционные ценности отцовства заметно ослабевают под давлением таких факторов, как женское равноправие, вовлечение женщин в профессиональную деятельность, тесный семейный быт, где для отца не предусмотрено пьедестала, и существует пространственная разобщенность труда и быта. Сила отцовского влияния в прошлом коренилась, прежде всего, в том, что он был воплощением власти и инструментальной эффективности. Нормативная неопределенность отцовской роли по сравнению с материнской является результатом того, что: а) отцовские функции биологически «объективно» менее значимы и их труднее конкретизировать; б) исторически они институциализируются гораздо позднее; в) распределение материнских и отцовских функций базируется на более общей полоролевой дифференциации, и имеет как социальные, так и биологические предпосылки.

Материнство же согласно взглядам кульурологов и психологов, отражает накопленный народом опыт, выстраданные им ценности, нормы и ориентиры. Присущие культуре образцы поведения, ценности, регулирующие, прежде всего, отношения между людьми в обществе и семье, должны быть сохранены как устойчивые и приемлемые. Именно здесь материнство выступает как транслятор менталитета общества, консолидирующего в себе и его ценности, и установки, и традиции. Любовь матери в большинстве случаев безусловна. Материнская любовь предполагает дифференциацию личности ребенка и его поведения, т. е. осуждение материю конкретных поступков и действий ребенка не влечет за собой отрицания его эмоциональной значимости и снижения ценности его личности [3].

Дифференциация отцовских и материнских чувств имеет глубокие научные корни. В частности, еще З. Фрейд по-разному рассматривал роль матери и отца на прегениタルных стадиях развития. В оральную стадию развития ключевой фигурой становления базовых личностных качеств он считал мать, в то время как в фаллическую стадию (дошкольный возраст) развитие мальчика или девочки, по его мнению, всецело зависело от особенностей преодоления ими Эдипова конфликта, центрированного вокруг фигуры отца [4]. К тому же, фигура отца в теоретической модели З. Фрейда является ключевой в формировании супер-Эго, т.е. социально ориентированных качеств личности ребенка.

Одной из основных особенностей материнской сферы у человека, согласно исследованиям Г. Г. Филипповой, является не фиксированное эволюционно, прижизненно формирующееся наполнение ценностно-смыслового блока, потребностей и способов их удовлетворения. В этом отношении можно говорить о конкретно-культурной модели материнства - как содержании составляющих всех блоков материнской сферы женщины, которая ориентирована на развитие соответствующего конкретно-культурного варианта личности ребенка. Воспитание необходимого для каждой культуры типа индивидуальной материнской сферы в свою очередь обеспечено различными средствами (модели семьи, материнства и детства, традиции, система семейного и общественного воспитания и т.п.) и может быть описано как “онтогенетический путь к модели”. Этот путь обеспечивает наличие материнских функций и их соответствие конкретной культурной модели [5]. Смысловое переживание материнства – это новообразование в сфере самосознания женщины, принялшей на себя родительскую роль. Материнство, являясь качественно новой ситуацией развития женщины, запус-

кает процесс интеграции ее собственных жизненных задач развития и задач развития вошедшего в ее мир ребенка. Не случайно поэтому, рождение ребенка актуализирует потребности в реализации интеллектуального, духовного потенциала личности матери с целью воспитания целого ряда нравственных, интеллектуальных, социальных и иных качеств у её сына или дочери. Нередко этот процесс из неуправляемого на первых этапах, в дальнейшем становится все более осознанным, целенаправленным и контролируемым самой женщиной. Важным проявлением внутреннего диалога матери является её рефлексия по поводу особенностей развития собственного мира векторе «Я как мать», что находит отражение в развертывании и развитии смысловых позиций, которые отражают переживание материю отношений с ребенком в реальной жизненной среде, дает возможность управлять процессом интеграции противоречивых переживаний, сопровождающих развитие ее взаимоотношений с ребенком, и осуществлять осмыслиенный выбор родительской позиции и стратегии родительского поведения.

Принимая во внимание тот факт, что выполнение родителями своих функций априори связывается с деятельностью воспитания, важно понимать, как современная педагогическая наука определяет понятийный аппарат семейной педагогики, трактует дефиниции, связанные с воспитанием ребенка в семье.

Основываясь на наиболее известном определении методологии педагогики, данного В. В. Краевским: это система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, принципах, подходах и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний, обоснование программы, логики, методов, критерии оценки качества исследовательской работы. Между тем, в доступных нам исследованиях, в частности, В. В. Анисимовой, Т. Е. Шапошниковой отмечается, что современная педагогическая наука испытывает серьезный дефицит, как методологии, так и методики семейной педагогики. На данный момент отсутствует понятийный аппарат семейной педагогики, который бы определял основные понятия, связанные с воспитанием ребенка в семье. Это связано с тем, что в настоящих условиях семья испытывает серьезные трансформации: нестабильность, конфликтность брачных отношений, растет число незарегистрированных семей, снижается значимость традиционных семейных функций – рождение и воспитание детей, решение бытовых вопросов, изменяются требования супругов к психологической основе брака и межличностным отношениям [6].

В современном обществе возникла реальная опасность деформации семейных устоев, наследования культурно-исторического семейного опыта. «Современная превентивная проблема, – пишет Л. Б. Шнейдер – требует новых ценностных акцентов. Именно философское осмысление социально-психологических проблем, стремление к достижению гармонии отношений семьи с обществом, другими людьми, очищение разума и души человека от всех видов социального зла, защита и развитие подлинных достижений культуры, прекращение ее деградации выходит на первый план» [7].

Проведенный нами анализ проблематики родительства и материнства далеко не претендует на её исчерпывающее исследование и требует дальнейшего изучения как социального и психологического феноменов развития общества и личности.

Список источников:

1. [Электронный ресурс]: Режим доступа: www.akusherstvo.ru/comment.php?cid=7&id=516&what=article – Загл. с экрана.]
2. Шнейдер, Л. Б. Психология семейных отношений / Л. Б. Шнейдер. – Москва: Эксмо-пресс, 2000. – 512 с.
3. Милюкова, Е. В. Формирование психологических компонентов родительской любви: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Милюкова Е. В. – Екатеринбург, 2005. – 27 с.
4. Фрейд, З. Введение в психоанализ. Лекции / З. Фрейд; пер. с нем. Г. В. Барышниковой; под ред. Е. Е. Соколовой и Т. В. Родионовой. – Санкт-Петербург: Издательский дом «Азбука-классика», 2008. – 480 с.
5. Филиппова, Г. Г. Психология материнства: учеб. пособие / Г. Г. Филиппова. – Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 240 с.
6. Федорова, Т. А. Педагогическое содействие формированию готовности студентов вуза к семейной жизни: дис.... канд. пед. наук: 13.00.08 / Федорова Т. А. – Челябинск, 2009. – 178 с.
7. Шнейдер, А. Б. Основы семейной психологии / А. Б. Шнейдер. - Москва; Воронеж: Изд-во Московского психолого-социальный ун-та (МПСУ), 2010. – 928 с.

НОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ - КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА «ДВИЖЕНИЯ-ПОМОЩНИКИ»

*Паутова Валерия Валерьевна
Старший преподаватель кафедры психологии ФГБОУ ВПО «АлтГПА», г. Барнаул*

Программа «Движения - помощники» - это экспериментально проверенная технология повышения уровня готовности детей к школе средствами кинезиологических упражнений. Главной задачей внедрения программы явилось осуществление межполушарной координации мозга, которая обеспечивается наличием нервных связей между левым и правым полушарием, и тем самым, открывает реальный путь ребёнку к более эффективному освоению обучающих программ и действий. Не игнорируя физиологические закономерности развития мозга, не ускоряя их и не замедляя развитие отдельных его отделов, не замещая искусственно функции одного полушария функциями другого, происходит эффективное влияние на освоение ребёнком учебных программ путём целенаправленного развития межполушарной проводимости, улучшения синхронизации в работе правого и левого полушарий головного мозга.

Программа «Движения-Помощники» предназначена для последовательного осуществления повышения уровня готовности детей к школьному обучению посредством кинезиологических упражнений. Помимо этого программа предусматривает повышение информированности детей в следующих областях: развитие представлений о роли мелкой моторики, которая осуществляется ладонью и пальцами; формирование понимания значения каждого пальчика для организма человека. Эти сведения становятся важным дополнительным компонентом физической и умственной подготовленности детей, не игнорируя контекста игровой деятельности.

Данная программа построена на принципах развивающего обучения и направлена на развитие ребёнка в целом: умение сравнивать и обобщать собственные наблюдения; видеть и понимать красоту совершенных движений; совершенствование речевого развития, мышления, физических способностей, рефлексии поведения. Приоритет в обучении отдаётся пониманию и оценке происходящего в совместной практической деятельности педагогов, родителей и детей.

Программа «Движения – помощники» может быть использована дошкольными учреждениями как общеразвивающего, так и коррекционного типа.

Основная цель программы - создание условий, повышения уровня готовности детей к школе средствами кинезиологических упражнений.

Достижение этой цели обеспечивается решением следующих задач:

1. Совершенствование физического и психического развития детей;
2. Формирование у детей целостных представлений о правильных движениях, роли двигательной активности в их жизни;
3. Формирование потребностей и мотивов использования кинезиологических упражнений;
4. Воспитание самостоятельности и творческой активности;
5. Двигательное владение детьми арсеналом асимметрических упражнений.

Программа «Движения – помощники» объединяет урочные формы – учебные занятия по физической культуре с элементами кинезиологии и внеурочные - в режиме дня, физкультурно-оздоровительные, досуговые мероприятия (досуги, дни здоровья, самостоятельная двигательная активность). В программе определены формы работы с родителями и педагогами, представлены программные требования к освоению детьми знаний, умений и навыков кинезиологических упражнений.

Настоящая программа включает в себя содержание основных наиболее эффективных для развития межполушарной активности мозга форм, составляющих целостную кинезиологическую технику подготовки детей к школе в условиях дошкольного образовательного учреждения. Она состоит из **4 взаимосвязанных частей**, каждая из которых содержит специфические задачи и организационно-методические указания.

Часть 1. Комплексы кинезиологических упражнений

Эффект двигательного обогащения достигается в процессе пролонгированного освоения детьми 8 органически взаимосвязанных комплексов упражнений. Комплексы имеют конкретные педагогические задачи, определяющие подбор упражнений, их слаженность и направленность. Это в свою очередь обуславливает выбор методов обучения и способы организации детей.

Оздоровительные и воспитательные задачи проходят через весь учебный процесс, их гармоничная взаимосвязь присутствует на каждом занятии. Вместе с тем, отличительной особенностью занятий, с использованием

созданной нами программы, от традиционно применяемой в ДОУ является акцент на поддержание динамического режима, ежедневной тренировки кинезиологическими средствами. Это обеспечивает развитие межполушарной интеграции головного мозга детей посредством выполнения специальных упражнений асимметрической гимнастики. Проводимые комплексы упражнений содействуют развитию уровня информационной работоспособности и произвольного внимания детей. Одновременно развиваются психомоторные показатели, такие как межполушарная, зрительно-моторная и сенсомоторная интеграция, сопровождающаяся рефлексивным поведением.

Построение педагогического процесса по подготовки детей к школе с включением кинезиологических средств, предполагает использование наглядно-практических методов и фронтального способа организации деятельности. Все виды занятий в группе включают фрагменты двигательных заданий, обеспечивающих эффект феномена активного отдыха.

Комплексы упражнений, включённые в программу «Движения-Помощники» направлены на снятие отрицательного напряжения и улучшение мозгового кровообращения, а так же на асимметрическую гимнастику, улучшающую межполушарную синхронизацию [3].

Часть 2. Работа с педагогами

Данный вид работы направлен на решение следующих задач:

- осознание педагогами роли и значения кинезиологических упражнений в развитии детей;
- знание средств, методов и форм внедрения кинезиологии в условия ДОУ в процессе подготовки детей к школе;
- владения методикой использования кинезиологических упражнений;
- формирование умения планировать, прогнозировать и контролировать функциональное состояние обучаемых детей в режиме дня.

Часть 3. Работа с родителями

Важным условием эффективности работы по подготовки детей к школе средствами кинезиологических упражнений является творческое сотрудничество с родительским коллективом.

Работа ведётся в двух направлениях: повышение педагогической культуры родителей и более внимательная с их стороны забота о здоровье и развитии детей средствами кинезиологии.

Часть 4. Массовые мероприятия, направленные на подготовку детей к школе средствами кинезиологических упражнений.

К ним относятся:

- физкультурный досуг развивающей направленности – содержание досуга составляют знакомые детям игры и кинезиологические упражнения. Длительность досуга - 25 минут.
- физкультурный праздник – демонстрация выполнения детьми кинезиологических упражнений. Длительность праздника – 1 – 1,5 часа в зависимости от сезона. Основу праздника составляют двигательные забавы и асимметрические упражнения.
- день здоровья - его задачей является забота о профилактике нервной системы детей, оздоровление организма в тесной связи с развивающей работой, а также с поддержанием положительно-эмоционального состояния психики.

Анализируя преимущества апробированной нами кинезиологической программы, мы сочли своевременным резюмировать, что проблемы безопасности образовательной среды давно беспокоят педагогов и психологов. По мнению учёных детские сады и школы – место потенциальной повышенной опасности. [1, 2 с. 163-169].

На наш взгляд при существующей программе подготовки детей в ДОУ к обучению в школе наблюдается несоответствие декларируемому единству задачи обучения: образование, воспитание, оздоровление.

Безопасность здоровью в образовательной среде может быть признана только при достаточном разнообразии средств обучения, позволяющих ребёнку избавляться от монотонии, усталости, напряжения и приывать в состоянии социального и психологического благополучия. Кинезиологическая программа подготовки детей позволит им без последствий для здоровья преодолевать негативные проявления компонентов обучающей среды, и делать её более переносимой, привлекательной, а порой и комфортной.

Список литературы:

1. Рубцов В.В., Баева И.А. Безопасность образовательной среды. Сборник статей. Часть 1 /ответственный ред. и составитель Г.М. Коджаспирова. М.: Эконом-Информ, 2008.- 166с.
2. Сергеев С.Ф., Якунин В.А. Психологическая безопасность в образовательной среде // Народное образование. – 2012. - №6. - С.163-169.
3. Шанина Г. Е. Упражнения специального кинезиологического комплекса для восстановления межполушарного взаимодействия у детей и подростков. М., ВНИИФК, 1999. – 54 с.

РАЗВИТИЕ ГУМАННЫХ ЧУВСТВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Преподаватель английского языка, студентка магистратуры Тольяттинского государственного университета по направлению "Педагогика и психология воспитания", г. Тольятти

Воспитание человека, обладающего гуманными ценностями - важная задача для современного российского общества. Совокупность ценностных установок, присущих в данный момент массовому сознанию (в том числе, детям и молодежи) во многих аспектах деструктивна с точки зрения развития личности, института семьи и государства. Насущная потребность общества на данный момент - совершенствование работы школы по вос-

питанию гуманных ценностей в подрастающем поколении. Разработанный российскими учеными Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования второго поколения (2009 г.), впервые включавший в себя «Концепцию духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», открывает перспективы проблемы формирования совокупности ценностных основ жизни человека. Воспитание школьников обозначено в документе в качестве приоритетной задачи и

рассматривается как воспитание ценностей, воспитание отношения человека к миру, себе, другим.

По мнению Л.А.Байковой, основное положение гуманизации образовательного учреждения - «процесс обретения им свойств, создающих условия защиты прав каждого человека, его свободного и наиболее полного развития и самореализации» [1, с.12]. Те требования к образованию, которые отражены в законах, соответствуют не только обществу в его целостности, но и потребностям каждого отдельного человека. Для человека важно реализовать себя в жизни, стать преуспевающей личностью, сформировать позитивные отношения с другими членами общества.

Наиболее сензитивным периодом для воспитания гуманности является младший школьный возраст. С первых дней нахождения в школе дети находятся в коллективе сверстников, поэтому педагогу важно стремиться организовать их совместное пребывание в учебном заведении таким образом, чтобы их общение вело к у становлению доброжелательности между ними и к их личностному росту. Младший школьный возраст связан с утратой детской «непосредственности» (Л.С.Выготский). Отношение ребенка к действию приобретает опосредованный характер, где средствами регуляции выступают общественно выработанные нормы и способы действия. В этом возрасте ребенок начинает произвольно управлять собственным поведением, подчинять его сознательному контролю, преодолевать импульсивность [2, с.4]. Гуманные чувства выступают одним из существенных внутренних механизмов, лежащих в основе морального выбора и саморегуляции поведения.

Гуманные чувства - эмоциональное переживание реальных гуманных отношений и взаимодействий (чувство доброты, сочувствия, сострадания, милосердия, справедливости, чуткости, отзывчивости, эмпатии, жалости). Образавшись, гуманное чувство не обособляется в структуре личности, а тесно связывается с другими гуманными чувствами, тем самым создавая предпосылки их дальнейшей интеграции [2, с. 4]

В педагогической науке на сегодняшний день нет исчерпывающего ответа на вопрос об эффективных путях воспитания гуманных чувств школьников в изменившихся социокультурных условиях, однако сложились необходимые научные предпосылки для разработки теоретических основ данного процесса благодаря тому, что этой проблемой занимаются философы, психологи и педагоги. Одной из методик формирования гуманной и в то же время творческой личности является изобразительное творчество.

Дети начинают рисовать уже в раннем возрасте. Рисование придается большое значение, так как, с одной стороны, процесс изобразительного творчества оказывает влияние на формирование различных сторон личности ребенка и, с другой стороны, через рисунок ребенок выражает свои чувства и представления о явлениях и событиях [4].

В зарубежной психологии и педагогике о положительном влиянии художественного творчества на формирование личности говорили Я.А.Коменский, И.Г.Песталоцци, Ф.Фребель, Э.Крамер, М.Монтессори, К.Бюер, Ж.Пиаже, М.Эссекс, К.Фростиг, Д.Хертз, Д.Буш, С.Хайт, Р.Сильвер и др. В российской педагогике К.Д.Ушинский, И.М.Бехтерев, В.К.Воронов, П.А.Сикорский, О.В.Афанасьев, Л.С.Выготский, Б.Ф.Лихачев, Р.С.Немов и др. подчеркивали значение изобразительной деятельности для становления личности. В настоящее время исследования в

области влияния изобразительной деятельности на воспитание и коррекцию ребенка в нашей стране ведутся Т.А.Хвилизовой, Л.Д.Лебедевой, В.В.Горевым, С.Л.Киселевой, Левицкой Ю.Л. и др.

Рисование напрямую связано с психическими функциями (зрительным восприятием, моторной координацией, речью, мышлением), и, развивая их, оно связывает эти функции между собой, помогая растущему человеку анализировать и систематизировать новые знания, оформляя модель его представления о мире [6]. Сила воспитательного влияния занятий рисованием на человека в том, что в процессе изобразительного творчества переживаемый образ или ситуация, отражаемая в рисунке, становится непосредственным пережитым опытом человека, так как в процессе рисования творящий проходит путь от чувства к мысли, создавая единую картину и формируя эмоционально-ценное отношение к окружающему [7]. Т.А.Хвилизова в своем исследовании показала, что «в процессе целенаправленной, организованной деятельности и через систему приемов рисования, специально подобранных для определенных симптомо-комплексов, происходит воздействие на когнитивную, эмоциональную, волевую, коммуникативную сферы личности, тесно взаимосвязанные с поведенческой сферой, так как благодаря развитому воображению ребенок начинает понимать смысловую сторону своего поведения и своих поступков» [8, с. 75]. Еще одна важная функция рисования состоит в том, что благодаря положительной окраске самого процесса художественного творчества, ребенок получает определенный эмоциональный тонус. Я.Рейковский утверждает, что доминирующее эмоциональное состояние модифицирует интеллектуальные процессы [3], следовательно то знание, которое прошло через положительную эмоциональную окраску, становится составляющей отношения к миру и поведения человека.

Исследования Л.С.Выготского показывают, что в младшем школьном возрасте для того, чтобы сознательно управлять психическими процессами и функциями ребенку еще нужны некоторые внешние средства в качестве опоры. Рассуждения вслух способствуют последовательному целенаправленному мышлению. Поэтому в младшем школьном возрасте важно сопровождать изобразительное творчество «словесным рисованием» [5, с. 23].

С третьим классом (20 учащихся) одной из школ г. Тольятти (Самарская область) было проведено занятие, состоящее из беседы и изобразительной деятельности, целью которого было обратить внимание детей на важность гуманных чувств. Ранее целенаправленная воспитательная работа по развитию нравственности и гуманных чувств детей в рамках внеклассной деятельности в этом классе не велась.

Занятие было начато с диалога преподавателя с детьми, целью которого было направление внимания детей на размышление о гуманных ценностях. Детям была прочитана сказка В.А.Сухомлинского «Девочка и Ромашка», после чего была проведена небольшая беседа о том, трудно ли быть настоящим другом и какими качествами необходимо для этого обладать. Далее учащимся было дано задание письменно привести примеры в качестве иллюстрации по пяти тематикам. По первой теме - «**добро, сделанное мне другими**» - дети обозначили пять категорий добрых поступков: 13 человек отметили, что с «ними чем-то поделились», 3 человека - «для меня что-то сделали», 2 учащихся - «мне разрешили», 1 человек - «мне сделали приятное» и 1 - «мне подарили». По второй теме

- «**добroе дело, свидетелем которого я был**» - 12 учащихся отметили добрые поступки среди близких знакомых, 2 - среди незнакомых людей («доктора полечили от Эболы», «девочка помогла дедушке перейти через дорогу»), 6 человек не смогли вспомнить случаев добрых дел среди других людей. По третьей теме - «**добroе дело, которое ты сделал**» почти все дети отметили, что они кому-то что-то дали или кому-то помогли, 1 учащийся в качестве ответа также написал «я родился», 1 человек затруднился ответить. Иллюстрируя четвертую тему - «**самое большое в мире зло**», - 11 раз было отмечено убийство, 1 раз - война, 3 раза - самоубийство, 2 раза - воровство, 1 раз - драка, 2 раза - ответ злом на зло, 1 раз - негативная речь, 1 раз - провоцирование кого-то на зло, 1 раз - эгоистичное поведение и 2 раза - негативные действия в отношении себя. В пятой тематике «**самым большим в мире добром**» 8 учащихся считают заботу о других, 3 человека отметили жизнь как таковую, 2 человека - дружбу, 4 человека - нравственность, любовь к другим и самопожертвование ради чьего-то блага, 2 человека наивысшим добром посчитали добрые поступки других людей в отношении себя, 1 учащийся затруднился ответить.

Выводы, которые можно сделать после проведения диагностической оценки: дети различают понятия добра и зла, считая гуманные чувства и поведение одной из важных составляющих понятия «добра». Но они относительно мало замечают добрых дел вокруг себя. Некоторые дети судят о глобальных категориях добра и зла исключительно по тому, как они связаны непосредственно с ними.

После диагностики детям было предложено нарисовать рисунок на тему: «Если бы я был волшебником, я бы...». Важно, что в этом задании детей уже не просили рисовать нечто нравственное и гуманное, но гипотеза исследования состояла в том, что беседа и диагностическое тестирование, предшествующие процессу рисования, определит образный и ситуативный спектр работ детей в то же время оставив им ощущение свободы выбора темы. По окончании работы дети представляли свои рисунки классу, только тогда оформляя отраженные через образы идеи в словесное выражение темы. 7 детей создали рисунки, отражающие их заботу о людях в целом («Я бы заботилась и делала подарки другим», «Для всех сделала бы мороженый дом!!!», «Я бы подарила бы всем 5 или сделала бы так, чтобы все учились на 5» и др.), 7 учащихся выразили заботу обо всем человечестве («Делала бы добро всему миру, чтобы все было чудесно!», «Осчастливила бы весь мир!», «Сделал бы больше природы», «Сделал бы мир во всем мире!» и др.), 2 ребенка (мальчики) боролись бы со злом во всем мире, в частности с преступностью, 1 девочка «стала бы кошкой, чтобы говорить на ее языке и помогать ей в разных ситуациях», 1 мальчик

развивал бы науку, 1 мальчик сделал бы новых существ и еще 1 учащийся создал бы «башню, которая превращает свет в тьму, чтобы была вечная тьма, так как свет часто мешает». Варианты тем, представленных детьми, свидетельствуют о том, что большинство детей в творческом процессе продолжили начатую в начале занятия тему гуманности, и благодаря созданию ими образов в рисунках, эта тема стала их личным переживанием.

Таким образом, в рамках школы необходимо проводить целенаправленную работу с детьми по воспитанию в них гуманных чувств, развивать, совершенствовать такие качества души, которые необходимы ребёнку, для того чтобы вырасти гуманной личностью и успешно найти свое место в системе общества. Несмотря на то что дети различают добро и зло, они недостаточно чутки к окружающим, не всегда замечают добро, которое окружающие совершают в отношении них и не всегда готовы сами совершать добрые поступки. В этой работе именно рисование может служить эффективным средством формирования гуманных чувств детей, так как в процессе изобразительного творчества переживаемый опыт переходит с уровня «я знаю об этом» на уровень «я так чувствую и поступаю».

Список литературы:

1. Байкова Л.А. Теоретико-методологические основы гуманизации педагогической системы образовательного учреждения: автореф. дисс.... д-р пед. наук. - М., 2001. - 36 с.
2. Быкова Н.И. Педагогические условия развития нравственных ориентаций учащихся в образовательном процессе (7-9 класс): диссерт.... канд. пед. наук. - Омск, 2003. - 182 с.
3. Рейнковский Я. Экспериментальная психология эмоций. - М.: Просвещение, 1979. - 392 с.
4. Сакулина Н.П. Рисование в дошкольном детстве. - М.: Просвещение, 1956. - 212 с.
5. Сокольникова Н.М. Методика преподавания изобразительного искусства: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. - 5-е изд., перераб. и доп. - М.: Издательский центр "Академия", 2012. - 256 с.
6. Степанов С.С. Диагностика интеллекта методом рисуночного теста.- М.: NB Магистр, 1994. - 62 с.
7. Фаас Н.Э. Формирование взаимоотношений дошкольников в процессе изобразительной деятельности в условиях разновозрастной группы: диссерт.... канд. пед. наук. - М., 1991. - 197 с.
1. 8. Хвиозова Т.А. Педагогическая коррекция средствами рисования эмоциональных нарушений поведения у дошкольников: диссерт.... канд. пед. наук. - М., 1996. - 204 с.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ И ЗАДАЧИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИЗИКЕ

Масленникова Диана Юрьевна

Старший преподаватель кафедры высшей математики и физики,
Керченский государственный морской технологический университет, г. Керчь

Попова Татьяна Николаевна

Доктор пед. наук, профессор кафедры высшей математики и физики,
Керченский государственный морской технологический университет, г. Керчь

Музейная педагогика образует уникальный многофункциональный образовательный комплекс, который отображает научно-педагогическую и социокультурную направленность деятельности школы и учителя.

Использование учителем физики средств музейной педагогики, а также привлечение к этому процессу школьников и связанных с этим разнообразных видов учебно-познавательной деятельности направлено на практическую реализацию развивающего обучения, что подтверждается в работах В. К. Бабарицкой, М. П. Кашиной, О. А. Класовым, А. Я. Коротковой, К. Л. Левыкиным, О. Ю. Малиновской, О. Прасоловой, В. Н. Столетовым, Б. А. Столяровым, В. Хербстом, Т. Ю. Юрненевой и других исследователей. Дидактами музейная педагогика рассматривается как «... одно из самых перспективных направлений» [3] и форм развивающего обучения.

Проанализировав немногочисленные психолого-педагогические и дидактические работы по данной тематике, мы пришли к выводу о том, что в методике физики проблема использования учителем средств музейной педагогики в учебно-воспитательном процессе является малоизученной. В то же самое время следует отметить, что школьные учителя физики часто используют средства музейной педагогики на уроках разнообразных типов, но с методической точки зрения это осуществляется ими не осознанно. Именно устранение этих недостатков привело к необходимости установления дидактических принципов практического использования средств музейной педагогики в процессе изучения физики.

С целью обоснования дидактических основ использования средств музейной педагогики рассмотрим генезис взглядов на «музейную педагогику» и как на научный термин, и как на метод обучения.

Изучая историю музейной педагогики, Б. А. Столяров определил последнюю как область педагогической науки, которую в 1934 году создал К. Фрезен. Немецкий педагог в этом термине объединил педагогический, посреднический и междисциплинарный аспекты психолого-педагогической науки. А. Кунтс и В. Хильгерс назвали «музейную педагогику» наукой о воспитании средствами музея, а «музейную дидактику» – посреднической миссией музея. А. Фогт рассматривал музейную педагогику как посредническую деятельность, которая обеспечивает связь между музеями, их коллекциями и посетителями с целью реализации разнообразных образовательных задач. По определению К. Патцвала и Й. Аве, «музейная педагогика» – научная дисциплина, которая находится на стыке музееведения и педагогических наук и исследует образовательно-воспитательные цели общества, касающиеся специфических форм музейной коммуникации [8, с. 104].

Б. О. Столяров и Т. Ю. Юрненева дают идентичные определения «музейной педагогики» как «междисциплинарной области научного познания, которая формируется на перекрестке педагогики, психологии, музееведения и профильной музею дисциплины и строится на основе специфической практической деятельности, ориентированной на передачу культурно-исторического опыта в условиях музейной среды. Музейная педагогика изучает, анализирует и учитывает интересы разных социальных и возрастных групп посетителей, особенности восприятия ими экспозиционного материала» [8, с. 106; 10, с. 358-359].

В. М. Воронович и Н. В. Нагорский определили музейную педагогику «как область науки, которая изучает историю, особенности культурной образовательной дея-

тельности музеев, методы влияния музеев на разные категории посетителей, взаимодействие музеев с образовательными учреждениями» [1; 4].

В современной дидактической литературе «музейная педагогика» рассматривается и с точки зрения заданий учебно-воспитательного процесса А. Кунтс и В. Хильгерс выделяют воспитательную функцию музейной педагогики. А. Фогт раскрывает посредническую роль музеев в ходе реализации разнообразных заданий образовательного процесса. О. Караманов рассматривает «музейную педагогику в двух аспектах: как теорию и отображение процесса коммуникации в музее и как общее определение для реализации разнообразных посреднических и образовательных заданий, связанных» [2] с учебно-воспитательным процессом. К. Патцвала и Й. Аве обращают внимание на общественно-коммуникативных, научных, междисциплинарных связях музееведения и педагогических наук. Б. О. Столяров и Т. Ю. Юрненева говорят о внутренних связях музеев и учебно-воспитательного процесса, направленного на передачу культурно-исторического опыта каждого субъекта обучения. В. М. Воронович раскрывает влияние музейной педагогики на структуру образовательного процесса. Обобщая выше изложенное, можно сделать вывод о том, что дидакты раскрывают влияние музейной педагогики на школьников, устанавливая и учитывая их психолого-педагогические, социальные, профессионально направленные и другие особенности, в том числе и во время создания новых методик и программ работы с ними.

Таким образом, проведенный нами анализ дал основания рассматривать методический процесс внедрения «музейной педагогики» как *музейно-педагогический процесс, который является системно организованным и четко направленным взаимодействием школьников с культурным и научно-историческим наследием человечества. При помощи посреднической деятельности учителя музейно-педагогический процесс ориентирован на формирование учебной музейной среды, где проходит развитие творческой личности и ее знаний в ходе поисково-исследовательской деятельности.*

Анализ разнообразия и неоднозначности определений «музейной педагогики» как одного из средств обучения сделало возможной конкретизацию этой definicции в методике физики. Музейная педагогика в обучении физике – одна из разнообразных методических форм, ориентированная на передачу культурно-исторического опыта через посредническую деятельность учебно-воспитательного процесса в рамках школы (кабинета, урока) с использованием музейной информации в процессе изучения физики, истории развития науки и техники. Музейная педагогика при обучении физике носит диалогичный характер.

На основе междисциплинарных внутренних и внешних связей музейной педагогики и образовательного процесса реализуется влияние средств музейной педагогики на структуру обучения физике. К **средствам музейной педагогики** мы относим как посещение музеев и использование информации, полученной на таких экскурсиях в учебно-воспитательном пространстве, так и следующие составляющие учебно-познавательной деятельности учителей и школьников:

- создание музеев, музейных уголков, стендов по истории науки и техники, оформление физических газет;
- создание виртуальных музеев по истории науки и

- техники;
- подготовка разнообразных презентаций для их использования на уроках и во внеурочной работе;
- многостороннее изучение биографий и творческой деятельности известных персоналий;
- воспроизведение виртуальных диалогов известных ученых, инженеров, изобретателей;
- использование исторических научных приборов и проведение опытов;
- составление картотеки оборудования школьного кабинета физики и установление исторической и научной значимости каждого объекта картотеки;
- возвращение физическим приборам имен их авторов;
- создание современных аналогов исторически и научно значимого физического оборудования;
- воспроизведение исторических научных экспериментов;
- использование материальных и духовных культурно-исторических аналогов во время обучения школьников составлению и решению физических задач;
- исследование и использование истории развития физических приборов, оборудования и эксперимента во время изучения нового материала, проведении лабораторных работ;
- исследование истории изучения физических явлений, развитие соответствующего оборудования,
- рассмотрение традиций разных народов, связанных с использованием явлений, которые изучаются;
- проведение учебных предметных и междисциплинарных экскурсий физико-технической, естественнонаучной и культурно-исторической направленности.

Данный перечень средств музейной педагогики является открытым для дидактического поиска.

В статьях [5-7], опубликованными в 2006-2007 годах, нами были установлены цели, принципы, методы и функции внедрения в процесс обучения физике средств музейной педагогики. В результате проведенного в 2006-2012 годах теоретического исследования и педагогического эксперимента ранее установленные цели, дидактические принципы, задачи использования средств музейной педагогики при изучении физики в школе получили дальнейшее развитие.

Внедряя средства музейной педагогики в процесс изучения физики, учитель достигает **целей развивающего обучения** – развитие физических знаний, формирование умений и навыков самостоятельного получения новых знаний в стенах школы и за ее стенами, способностей к саморазвитию и самосовершенствованию с учетом индивидуальных особенностей каждого школьника, а также коллектива учащихся (класса, кружка).

Дидактические принципы, на которых базируется музейная педагогика, раскрыты Б. А. Столяровым в работе [8, с.106]. Полностью соглашаясь с дидактиком, мы адаптируем **дидактические принципы** использования средств музейной педагогики при обучении физике к методике физики:

- **принцип личностной ориентации**, основой которого являются знания личностных качеств учащихся, их ценностных ориентиров, духовных нужд, мотивов учебно-познавательной деятельности в процессе самостоятельной учебно-познавательной

и поиско-творческой деятельности с целью развития физических знаний;

- **принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей учащейся аудитории**, которая опирается на понятие «общее» (присущее группе одного возраста) и «особенное» (индивидуальное, неповторимое), направленное на формирование способности к саморазвитию личности;
- **принцип развития личности в действии** реализует деятельный подход и раскрывает деятельную природу «знания», которое влияет на понимание необходимости активного участия учащихся в процессе создания музея при обучении физике. Именно непосредственное участие учащихся в этом процессе создает условия развития их физических знаний;
- **принцип координации творческо-познавательной деятельности учащихся** раскрывает руководящую роль учителя поиско-исследовательской деятельности учеников; учитель разрабатывает программы, планы, методики создания музеяного уголка или музея в кабинете физики и учитывает тематику физических знаний, которые должны стать предметом развития у школьников.

На основе перечисленных принципов учитель реализует развивающее обучение в ходе развития физических знаний – расширения общей эрудиции и культурно-научного мировоззрения, развития творческих способностей учащихся. Творческие способности могут проявляться в разнообразных формах при создании физических экспонатов музея или музеяного уголка. При этом обучение физике, по мнению Б. А. Столярова [8, с. 60], и далее развивается нами в работе [7], выполняет следующие образовательные задачи:

- обеспечение развития физических знаний и формирование визуальной грамотности и мышления учеников;
- осуществление развития физических знаний через понимание музейного экспоната (физического объекта);
- формирование самоосознания полученных школьниками знаний по физике, которое должно проходить в процессе самоуглубления усвоенных знаний через разнообразные педагогические приемы и формы, в том числе через использование видео и компьютерных технологий;
- развитие умений вести диалог, что благоприятствует развитию межличностных коммуникаций в музейно-образовательной среде;
- овладение школьниками научными и культурными знаниями, которые приводят к пониманию и развитию знаний школьников по истории физики, техники и технической культуры цивилизации.

Реализация заданий использования средств музейной педагогики при обучении физике благоприятствует формированию целостной, научно-технически грамотной и эстетически развитой «личности, способной обеспечить позитивное в духовном плане и динамическое развитие цивилизации» [9, с. 3]. Объединенная с уроками физики и учебно-воспитательным процессом в средней школе, музейная педагогика «создает благоприятные условия для индивидуальной и коллективной творческой деятельности учащихся, помогает привить им умения самостоятельно получать свои знания» [там же]. Это помогает учителю формировать «психологическую и моральную

готовность человека не только жить в быстро изменяющемся современном мире, но и быть субъектом социокультурных преобразований. Речь идет о творческой личности, которая, усвоив смысл гуманистической культуры, способна интерпретировать его в контексте собственной жизни» [8, с. 10]. Так углубляется взаимодействие средств музейной педагогики в процессе интегрирования творческих видов познавательной деятельности учащихся с различными способами получения и освоения физических знаний.

В связи с вышеизложенным мы можем сделать следующие выводы. Использование в учебно-воспитательном процессе средств музейной педагогики является отображением углубленного взаимодействия средств музейной педагогики с физическим образованием и развитием физических знаний школьников, чем создаются благоприятные условия для индивидуальной и коллективной творческой деятельности, которая помогает прививать школьникам умения самостоятельно получать и развивать знания.

Внедрение средств музейной педагогики обеспечивает развитие физических знаний, благоприятствует развитию межличностных коммуникаций в музейно-образовательной среде в процессе овладения научными и культурными знаниями по истории физики и техники. Кроме того, как и посещение какого-нибудь музея, так и музейная деятельность школьников в процессе подбора и отбора нового материала культурно-исторической и научной направленности влияет на развитие их знаний, чувственно-эмоциональной и ценностной сферы, творческого мышления, обогащает их внутренний мир, что способствуют гармонизации личности.

Перспективу дальнейшего методического поиска мы видим в детальном рассмотрении функций практического внедрения средств музейной педагогики при обучении физике на уроках разных типов и во внеклассной работе.

Список литературы:

1. Воронович В. М. Музейная педагогика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.karpinsk-edu.ru/resources/mediateka/2044-muzeinayapedagogika>.
2. Караманов О. Музейна педагогіка як засіб формування професійних цінностей студента // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2006. – Вип. 21. – Ч. 2. – С. 119-125.
3. Класова О. А. Музейна педагогіка: проблеми і досягнення // Музей України. – 2006. – № 5. – С. 32-34.
4. Нагорский Н. В. Музейная педагогика и музейно-педагогическое пространство [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.library.by/portalus/modules/shkola>.
5. Попова Т. Н. Гуманістична спрямованість сучасної фізичної освіти у культурологічній освітній парадигмі // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. – Запоріжжя, 2006. – Вип. 37. – С. 270-276.
6. Попова Т. Н. Культуротворчість у навчальні фізики в школі // Теорія та практика життєтворчості: матеріали міжрегіональної науково-практичної конференції. – Запоріжжя, 2007. – С. 231-234.
7. Попова Т. Н., Дружняева Д.Ю. (Масленникова Д.Ю.) Цілі, принципи, методи і функції впровадження у навчально-виховний процес з фізики засобів музейної педагогіки // Наукові записки. – Серія: Пед. науки. – Кіровоград, 2007. – Вип. 77. – Ч. 2. – С. 81-86.
8. Столяров Б. А. Музейная педагогика. История, теория, практика: Учеб. пособие. – М.: Bill, 2004. – 216 с.
9. Школьные музеи: из опыта работы. / Под ред. В. Н. Столетова и М. П. Кашина. – М.: Просвещение, 1977. – 143 с.
10. Юренева Т. Ю. Музееведение: учебник для высшей школы. – М.: Академический Проект, 2004. – 560 с.

ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СЛОВА ПРИ ОБУЧЕНИИ ОРФОГРАФИИ

Прибыльных Светлана Романовна

к.п.н., доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы, г. Якутск

ETYMOLOGICAL ANALYSIS WORD WHEN LEARNING SPELLING
Pribilykh S.R, Yakutsk, Russia

Considering the etymological analysis words when learning the spelling, the author of the article comes to the conclusion that the appeal to the etymology contributes to the development of interest to the language, the deepening of knowledge. The author also cites examples of difficult orthography in need of etymological comments.

Key words: etymology, etymological analysis words, difficult cases orthography.

Аннотация. Рассматривая этимологический анализ слова при обучении орфографии, автор статьи приходит к выводу, что обращение к этимологии способствует развитию интереса к языку, углублению знаний. В статье также приведены примеры трудных орфограмм, нуждающихся в этимологических комментариях.

Ключевые слова: этимология, этимологический анализ слова, трудные случаи орфограмм.

Для развития познавательной активности, углубления знаний по русскому языку полезно использовать этимологические сведения.

Словарный состав современного русского языка сложился исторически. Поэтому в нем наряду с древнейшими, сохранившими прозрачность своего морфемного состава (водный, водяной, ходить, переход), и новыми производными (интернетчик, телемарафон) существуют слова, претерпевшие исторические изменения (утро, ср.

утроба; воспитать – первоначально вскормить, ср. питать, питание). Переставшие функционировать морфемы продолжают сохраняться на письме в качестве так называемых немотивированных орфограмм, то есть не проверяемых на материале современного русского языка. Это усложняет орфографию, затрудняет ее изучение, вынуждает многое заучивать механически. Чтобы избежать этого, в нужных случаях желательно прибегать к помощи

этимологии. Она «оживляет» окаменевшие морфемы, делает интересными занятия по орфографии, помогает глубже понять семантику слова, а значит и более точно употреблять его в речи.

Различаются полный и частичный виды этимологического анализа слова. Остановимся более подробно на каждом из них.

Полный этимологический анализ призван определять происхождение слова (время возникновения, источник заимствования), выяснить ранее существовавшие у него морфемное строение и звуковой облик, а также образ, положенный в основу значения слова как названия предмета реальной действительности; устанавливать его прошлые словообразовательно-генетические связи, то есть связи между этимологически родственными словами. Конечной целью такого анализа является обнаружение исторического корня. Ведь именно корень слова бывает «спрятанным» в глубинах истории. Именно он претерпевает существенные исторические изменения в звуковом составе, в структуре и семантике. Служебные морфемы – приставки, суффиксы – исторически более устойчивы. К тому же они стандартно повторяются в десятках, сотнях слов – отличаются регулярностью, что способствует их запоминанию. Целесообразно поэтому начинать анализ слова с выделения в нем служебных морфем, похожих на те, которые есть в современном русском языке. Однако следует помнить, что вычленение показавшихся знакомыми служебных морфем является предположительным и нуждается в доказательстве, в подтверждении словами с такими же морфемами из данного языка, его диалектов или из родственных языков.

Проанализируем для примера слово *гражданин* – лицо, принадлежащее к постоянному населению данного государства, поданный государства. Оно заимствовано из старославянского языка в древнерусский период и первоначально значило – житель города. Затем в переводных (с греческого языка) памятниках было использовано для передачи греческого *politēs* – житель полиса, обладающий определенными правами, производного от *polis* – город-государство (ему родственно слово *политика*). В результате на первоначальное значение *горожанин* насложилось вторичное *подданный*. Сравним в болгарском языке *гражданин* – *горожанин*; в русских памятниках XII века *гражданинъ* – *гражданин и житель города*; производное от старославянского *гражданинъ* древнерусское *гражданъскии* отражало оба значения – *городской* и *гражданский*. Из этого прилагательного в его втором значении развилось современное *гражданинъ* – имеющий отношение к *гражданину*, *гражданам* (о правах, обязанностях), *свойственный гражданам, направленный на пользу обществу*. С активизацией общественной жизни в слове *гражданин* берёт перевес вторичное значение – *член общества, подданный*.

В стихотворении поэта-декабриста К. Ф. Рылеева «Гражданин» это слово употреблено как семантическая калька французского *citoyen*: *гражданин — носитель революционных идей, патриот, превыше всего ставящий интересы родины, народа*. О себе К. Ф. Рылеев сказал: «Я не поэт, я гражданин!». В этом же значении использует данное слово Н. А. Некрасов: «Поэтом можешь ты не быть, но гражданином быть обязан».

С 1918 года слово *гражданин* стало юридическим термином, заменившим в этой функции слово *подданный*.

Старославянское *гражданинъ* восходит к праславянскому *gordjaninъ* – *житель города*. На почве старославянского языка в нём -ог- изменилось в неполногласное -ра-, а -dj- в -жд-. *Gordjaninъ* образовано с суффиксом

-in-ъ в значении единичности (как якутянин) от *gordjane — *жители города*, в свою очередь производного с суффиксом -jan-e (как якутяне), указывающим на множество лиц, названных по отношению к той стране или месту жительства, которые обозначены производящим словом, от существительного *gordъ* — *город*, давшего старославянское *градъ* и русское *город* (первоначально — ограждённое место, крепость). От формы множественного числа *граждане* с помощью суффикса -ство-о образовано отвлечённое существительное *гражданство* — *гражданское устройство*. В памятниках XI века оно противопоставлялось слову и понятию *воеводство*, что отражается и в современном прилагательном *гражданский* в значении *невоенный, штатский*. Из древнего *гражданство* после утраты слабого *а* в возникло современное *гражданство* со значением *правовая принадлежность лица данному государству, подданству*.

Полный этимологический анализ в школе обычно не проводится из-за его сложности. При обучении орфографии применяется частичный анализ, когда внимание обращается в основном на трудную орфограмму — корень или служебную морфему — приставку, суффикс. Приведём ряд примеров с трудными орфограммами.

1. Правописание непроверяемой гласной в корне слова

ПОЛИТИКА. Заимств. в Петровскую эпоху из франц. яз., где *politique* < лат. *politica*, восходящего к греч. *politikē (technē)* "искусство управлять государством", суф. производному от греч. *polis* "город, государство".

КАНДИДАТ. Заимств. в XVII в. изпольск. яз., где *kandidat* < лат. *candidatus*, являющегося суф. производным от *candidus* "белоснежный". Кандидат буквально — "одетый в белую одежду" (в Риме претендент на общественную должность облачался в белую тогу).

КАМПАНИЯ — система мероприятий при решении политических или хозяйственных задач. Заимствовано из французского языка. Французское *campagne* — *поле, поход* — через итальянский язык восходит к латинскому *campus* — *поле, равнина; поле сражений*. Следовательно, в первом слоге надо писать *а*.

КОМПАНИЯ — группа людей, вместе проводящих время или чем-либо объединённых. Заимствовано из латинского языка. Позднелатинское *compagnia* — *компания* — образовано из *com* — *со-*, *вместе* — и *panis* — хлеб, так что *компания* — первоначально значило *вместе хлеб едящие* > *вместе проводящие время*. Следовательно, в первом слоге пишется *о*.

2. Правописание согласных в корне слова

УЧАСТВОВАТЬ. Родословная слова: *часть* — *участь (участие)* — *часть, доля* — *участвовать* — *принимать участие*. Здесь суффикс -*vova-*, как и в других глаголах с сочетанием *ст* перед этим суффиксом (*властвовать, чествовать*).

КВОРУМ. Заимств. в конце XIX — начале XX в. из англ. яз., где *quorum* < лат. *quorum* "которых", род. п. мн. ч. от *qui* "кто, который" из юридич. фразеологизма *quorum praesentia sufficit* "которых присутствие достаточно".

ТЕРРИТОРИЯ — пространство земли. Содержит корень *терр-* от латинского *terra* — *земля*. Этот же корень в словах *терракотовый* — *цвета терракоты, краснокоричневый; терракота* — *обожжённая земля (глина); терраса* — *уступ (в земле) на склоне местности, пристройка к дому (на земляной насыпи)*.

3. Сложные случаи написания приставок —*пре* и —*при*

ПРИЁМНИК — *аппарат, что-либо принимающий*. Образовано с суффиксом -*ик* от *приёмный* (аппарат),

совершающий приём. Основа *приём-* от глагола *приимати* (приемлю, приемлю), давшего современное *при(н)имать*. В нём приставка *при-* (как присоединять, прибавлять) и глагол *имати* — *брать, взять*. Звук *н* от приставок *вън-, сън-* (внимать, снимать).

ПРЕЕМНИК — тот, кто сменил кого-либо в должности, продолжатель чьей-либо деятельности. Старославянское по происхождению. Образовано с суффиксом *-ик-* (как работник, кочевник) от глагола *преимати* — *наследовать*. В нём приставка *пре-* со значением *пере-*. Данному глаголу соответствуют русское *перенимать* — *брать у других, усваивать, подражая кому-либо*.

ПРЕЗИДЕНТ. Заимств. в XIX в. из франц. яз., где *président* < лат. *praesidens*, род п. *praesidentis*, действит. прич. наст. времени от *praesidēre* "сидеть впереди", деривата от *sidēre* "сидеть".

ПРЕТЕНДЕНТ. Заимств. в XIX в. из нем. яз., в котором оно передает франц. *préétendant*, суф. производное от *prétdre* "требовать". Претендент буквально — "требующий, ищущий" (место).

4. Написание слившихся с корнями суффиксов

ЯЩИК. Во втором слоге пишется *и*. Это слово содержит уменьшительный суффикс *-ик-* (как *мячик, носик*), который сросся с корнем *яск-* (древнерусское — *корзина*), изменившим *ск* в *щ* перед гласным переднего ряда и в суффиксе *-ик-*.

ПРОГРАММА. Заимствовано через латинский язык из греческого. Греческое *programma* — краткое изложение того, что должно быть выполнено, предначертание, предписание. Оно образовано при помощи суффикса результата действия *m-a* (как *проблема, тема*) от глагола *prographo* — *пишу наперёд*. Перед суффиксом *-та-* корневой *р* изменился в *т* (уподобление), отсюда — удвоение *мм*. Глагол *prographo* образован с помощью приставки *pro* — *вперёд, наперёд*, от *grapho* — *пишу, черчу* (сравним *графика, графить, география, телеграф*). От *grapho* — пишу с суффиксом *-та* греческое *gramma* — *написанное, начертанное*. От него с удвоением *мм* в русском языке *грамм, грамматика, граммофон, телеграмма*. Но слово *грамота*

удвоения *мм* не унаследовало. От него в русском языке образованы: *грамотей, грамотный, грамотность* (с одной буквой *м*).

5. Правописание сложных слов.

БЛАГОДАРЯ (чему?) — предлог. Развился из деепричастия *благодаря* (кого?). Морфолого-синтаксический способ образования. Старославянский глагол *благодарить* — *выражать признательность* — буквально означал *дарить благо*, где *благо* — *добро, счастье*.

МИРОВОЗЗРЕНИЕ — система взглядов на мир. Составлено из *мир-* (вселенная, жизнь), соединительного *-о-* и существительного *воззрение* — *взгляд*, где приставка *воз-* и существительное *зрение* из корня *зр-* (сравним *зоркий, взор*) и сложного суффикса *-ение*.

Обращение к этимологии способствует развитию интереса к языку, углублению знаний. Важно при этом учитывать, какие слова содержат трудные орфограммы, нуждающиеся в этимологических комментариях, и определять уровень лингвистической подготовки обучающихся.

Таким образом, учитель, владеющий навыками этимологического анализа, своевременно должен давать обучающимся исторические справки слова. Это позволит ему систематически повышать орфографическую грамотность учеников.

Литература

1. Преображенский А. Г. Этимологический словарь русского языка. В двух томах. — М.: ЛКИ, 2010. — 1256 с.
2. Успенский Л.В. Слово о словах. Почему не иначе? (очерки о языке). — М.: Зебра Е, 2009. — 496 с.
3. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4-х тт. / Под ред. Б. А. Ларина, пер. с нем. О. Н. Трубачёва. — 4-е изд., стереотип. — М.: АСТ, 2009. — Т. I — 592 с.; Т. II — 672 с.; Т. III — 832.; Т. IV — 864 с. — (BIBLIO)
4. Шанский Н.М. Школьный этимологический словарь русского языка. Происхождение слов/ Н.М. Шанский, Т.А. Боброва. — 7-е изд., стереотип. — М.: Дрофа, 2004. — 398, [2] с.

РАЗВИТИЕ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПО МАТЕМАТИКЕ В ВУЗе

Растопчина Оксана Михайловна

Ассистент кафедры высшей математики и физики

Керченского государственного морского технологического университета

Современная система образования обращает внимание педагогов на значение ценности личности в процессе обучения, что декларируется и законом об образовании Российской Федерации. Образовательные учреждения должны «обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности» [10].

Личностно-ориентированное образование рассматривает возможности всестороннего развития личности, приобретение ею компетенций, необходимых для дальнейшей трудовой деятельности, следовательно, передача знаний становится не главной целью, а одним из направлений формирования личностных качеств студентов.

Любой образовательный процесс связан не только с вопросом формирования и развития личности, но и с вопросом его результативности, диагностики качества и развития знаний, динамики развития личностных качеств и центр субъектов образования.

Как показал анализ педагогической литературы, в работах таких авторов как В. Авансов, В. Бесспалько, Б. Битинас, М. Голубев, С.У. Гончаренко, В.Давыдов, Т. Дауденко, В. Ермаков, К. Ингенкамп, Г. Карпова, В. Ключко, М. Ковальчук, Е. Леонова, И. Лerner, А. Моисеев, Е. Михайличев, И. Подласый, Н. Сидорчук, Т. Шамова и другие, вопрос диагностики качества усвоения знаний — как соответствие заданному стандарту, достаточно хорошо изучен. Но, с другой стороны, в настоящее время, при переходе от «знанияевого» образования к «деятельностному» и «компетентностному», разработки, позволяющие диагностировать сформированные знания, не затрагивают проблемы измерения развития знаний у студентов, которое является показателем умения применения имеющихся знаний в различных жизненных ситуациях, а также оказывают влияние на процесс дальнейшего приобретения знаний.

Измерение знаний – методологически очень тонкий процесс, особенно когда речь идет о диагностировании уровня развития знаний (то есть способности, готовности к дальнейшему обучению и самообразованию).

Словосочетание «уровень развития знаний» имеет пограничное значение между образованием и развитием собственных знаний студентов.

На проблему соотношения обучения и развития имеются различные точки зрения. Одни ученые считают, что обучение само по себе является развитием (У. Джеймс, Э. Торндайк, Дж. Уотсон, К. Коффка). Ж. Пиаже и другие считают, что развитие не зависит от обучения. В. Штерн, А. Гезелл, З. Фрейд и другие отводят ведущую роль развитию, когда обучение является лишь внешними условиями [4].

Впервые проблеме соотношения обучения и развития ведущую роль обучению отвел Л. С. Выготский. Оно должно идти впереди развития и вести его за собой. Выдающийся психолог ввел понятие «зоны ближайшего развития». В обучении математике в ВУЗе ее можно определить задачами, которые студент может решить только с помощью руководителя, применяя свои интеллектуальные и творческие возможности. Способность воспринять постороннюю помощь, от которой зависит степень помощи, является показателем потенциальных возможностей личности к обучению. Поэтому, в широком смысле, обучаемость можно трактовать как «зону ближайшего развития».

Обучаемость человека, согласно И. А. Зимней, «является одним из основных показателей его готовности к учению, к освоению знаний стихийно или целенаправленно в условиях какой-либо конкретной образовательной системы» [2, с. 186]. Н. А. Менчинская под обучаемостью понимает способность, возможность приобретения более высокого уровня усвоения за более короткий промежуток времени, а это возможно при обобщенности мыслительной деятельности, ее экономичности и самостоятельности, при наличии гибкости мышления, развитой смысловой памяти, связи наглядно-образных и словесно-логических компонентов мышления. З. И. Калмыкова основным критерием обучаемости считала интеллектуальные особенности, среди них наиболее важной является экономичность мышления.

А. К. Маркова при рассмотрении обучаемости выделяет «мотивационно-целевой» и «операционный» аспекты, смысл которых состоит в готовности к дальнейшему обучению и «реальной возможности к дальнейшему усвоению новых знаний и новых видов активной деятельности, к переходу на новые уровни обученности» [3, с. 63]. В деятельности высокий уровень обучаемости проявляется в «умении действовать «в уме», осуществлять ориентировку и перенос, открытость к помощи, способность к самостоятельной постановке целей обучения» [там же, с. 64].

И. А. Зимняя отмечает, что основными показателями обучаемости являются «темп продвижения в освоении знаний и формирования умений, легкость этого освоения знаний, гибкость в переключении на новые способы и приемы работы, прочность сохранения освоенного материала» [2, с. 68]. Также дидактом подчеркивается, что обучаемость является динамической характеристикой и она может как повышаться, так и ослабевать у одного и того же человека в разные периоды обучения.

По мнению В. Н. Дружинина, «общий интеллект и креативность образуют взаимосвязанную дополняющую пару общих способностей, производной от них является

обучаемость двух видов: эксплицитная – связанная сознанием и интеллектом, и имплицитная – связанная с креативностью» [1].

И. П. Подласый рассматривает обучаемость, как способность приобретать заданные по содержанию знания. Когда речь идет о способности к обучению, то и профессор акцентирует на таких важных составляющих как:

- 1) потенциальные возможности ученика;
- 2) фонд действенных знаний (тезаурус);
- 3) обобщенность мышления;
- 4) темпы продвижения в обучении (усвоения знаний) [5, с. 394].

«Потенциальные возможности» объединяют разнообразные качества субъектов обучения: восприимчивость, мотивацию и готовность к обучению.

«Фонд действенных знаний» характеризуется широтой знаний и умений, уровнем усвоения знаний, общей эрудицией.

«Обобщенность мышления» проявляется в гибкости, экономичности и самостоятельности мышления, что является фактором преимущества при получении знаний студентами [5].

Показателями обучаемости являются «время выполнения операций, количество ошибок, величина отклонения от эталонного образца и т.д.» (Л. Д. Столяренко [9, с. 544]).

Различают общую обучаемость (проявляется в различных видах деятельности) и специальную обучаемость (проявляется в конкретных видах деятельности, например, в успешности изучения математики).

Несомненно, предпосылкой и важной составляющей при формировании знаний и их развитии является психическое развитие учащихся и студентов. Оно «сопровождается развитием восприятия, памяти, внимания, мышления и т.д., которые являются предпосылками развития знаний и формирования достаточно высокого уровня знаний» [7, с. 272].

При выявлении составляющих, которые влияют на дальнейшее развитие знаний, внимание акцентируется на развитии процессов мышления и его обобщенности, уровне приобретенных знаний их качестве и действенности, экономичности приобретения знаний, а также на мотивационной составляющей, и способности к самоорганизации. Так же, как это показано нами в работе [8], важным при развитии знаний является учет возрастных и личностных особенностей студентов, так как именно «этот возраст является наиболее сенситивным (чувствительный к внешним воздействиям, наиболее благоприятный) для развития мышления и интеллекта, что является важным фактором при изучении математических дисциплин» [8, с. 49].

Обобщая вышесказанное, можно сделать следующие выводы. Все авторы едины во мнении, что обучаемость зависит от умственных способностей. Но в то же самое время, в публикациях отсутствует точное мнение, какие именно характеристики умственных способностей влияют на обучаемость. Чаще авторами приводятся некоторые характеристики мышления, такие как обобщенность, гибкость, самостоятельность и т.д., а также подчеркивается, что, чем выше уровень обучаемости, тем более восприимчив к посторонней помощи обучаемый.

Основываясь на разнообразных характеристиках обучаемости приведенных разными авторами, на наш взгляд, можно выделить такие компоненты развития знаний по математике, определяющими обучаемость:

- мотивационно-регулятивный компонент (готов-

- ность к обучению, мотивы, цели, уровень самоорганизации);
- личностный компонент (мышление, способности, творчество);
 - когнитивный компонент (эффективность навыков и умений, владение алгоритмами решения задач).

Тогда уровень развития знаний можно определить как уровень способности обучаемых к дальнейшему саморазвитию и самосовершенствованию с одной стороны, и как личностные осознанные возможности применения полученных знаний в учебно-познавательном процессе и в различных жизненных и профессиональных ситуациях, с другой. И как нами подчеркивалось в работе [7], для улучшения качества образования необходимо направлять обучение на развитие уровня знаний учеников и студентов.

В настоящее время вопрос о диагностике уровня развития знаний, в общем, и вопрос о диагностике уровня развития знаний по математике все еще остаются открытыми. На уровне нескольких публикаций затрагиваются критерии, которые могли бы лежать в основе такой диагностики, поэтому перспективой дальнейших исследований является теоретическое обоснование методики и критериев диагностирования уровня развития знаний по математике студентов высших учебных заведений.

Список литературы:

1. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. М.: Наука, 1994. [Электронный ресурс] URL: http://www.pedlib.ru/Books/3/0306/3_0306-1.shtml (дата обращения: 23.10.2014)
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. М.: Логос, 2000. – 384 с.
3. Маркова А. К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
4. Нестерова О. В. Педагогическая психология в схемах, таблицах и опорных конспектах: учеб. пособие для вузов. М.: Айрис-пресс, 2006. – 112 с.
5. Подласый И. П. Педагогика: в 3-х кн., кн. 2: Теория и технологии обучения: учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлениям подг. и специальностям в обл. «Образование и педагогика». М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 575 с.
6. Растигина О. М. Діагностування у передбаченні результатів навчально-виховного процесу з природничо-математичних дисциплін // Науковий вісник Ужгородського національного університету. – Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». – Ужгород, 2013. – № 27. – С. 162-164.
7. Растигина О. М. Діагностування рівнів якості і розвитку знань учнів та студентів к задача сучасної педагогіки // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. – Серія: «Педагогічні науки». – Чернігів, 2013. – Вип. 110. – С. 271-273.
8. Растигина О.М. Урахування вікових та особистісних особливостей студентів під час вивчення вищої математики у ВНЗ. // Сборник научных трудов SWorlD. – Выпуск 3. Том 20. – Иваново: МАРКОВА АД, 2013. – ЦИТ: 313-0924 – с. 44-50.
9. Столяренко Л. Д. Основы психологии: учебное пособие 7-е изд., перераб. и доп. Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 672 с.
10. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации N 273-ФЗ от 21.12.2012, статья 12 [Электронный ресурс] URL:<http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=166143;fld=134;from=149753-8;rnd=0.8564170907670592> (дата обращения: 9.10.2014)

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ ФАКУЛЬТЕТОВ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ПЕДВУЗОВ НА ОСНОВЕ СИТУАЦИЙ

Русина Мария Александровна

*Аспирант, ассистент кафедры лингвистики и лингводидактики
Томского государственного педагогического университета, г. Томск*

Принимая во внимание требования современных образовательных стандартов, а именно компетентностный подход в обучении, необходимо говорить о формировании и развитии ключевых компетенций студентов бакалавриата. Говоря о бакалаврах факультетов иностранных языков педагогических ВУЗов, обучающихся по направлению подготовки 050100.62 «Педагогическое образование» (профили «Иностранный язык и Иностранный язык»), то наряду с формированием общепрофессиональных компетенций (ОПК), необходимо обратить особое внимание на формирование и развитие у них профессиональных компетенций (ПК) и специальных компетенций (СК), перечень которых приводится во ФГОС ВПО, утвержденном 17 января 2011 года Министерством образования и науки Российской Федерации.

Исследователи (Э.Г.Азимов, А.Н.Щукин, С.Н.Тарницева) рассматривают компетенцию как способность человека к выполнению профессиональной, чаще языковой деятельности; а также области знаний, в которых он осведомлен и имеет определенный опыт, основанный на

личных качествах [1, 2]. По мнению ученых, сформированность профессиональных компетенций выпускника-бакалавра является основным показателем эффективности образовательного процесса в педвузе, так как именно обладание профессиональными компетенциями позволяет будущему учителю анализировать процесс обучения, выявлять особенности его протекания и внесения соответствующих поправок в собственную работу [7]. Л.А.Ибрагимова, Г.А.Петрова, дифференцируя группы профессиональных компетенций, относят к специальным предметной и методическую компетенции [3]. В рамках исследования в предметной области «Иностранный язык» под предметной компетенцией мы подразумеваем коммуникативную компетенцию. Обобщая определения различных исследователей (Э.Г.Азимова, А.Н.Щукина, В.В.Сафоновой, Г.К.Борозенец), мы будем рассматривать коммуникативную компетенцию как владение определенным уровнем знаний о различных аспектах изучаемого языка, умение определять тему беседы и программу речевого поведения, то есть успешно сочетать полученные теоретиче-

ские знания языка с практическими навыками в различных ситуациях общения и в соответствии с профессиональными задачами [1, 2, 6].

В процессе подготовки бакалавров, обучающихся по направлению подготовки 050100.62 «Педагогическое образование» (профили «Иностранный язык и Иностранный язык») в педагогических университетах большое внимание уделяется развитию коммуникативной компетенции, что реализуется в рамках нескольких дисциплин. Например, дисциплина «Практика устной и письменной речи» (ПУПР) преподается в течение всего периода обучения; в процессе изучения данной дисциплины у студентов формируются и развиваются как общекультурные, общепрофессиональные, так и профессиональные/специальные компетенции, но основной целью данной дисциплины является именно формирование и развитие коммуникативной компетенции.

Что касается второго важнейшего компонента – методической компетенции, то, по мнению Э.Г.Азимова и А.Н.Щукина, она включает в себя «знания из области дидактики, психологии, языкоznания, методики, психолингвистики и других наук, значимых для деятельности педагога, владение профессиональными умениями (конструктивными, организаторскими, гносеологическими, коммуникативными), а также умениями, позволяющими организовать деятельность учащихся и управлять такой деятельностью» [1, с. 229].

Формирование и развитие методической компетенции студентов осуществляется в процессе изучения дисциплины «Методика обучения иностранному языку» (МОИЯ), которая преподается на старших курсах. В процессе изучения данной дисциплины студенты-бакалавры получают необходимые теоретические знания в области методики обучения иностранным языкам; в ходе практических/семинарских занятий формируются практические навыки их применения, формируется методическая компетенция.

Рассматривая коммуникативно-методическую компетенцию как основополагающую профессиональную компетенцию при обучении бакалавров факультетов иностранных языков и состоящую из двух основных компонентов – коммуникативной и методической компетенций, следует отметить существующую проблему интеграции компонентов коммуникативно-методической компетенции. О.В.Ульянова, исследуя возможности синтеза базовых компетенций педагога, говорит о необходимости развития интегративной компетенции. Автор включает в данное понятие способность специалистов комбинировать теоретические знания с практическим опытом, осознание «широкого культурного, экономического и социального контекста профессии, в рамках которого осуществляется профессиональная деятельность, т.е. способность связывать специфическое, уникальное и общее, универсальное» [8, с. 176].

По мнению А.В.Малева, необходимо интегрировать курсы МОИЯ и ПУПР для повышения эффективности коммуникативно-методической подготовки, развития коммуникативно-методической компетенции студентов. Автор считает необходимым формировать умение речевой деятельности на иностранном языке в рамках профессиональной тематики, с учетом конкретной ситуации, условий общения [4]. Соглашаясь с А.В.Малевым, синтез задач из области МОИЯ с коммуникативными задачами в рамках занятий по дисциплине ПУПР представляется эффективным путем формирования коммуникативно-методической компетенции бакалавров языкового факультета

педагогического ВУЗа. ФГОС ВПО предусматривает использование активных и интерактивных форм работы, например, деловых и ролевых игр, моделирования и разбора/анализа ситуаций. Разыгрывание ситуаций на занятиях позволяет студентам вникать в поставленную проблему, искать пути ее решения, используя теоретические знания из области методики, педагогики и психологии, одновременно реализуя коммуникативную компетенцию в рамках изучаемой темы. С.А.Мухина, А.А.Соловьева относят конкретные ситуации к группе новых образовательных технологий, дающие возможность приближения обучения к реальной жизни и синтеза теоретического материала с практической деятельностью. К основным принципам ситуации авторы относят:

- Проблемность (студентам предлагается решить какую-либо профессиональную проблему);
- Моделирование профессиональных ситуаций и их решений (преподаватель моделирует учебную ситуацию, используя реальные профессиональные затруднения, при этом владея ее решением, а студент принимает участие в ее разрешении самостоятельно);
- Коллективно-индивидуальная деятельность (студенты взаимодействуют в микро-/макрогруппах и вырабатывают оптимальное коллегиальное решение);
- Диалогичность общения (взаимодействие и взаимоотношения студентов моделируются в приближенной к профессиональной обстановке) [5].

Опираясь на предложенные С.А.Мухиной и А.А.Соловьевой основные принципы ситуации, возможно формулирование конкретных ситуаций для студентов-бакалавров в рамках изучаемых лексических тем с опорой на полученные знания из области МОИЯ, на занятиях по практике речи.

Приведем пример конкретной ситуации, разработанной для студентов бакалавриата 3 курса факультета иностранных языков педвуза в рамках лексической темы “School Education”:

One day a young unexperienced student-teacher entered the classroom. She didn't prepare the daily teacher's plan beforehand because she thought that she would conduct a lesson according to her own scheme. “Just to introduce myself, to ask the pupils' names, then to present some new words, to do some drill exercises... to give them a home task, may be something else,” she thought at the beginning of the lesson. But...her class lacked discipline during the lesson; it was very difficult for her to come in contact with the pupils. The tasks were not connected with each other, they were illogical. She hadn't enough time to drill everything she expected. The teacher was upset to understand that the lesson failed.

Далее, прочитав или прослушав предложенную ситуацию, студентам предлагается выявить основную проблему (или несколько проблем) ситуации и предложить возможное ее решение (несколько вариантов решения) в дискуссионной форме или в диалоге, используя изученную лексику по теме.

Таким образом, искусственно моделируя профессиональную ситуацию на занятиях по практике речи, преподаватель дает студентам возможность решения профессиональных педагогических и методических задач, опираясь на полученные знания в области МОИЯ и пользуясь иностранным языком в качестве средства коммуникации. Соответственно, обращаясь к методу разбора, обсуждения ситуаций, студенты-бакалавры получают возможность интегрированного развития коммуникативно-методической компетенции.

Список литературы:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Борозенец Г.К. Интегративный подход к формированию коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов средствами иностранного языка: дисс. ... докт. пед. наук. Тольятти, 2005. – 434 с.
3. Ибрагимова Л.А., Петрова Г.А. Профессиональная компетенция учителя: содержание, структура [Текст] Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/professionalnaya-kompetentsiya-uchitelya-soderzhanie-struktura/pdf> (Дата обращения 16/09/2013).
4. Малев А.В. Формирование коммуникативно-методической компетенции студентов-бакалавров в условиях интеграции курсов методики и практики речи (языковой факультет, педагогический вуз): дисс...канд. пед.наук, Москва, 2005. – 180 с.
5. Мухина С.А., Соловьева А.А. Современные инновационные технологии обучения. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2008. – 360 с.
6. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996. – 200 с.
7. Татарницева С.Н. Методическая компетенция учителя и ее формирование в процессе самостоятельной работы студентов: дис. канд. пед. наук. Тольятти, 2003. – 210 с.
8. Ульянова О.В. Компетенция интеграции как инструмент формирования профессиональной компетентности студентов ВУЗов // Альманах современной науки и образования. № 8 (75) 2013 [электронный ресурс] Режим доступа: www.gramota.net/materials/1/2013/8/58/html (Дата обращения 21.09.2013)

ВЛИЯНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ТРЕНИНГА BEST FIT НА АНТРОПОМЕТРИЧЕСКИЕ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ И ПАРАМЕТРЫ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ЖЕНЩИН

Сапего Анна Викторовна

Канд.биол.наук, доцент кафедры медико-биологических основ физического воспитания и спортивных дисциплин, г. Кемерово

Шабашева Светлана Владимировна

Канд.биол.наук, доцент кафедры медико-биологических основ физического воспитания и спортивных дисциплин, г. Кемерово

Трусова Наталья Викторовна

Аспирант кафедры физиологии человека и безопасности жизнедеятельности, г.Кемерово

Функциональный тренинг - это новое и наиболее динамично развивающееся направление фитнеса. Функциональный тренинг включает упражнения, которые не требуют специальной подготовки и подходят для людей с низким уровнем физических возможностей, для восстановления организма после долгого отсутствия физической активности, после родов или в реабилитационный период. Функциональные упражнения, используемые в тренировке, имитируют реальные движения, которые человек совершает в жизни, улучшают функциональные возможности всех мышц, участвующих в данном процессе. «Функциональный тренинг» не имеет однозначного определения и поэтому возникает много вопросов по поводу построения фитнес-занятия, периодизации, методов контроля и их интерпретации применительно к цели и задачам фитнеса [2, с.386]. Сегодня фитнес-эксперты рекомендуют функциональный тренинг как способ увеличить координацию, мышечную силу и выносливость и, в конечном счете, выстроить тело, более приспособленное к повседневной жизни и спортивной работе. Тренировка включает высокointенсивную кардионагрузку, силовую йогу, атлетичные упражнения и упражнения на развитие гибкости. Тренировка BEST FIT состоит из разнообразных последовательностей блоков упражнений с прогрессиями и модификациями, которые постепенно разучиваются по принципу от простого к сложному. Основным принципом функционального тренинга является адаптация к нагрузкам, которые определяют появление функциональной силы, выносливости, гибкости, стабильности, равновесия и координации. Этот тип тренинга также

идеальный способ максимизировать спортивную подготовку [3, с.24].

Целью исследования явилось изучить влияние функционального тренинга BEST FIT на антропометрические, психологические показатели и параметры физической подготовленности женщин, регулярно занимающихся функциональным тренингом в возрасте от 25 до 35 лет.

Эксперимент проводился на базе спортивного комплекса «Олимп» в жилом районе Кедровка в период с октября 2013 года по май 2014 года. В ноябре (начале эксперимента) было проведено обследование, включающее в себя опрос в виде анкетирования, измерение веса, обхватных параметров, показателей физической подготовленности. В мае (в конце эксперимента) проводилось итоговое исследование по тем же исследуемым показателям. У всех обследуемых проводилось измерение массы тела, обхватных показателей, величин кожно-жировых складок, жизненной емкости легких, параметров выносливости и гибкости, оценка эмоционального состояния по методике В.П. Загрядского и Э.К. Сулимо-Самуйло, 1991 г.

Результаты исследования продемонстрировали, что среднее значение массы тела у обследуемых женщин на начало исследования составило $68 \pm 3,40$ кг, в конце эксперимента наблюдалось снижение веса до $62 \pm 2,55$ кг. Такой результат незначительного (недостоверного) снижения массы тела можно объяснить уменьшением жирового компонента и увеличением мышечного (как показали измерения кожно-жировых складок и обхватных значений). Произошли достоверные ($p < 0,05$) изменения в сторону

уменьшения величины КЖС на плече сзади, на животе. Уменьшение толщины КЖС под лопаткой и на плече спереди наблюдалось, но статистически не значимо. Обхватные показатели к концу эксперимента подверглись изменениям, так, у обследуемых женщин достоверно изменились обхваты талии, живота, ягодиц и бедра. Наиболее достоверные изменения обнаружены по параметру обхвата талии: в начале эксперимента среднее значение обхвата талии было $93,2 \pm 1,96$ см, в конце исследования – $76,6 \pm 1,81$ см ($p < 0,01$).

Упражнения на гибкость, которые выполняли женщины, продемонстрировали, что в начале эксперимента 50% лиц имели показатели ниже нормы и у 50% - подвижность позвоночника была в пределах нормы. К концу эксперимента у 83% женщин показатель гибкости находился в пределах нормы, и только у 17 % - ниже нормы. В начале исследования тест на силовую выносливость показал, что у 60% женщин количество приседаний было ниже нормы, у 75% количество отжиманий и количество раз выполненных упражнений на мышцы пресса также ниже нормы. Через 7 месяцев тренировочных нагрузок параметр силовой выносливости явно повысился. Большинство женщин (91%) показатель силовой выносливости был в пределах нормы. Заметно возросло и количество отжиманий, в мае месяце 58% женщин справились с заданием. В упражнении на мышцы пресса показатель силовой выносливости возрос на 25 %.

Тест на определение ЖЕЛ в начале эксперимента показал, что лишь у 25% женщин показатель жизненной емкости легких был ниже нормы. К концу эксперимента функциональные возможности тренирующихся значительно возросли.

Для оценки психологического состояния женщин был проведен анализ анкетных данных. Так, показатели самочувствия и настроения у занимающихся в начале эксперимента составляли 25 баллов из 42 максимально возможных, что соответствует всего 60%. Часто в анкете были отмечены такие пункты, как «чувствую себя слабой», «недовольна проделанной работой», «усталая».

Средний балл показателя активности составил 27, что соответствует 64%. Среди ответов некоторыми женщинами отмечены пункты «усталая», «безучастная», «не хочется работать», «утомляемая».

Изучив бланки анкет, заполненных через полгода тренировок (в конце эксперимента), средний балл показателя самочувствия у женщин составил 38 баллов из 42 возможных, что соответствует 90%. В анкете были часто отмечены такие пункты как «чувствую себя хорошо», «работоспособна». Свою активность женщин к концу эксперимента оценили в среднем на 37 баллов из 42, то есть 88%. Преобладали ответы «подвижна», «быстра», «желание работать». Настроение обследуемые оценили пунктами «жизнерадостна», «спокойна».

Учитывая вышеизложенное, а также принимая во внимание полученные результаты, можно сказать, что физические упражнения оказывают положительное влияние на мобилизацию функциональных резервов для преодоления утомления. Очевидно, что рациональная и адекватная физическая нагрузка ведет к снижению веса, формированию рельефа тела, увеличению качества выносливости и гибкости, увеличению жизненной ёмкости легких, положительным эмоциям, повышению активности хорошему настроению и бодрому самочувствию [1, с.134].

Список литературы:

1. Буйкова О.М. Влияние занятий различными видами аэробики на компонентный состав тела студенток // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование, здравоохранение, физическая культура». - № 19 - 2010. - С. 131-134.
2. Смирнова Н. О. Использование фитнес программ в практике физического воспитания студенческой молодежи // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. - № 4. - 2009. - С. 385-387.
3. Пирогова Е.А., Иващенко Л.Я., Стряпко Н.П. Влияние физических упражнений на работоспособность и здоровье человека.- К.: Здоровье, 2012. – 152 с.

ОПТИМИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ПОВЫШЕНИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА"

Семиделихина Ольга Юрьевна

Аспирант Дальневосточного Государственного университета путей сообщения, г. Хабаровск

Высокий уровень речевой культуры будущего офицера по своим целям совпадает с личностной ориентацией современного образования, направленного на развитие национально-культурной и профессионально подготовленной личности.

Для развития речевой культуры курсантов в образовательном процессе военного института применяется целый комплекс средств. Дисциплины гуманитарного цикла способствуют формированию навыков формулировать и выражать свою точку зрения, слушать оппонента и вступать во взаимодействие, выступать с подготовленной речью перед аудиторией, писать курсовые работы. Специальные дисциплины «вводят в профессию», развивают способность ориентироваться в специальной и профессиональной терминологии. Важное место занимают и воспитательные мероприятия. Но вместе с тем, следует отметить, что проблема речевой культуры в курсантской среде

существует. Уровень культуры речи курсантов, по результатам констатирующего эксперимента и нашим наблюдениям, оценивается в целом как недостаточно высокий.

Специфика дисциплины «иностранный язык» дает возможность использовать дополнительный, не имеющий аналогов в других учебных дисциплинах, арсенал средств, методов и приемов, способствующий повышению речевой культуры курсантов. В связи с этим, нами предложена рабочая гипотеза, которая состоит в том, что изучение иностранного языка курсантами способствует развитию культуры речи если:

- выявлены оптимальные организационно-педагогические условия развития речевой культуры курсантов в процессе изучения иностранного языка;
- занятия по иностранному языку содержат весомый компонент развития речевой культуры курсантов с учетом

особенностей их будущей профессиональной деятельности;
- использованы методы и приемы, направленные на развитие речевой культуры курсантов, стимулирующие ее динамическое саморазвитие.

Для проверки данной гипотезы нами инициировано проведение педагогического эксперимента.

Существует ряд объективных причин для оптимизации экспериментальных условий. Одной из причин является ограниченное количество часов, отведенное на изучение иностранного языка будущими сотрудниками подразделений пограничного контроля. Вторую причину мы видим в необходимости решать неспецифичную для иностранного языка задачу - развивать речевую культуру русского языка. При этом возникает вопрос, как правильно сбалансировать между основной целью дисциплины - развитием речевой культуры иностранного языка и целью, которую мы перед собой ставим - развитием культуры речи русского языка? С учетом указанных причин, становится очевидным тот факт, что без оптимизации экспериментальных условий повышения речевой культуры курсантов, эта цель будет труднодостижима.

Для проведения констатирующего этапа педагогического эксперимента нами разработаны основные критерии и уровни развитости речевой культуры курсантов. В основу разработанной системы критериев положена современная трактовка культуры речи, предложенная Л.К. Граудиной и Е.Н. Ширяевым [1;156]. В качестве основных критериев выступают аспекты культуры речи: нормативный, коммуникативный и этический. Уровни развитости речевой культуры «базовый», «средний», «продвинутый» и «экспертный» предложены с учетом современной общеевропейской системы оценки уровня владения иностранным языком, которая унифицирует принципы оценки знаний языка и культуры [4], но при этом не дублируют ее.

Для получения результатов констатирующего эксперимента мы предлагаем использовать тексты, предназначенные для внеаудиторного чтения. Это – обязательный вид самостоятельной работы с иностранным текстом курсантами военных вузов. Тексты для внеаудиторного чтения являются профессионально направленными. Они также могут использоваться для получения промежуточных результатов и результатов формирующего эксперимента, так как работа с ними предусмотрена на протяжении всего курса обучения иностранному языку. Различные способы проведения контроля понимания текста на русском языке позволяют соотнести такие качества речи как правильность, точность, логичность, чистота, выразительность, богатство, уместность [3;163] с разработанным нормативным критерием уровня речевого развития курсантов. Контроль может осуществляться путем передачи содержания текста индивидуально преподавателю или перед аудиторией, устно или письменно, детально или путем передачи общего содержания.

Для констатации результатов, получения промежуточных сведений и результатов формирующего эксперимента по коммуникативному и эстетическому аспектам мы предлагаем использовать прием составления заданий для однокурсников (в форме диалога) на русском языке из области профессиональной сферы. Предполагается, что в динамике будет отражена наполняемость диалогов, использованы более точные языковые средства для решения коммуникативных задач и соблюдение этикета, соответствующего заданной ситуации.

Для достижения максимальных результатов по развитию речевой культуры при проведении формирующего

этапа педагогического эксперимента мы предлагаем следовать трем основным направлениям: 1) планомерно и системно развивать нормативный, эстетический и коммуникативный аспекты речевой культуры; 2) использовать активные методы с ориентацией на профессиональную деятельность; 3) мотивировать курсантов на активизацию самообразования в области культуры речи.

Предлагаем некоторые приемы, направленные на развитие речевой культуры курсантов.

В настоящее время русский язык активно пополняется заимствованиями из английского языка. Эта современная тенденция позволяет активно использовать возможности иностранного языка (английского) для развития, прежде всего, нормативного аспекта культуры речи. При переводах учебных текстов следует акцентировать внимание на английские слова (например, импичмент, кластер), уже вошедшие в лексический состав русского языка, в случае необходимости разъяснять их значение. Если курсанты будут четко понимать значение иностранного слова в русском языке, то есть вероятность того, что оно станет словом из их активного словарного запаса или, по меньшей мере, они, услышав его, будут точно знать, о чем идет речь.

Одним из видов работы над иностранной лексикой в составе русского языка на занятиях может быть анализ языка средств массовой информации и выявление в нем иностранных слов. Этот вид работы важен тем, что не только расширяет лексический запас курсантов, но и развивает умение анализировать речь других людей, выбирать точные лексические единицы для передачи смысла и не злоупотреблять иностранными терминами. Одним из приемов работы с таким материалом на начальном этапе, может быть «расшифровка» предложенных преподавателем фраз из СМИ. Например, «салат нужно нарезать слайсиками» или «хедлайнером стала известная якутская певица». Как показывает практика, курсанты не всегда понимают правильно значение употребленных слов. Для того чтобы «снять трудности», необходимо привлечь курсантов к работе со словарями. После прояснения значения следует найти русский эквивалент иностранного слова (в большинстве случаев он существует!). Следующим этапом работы с иностранной лексикой, используемой в русском языке, могут быть индивидуальные задания для курсантов – поиск аналогичных выражений в различных источниках. Например, в передачах местного или центрального телевидения, в речи командиров и преподавателей вуза, в речи однокурсников. По результатам сбора информации, в группах проводятся учебные конференции. Собранный материал далее может быть обобщен и использован в научной работе курсантов. Попытки анализировать звучащую речь, обращение к словарям – способы пробудить потребность курсантов в расширении своих знаний и их проверке.

В лексическом богатстве языка входит также богатство фразеологическое. Культура народов разных стран проявляется в устном народном творчестве, в том числе в пословицах и поговорках. Возможность проведения компараторного анализа приводит не только к пониманию элементов идентичности и различия культур, но и обогащает речь: и английскую, и русскую. При переводе и поиске аналогов пословиц обязательным элементом вновь становится работа со словарем. Нередко курсанты сознаются, что та или иная русская пословица стала для них «открытием». Среди приемов работы с фразеологизмами можно предложить следующие: выбор наиболее точного перевода, подбор пропущенного слова по аналогии с рус-

ским вариантом пословицы, объяснение ситуации, в которой может быть использована английская и русская пословицы (эти ситуации не всегда совпадают).

Важным элементом работы по развитию нормативного аспекта культуры речи курсантов является предъявление высоких требований со стороны преподавателя к качеству речи (устной или письменной) при выполнении переводов текстов. Это работа трудоемкая. Следует обращать внимание на точность и логичность изложения. Важно не оставлять без внимания орфографические, грамматические, лексические, стилистические и речевые ошибки, при письменных переводах орфографические и пунктуационные. К примеру, выражение «to make laws» переводится как «принимать законы», а не «делать законы» (именно такой вариант зачастую предлагаются курсантами), а «border control agents» - не агенты, а сотрудники подразделений пограничного контроля.

Для развития коммуникативного и этического аспектов речевой культуры эффективны методы активного обучения, предполагающие использование системы профессионально-ориентированных развивающих упражнений. В основе активных методов лежит диалогическое общение. В процессе диалога развиваются коммуникативные способности, происходит отбор языковых средств, и соблюдаются правила этикета. Способ компаративного анализа двух языков вновь становится ключевым для развития этих аспектов речевой культуры на занятиях иностранного языка. Этические нормы не всегда «интернациональны». Компаративный анализ помогает обнаружить различия в речевых этикетах, например, в сфере общения на «ты» и «вы», выборе полного или сокращенного имени, обращений типа гражданин, господин и других, способов приветствовать и прощаться. Умение не переносить элементы речевого этикета из одной культуры в другую важно и для будущей профессиональной деятельности. При составлении диалогов курсантами на иностранном языке из диалога часто «выпадают» фразы приветствия, ответные реплики на слова благодарности, просьбы звучат в приказном тоне. И русский вариант диалога звучит аналогично (по результатам констатирующего эксперимента). Поэтому коррективы преподавателя по наполнению содержания диалогов очень важны. На начальном этапе работы с профессионально - ориентированными диалогами необходимо направить курсантов на обязательное соблюдение этикета. При анализе диалогов просить дополнить их недостающим элементом. «Почему Вы не поздоровались, когда подошли осматривать транспортное

средство?», «Что помешало Вам использовать фразу «пожалуйста, приготовьте документы», а не «приготовьте документы»? и т.д. Когда курсантами будут усвоены эти правила ведения диалога, можно переходить к решению более сложных речевых задач. Для этого возможно использовать прием кейс-стади. Его суть заключается в самостоятельной иноязычной деятельности обучающихся в искусственно созданной профессиональной среде, которая даёт возможность соединить воедино теоретическую подготовку и практические умения, необходимые для деятельности в профессиональной сфере. При использовании этого приема перед курсантами ставятся более сложные и профессиональные задачи, которые одновременно являются задачами речевыми. К примеру, найти выход из какой-либо конфликтной ситуации, возникшей в результате проведения мероприятия, связанных с профессиональной деятельностью.

Средства, методы и приемы, способствующие повышению речевой культуры курсантов в процессе изучения иностранного языка, многочисленны и разнообразны. Для достижения поставленной цели по развитию нормативного, коммуникативного и этического аспектов культуры речи курсантов необходимо отобрать лишь те, которые в сжатые сроки, отведенные на изучение дисциплины, с учетом специфики преподавания иностранных языков, способны привести к высоким результатам. И тогда при соблюдении определенных организационно-педагогических условий, профессионально-ориентированном содержании занятий и мотивации курсантов на активизацию самообразования в области культуры речи, поставленная цель эксперимента вполне достижима.

Список литературы:

- Граудина Л.К., Ширяев Е.Н. Культура русской речи и эффективность общения: монография. М.: Наука, 1996. – 441 с.
- Краевский В.В. Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей. – Чебоксары: Изд-во Чувашского университета, 2001. – 244 с.
- Стернин. И.А. Можно ли культурно формировать культуру в современной России? Культурно-речевая ситуация в современной России: вопросы образовательных технологий. Екатеринбург, 2000. С.161 –165.
- 4A Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment// Режим доступа: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/framework_EN.pdf (дата обращения 25.10.2014).

СТРАТЕГИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НОВЫХ ФОРМАТАХ

*Сюнина Анастасия Сергеевна
Казанский федеральный университет, студентка 5 курса Отделения русской и зарубежной филологии
имени Л.Н. Толстого Института филологии и межкультурной коммуникации, г. Казань*

В условиях обращенности современного образования к диалогам разных культур, у педагогов-практиков возникает необходимость ориентироваться в широком спектре инновационных технологий и направлений, которые позволяют по-новому конструировать содержание образования. Особый интерес для практики российского образования представляют технологии, обеспечивающие эффективные условия для формирования коммуникативной компетенции обучающихся. Это связано с тем, что ис-

следования наших и западных ученых выявили недостаточный уровень коммуникативных навыков у российских школьников по сравнению с их сверстниками англоязычных стран и позволили выявить ряд противоречий, актуализирующих выдвинутую нами проблему:

- между сложившимися традиционными формами организации образовательного процесса в средней школе и необходимостью поиска технологий образования, учитывающих современные тенденции в

- образовании и позволяющих повысить эффективность обучения;
- между невозможностью значительной вариации содержания образовательных программ и необходимостью формирования у учащихся коммуникативной компетенции в рамках этих программ.

Принцип вариативности, провозглашенный на сегодняшний день в российском образовании, дает возможность выбирать и строить педагогический процесс по любой модели. Так, в современной методике обучения иностранным языкам мы выделяем:

- Обучение в сотрудничестве, основной концептуальной идеей которого является создание условий для активной совместной учебной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях [7, с. 7].
- Дистанционное обучение, предполагающее взаимодействие учителя и учащихся между собой на расстоянии и отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), которое может быть реализовано специфичными средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность [2, с. 9].

- «Языковой Мост», базирующийся на самых современных исследованиях в области физиологии мозга, позволяет формировать автоматические связи между образом/ ситуацией и английским словом/ выражением (ОБРАЗ-СЛОВО) [3].
- Проектная технология обучения (метод проектов), которая представляет собой совокупность приёмов, действий учащихся в их определённой последовательности для достижения поставленной задачи – решения проблемы, лично значимой для учащихся и оформленной в виде некоего конечного продукта [6, с. 3].
- Тандем-метод, реализующий концепцию личностно-ориентированного подхода в языковом образовании и являющийся одним из способов автономного (самостоятельного) изучения иностранного языка двумя партнерами с разными родными языками, работающими в паре [4, с. 96].

Ориентированное на конкретную личность российское образование призвано решить ряд проблем, связанных с пересмотром стратегий обучения. Только такой подход, который предусматривал бы развитие интеллекта каждого школьника, его способность к самостоятельному мышлению позволит решить проблему подготовки выпускника современной школы. К таким стратегиям мы относим методику обучения в сотрудничестве [5, с. 60].

Таблица № 1

Традиционная модель обучения	Обучение в сотрудничестве на основе личностно - деятельностного подхода
Цель обучения	
Подготовленный человек, работник – главный ресурс общества. Образование на всю жизнь.	Непрерывно развивающийся человек – главный ресурс общества. Образование через всю жизнь.
Ученик	
Объект воздействий учителя, «сосуд», который надо наполнить знаниями.	Субъект учения своей деятельности, «цветок», который выращивает «садовника» – учителя.
Стиль учебного общения	
Авторитарность, управление и исполнение, руководство и подчинение, постоянная оценка действий ученика.	Демократичность, интеллигентность, партнерство, сотрудничество, радость совместного труда. Умение слушать и слышать друг друга.

Как показывают результаты сравнительного анализа, приведенные в таблице № 1, сотрудничество педагогов и учащихся – это та благоприятная среда, в которой вырастает самоуправление как движение к собственному развитию ребенку. По мнению Л.С. Выготского, именно такая среда дает возможность определить зону ближайшего развития ребенка. Увидеть перспективу развития ребенка помогает педагог; он становится помощником в осознании воспитанником себя как личности, в выявлении и раскрытии его возможностей, самоопределения и самореализации [1, с. 203].

В процессе сотрудничества педагога и учащегося любая деятельность (игровая, познавательная, креативная, коммуникативная) становится развивающей: педагог предстает посредником между культуросоюзительной работой ученика и собственной культуросозидающей работой. В сотрудничестве осознается потребность работать не только с другими, но и для других. Понимание каждым учеником взаимности и выгоды в совместных действиях ведет к представлению о расширенных возможностях учащихся в общем деле. На этой основе в коллективе возникает взаимное доверие, уважение друг к другу, привязанность, дружеские отношения.

Нам удалось применить данную методику в организации учебной деятельности учащихся 8-11 классов по дисциплине «Иностранный язык» на факультете иностранных языков Малого Института филологии и межкультурной коммуникации ИФМК КФУ. Малый ИФМК является подразделением ИФМК КФУ; занимается профессионально-направленным дополнительным образованием учащихся, ведет активную работу по довузовскому филологическому и художественно-эстетическому просвещению и образованию, организует исследовательскую деятельность школьников. Формы работы: интерактивные лекции, мастер-классы, тренинги, круглые столы, консультации по ЕГЭ и ГИА, научно-практические конференции, индивидуальная работа с одаренными детьми.

Экспериментальную группу составили учащиеся 8-11 классов (40 человек).

На первом этапе было проведено анкетирование, которое включало вопрос «Для чего мне нужен английский язык?». Сведения, полученные в результате изучения ответов по указанному вопросу, позволили выделить 7 групп мотивов-причин, которые мы приводим в таблице № 2.

Таблица № 2

Группа мотивов	Мотивы причин
Познавательные мотивы	Стремление учащихся к знаниям о странах англоязычной культуры в общеобразовательных целях («Хочу расширить свой кругозор», «Мне это нужно для общего развития», «Хотелось бы понять своих сверстников»).
Коммуникативные мотивы	Предполагаемые возможности контактов («Хотелось бы переписываться с моими сверстниками», «Хотелось бы обмениваться знаниями и вообще поговорить»).
Учебные мотивы	Стремление получить высокую оценку своим знаниям со стороны учителя.
Мотивы самоутверждения	Желание самоутвердиться в глазах других ребят («Я хотел бы быть на равных с моими друзьями»).
Мотивы подражания	Негативная мотивация и отсутствие интереса («Я, как все», «Что зададут, то и делаю»).
Мотивы лидерства	«Я хочу много знать, чтобы быть авторитетом в классе, чтобы меня уважали».
Мотивы карьеры	Предположение, что английский язык понадобится им в дальнейшей учебной и трудовой деятельности.

Приведенные группы мотивов отражают степень социальной зрелости личности условного «класса».

На втором этапе опытной проверки отрабатывался языковой материал, представляющий определенные трудности: структуры сложного подлежащего и сложного дополнения, неличные формы глагола, структуры простого и сложного предложения, модальные глаголы и некоторые другие. На этом этапе мы применяли технологию ***Learning Together***, которая показала, что вместе учиться не только легче, но и значительно интереснее. При этом важно, что эффективность касается не только академических успехов учеников, их интеллектуального и нравственного развития. Помочь другу, вместе решить любые проблемы, разделить радость успеха или горечь неудачи, так же естественно, как смеяться, петь, радоваться жизни. Учиться вместе, а не просто что-то выполнять вместе – вот, что составляет суть данного подхода.

По истечении экспериментального времени учащиеся снова были опрошены и проведены тестовые задания, исходя из которых, мы выявили значительное улучшение в использовании и запоминании лексико-грамматического материала.

Мы с уверенностью можем сказать, что проведенное экспериментальное исследование полностью подтвердило гипотезу о том, что использование технологии ***Learning Together*** в обучении иноязычному общению является эффективным и ведет к глубокому осмыслинию

специфических явлений языка, что, в свою очередь, способствует созданию устойчивой мотивации в изучении иностранного (английского) языка.

Идея обучения в сотрудничестве получила свое развитие усилиями многих педагогов во многих странах мира, ибо сама идея чрезвычайно гуманна по своей сути, а, следовательно, педагогична.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика пресс, 1999. – 536с.
2. Дистанционное образование в России. Постановка проблемы и опыт организации / Сост. Овсянников В.И. – М.: Альфа, 2005. – 185 с.
3. Зильберман <http://www.language-bridge.com/>
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие / Е.С. Полат и др. – М.: Академия, 2005. – 272 с.
6. Пименова Т.С. Новые стратегии методики сотрудничества // Материалы I Всероссийской научно-практической конференции «Германистика сегодня: контексты современности и перспективы развития» Т. 2. – Казань: Печать-Сервис-XXI век, 2012. – С. 58-62.
7. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – №3. – С. 3-9.
8. Slavin R.E. An Introduction to Cooperative Learning Research // Learning to cooperate, cooperating to learn. – N.Y.; L: Plenum Press, 1985. – pp. 5-12.

ОСОБЕННОСТИ СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ ЖЕНЩИН С УЧЕТОМ ФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ

Тихонова И.В., Розевика Е.А.

канд. пед. наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и профилактики наркомании, Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, г. Краснодар преподаватель кафедры безопасности жизнедеятельности и профилактики наркомании, Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма г. Краснодар

Каждый из периодов учебно-тренировочного процесса имеет свои специфические особенности и направленность в соревновательной деятельности. Четкое соблюдение и учет всех этих особенностей является эффективным управлением данным процессом, который необходимо осуществлять в сочетании с основными законо-

мерностями становления спортивного мастерства на основе современных представлений о механизмах долговременной адаптации, накопленных знаний о взаимодействии нагрузки и восстановления, особенностях протекания процессов утомления и поддержания высокого уровня работоспособности. Особенно, не нанести ущерб состоянию здоровья спортсменок и содействовать их прогрессу

в спортивном совершенстве, необходимо определить параметры нагрузки и их направленность, позволяющие получить должный тренировочный эффект. Учитывая выше-сказанное, а также индивидуальные особенности женщин в период репродуктивного цикла необходимо строить тренировочную программу.

Проанализировав имеющиеся программы [1, с.8], по которым осуществляется тренировочный процесс девушек, а также опрос тренерского состава и девушек, занимающихся самбо, нами была составлена программа подготовки девушек с учетом периодов тренировочного процесса и физиологических особенностей девушек 16-20 лет.

Предложенная нами методика тренировочного процесса в период репродуктивного цикла девушек построена с учетом циклических изменений, которые повторяются через одинаковый промежуток времени. Как считают многие исследователи в этой области, тренировочный процесс необходимо планировать с учетом фаз репродуктивного цикла [2 с. 15].

Содержание и структура тренировочного процесса при спортивной подготовке женщин конкретизируются следующими положениями [3, с. 115]

1. Соразмерность развития основных физических, нравственных, моральных и волевых качеств с целью обеспечения гармонического развития личности спортсменок на каждом этапе многолетней тренировки.

2. Прочный фундамент общей и специальной подготовленности спортсменок с обязательным акцентом на повышении скоростно-силового потенциала. Ориентация на это положение позволяет, во-первых, обеспечить тесную преемственность тренировочных и соревновательных нагрузок, а также средств и методов при переходе с одного уровня подготовленности на другой, более высокий, и, во-вторых, создать наиболее благоприятные условия для повышения тренируемости женского организма.

3. Направленность и характер нагрузок постепенно доводятся до возможно высоких границ - строго соблюдаются их вариативность. Реализация этого положения связана с тем, что, во-первых, спортсменок целесообразно приучать к выполнению больших, но доступных тренировочных и соревновательных нагрузок; во-вторых, большая пластичность организма женщины к смене нагрузок, значительная выносливость в целом позволяют, уменьшая объем, увеличивать интенсивность тренировочного процесса; в-третьих, повышение контрастности и интенсивности нагрузок в тренировочном процессе должно способствовать созданию творческих форм, позволяя судить о рациональности планирования и проведения учебно-тренировочных занятий.

Спортсменкам с нормальным протеканием овариально-менструального цикла разрешается тренировка, но при этом следует полностью исключить упражнения, связанные с сильным сотрясением тела, большими усилиями, натуживанием, охлаждением, а также силовые упражнения, поэтому для построения тренировочного процесса необходимо иметь четкое представление о динамике работоспособности в разных фазах менструального цикла. Однако с ростом мастерства и увеличением спортивного стажа изменения сглаживаются и они должны учитываться при индивидуализации тренировочного процесса.

Также при построении методики большое внимание необходимо уделять задачам этапов годичного цикла спортивной тренировки в комплексе с учетом индивидуальных особенностей девушек-самбисток 16-20 лет.

В течение критического периода рекомендуется акцентировать внимание на упражнениях, способствующих развитию ловкости, гибкости, а так же уделить больше внимания техническому и тактическому моменту подготовки спортсменок с помощью дополнительных, специальных упражнений и метода идеомоторной тренировки. В это время обязательна работа тренеров с девушками по психологической подготовке к соревнованиям.

Исходя из того, что учебно-тренировочный год для групп спортивного совершенствования состоит из двух подготовительных, двух соревновательных и переходного периодов, и каждый из них включает несколько индивидуальных этапов, то соответственно подбирались рациональные комплексы двигательных действий с учетом особенностей каждого периода тренировочного процесса.

Первый подготовительный период - включает в себя общий базовый этап, общеразвивающий этап, специальный этап. Цель данного периода является фундаментальная подготовка, подразделяющаяся на общую и специальную подготовку девушек с учетом физиологических особенностей и требований, предъявляемых к данному периоду подготовки самбисток.

Первый соревновательный период включает в себя первый соревновательный этап. Этот период предполагает участие спортсменок на основных отборочных соревнованиях, планируемых на макроцикл. Главной задачей является сохранение на длительное время уровня высокой подготовленности, достигнутой на предыдущем этапе, и ее реализация в возможно более высокие спортивные результаты, что достигается при условии стабилизации основных компонентов тренировочного процесса, в частности, физической подготовки, при одновременном развитии мобилизационных возможностей спортсмена за счет психологической готовности для участия в соревнованиях.

В данном периоде акцент делается на специальную подготовку самбисток технико-тактическая подготовка и совершенствование технического арсенала и применение его в различных условиях, возникающих в процессе борьбы.

Второй подготовительный период включает в себя общий развивающий этап и специальный этап. Этот период является вторым подготовительным и его задачи носят более специфические особенности, в отличие от первого подготовительного периода заключающегося в том, что общефизическая подготовка направлена на обеспечение прироста уровня специальной тренированности за счет углубленного освоения технических и тактических навыков. Основным средством на этом этапе являются упражнения, моделирующие или полностью повторяющие соревновательные действия.

Второй соревновательный период включает в себя этап формирования спортивной формы и этап высшей соревновательной готовности. Особенность данного этапа состоит в том, что моделируются режим предстоящих соревнований и адаптация к особенностям данного режима. Динамика спортивных результатов имеет волнообразные перепады, связанные с временным снятием психической настройки спортсмена на соревнования, поэтому снижается уровень его мобилизационной готовности. Для поддержания общей работоспособности дополнительный объем тренировочной нагрузкидается даже в дни состязаний.

Переходный период включает в себя восстановительный этап и переходно-восстановительный этап. Зада-

чей на данном периоде является предупреждение перерас-тания кумулятивного эффекта тренировки и соревнований в перетренированность. Необходимость этого периода объясняется тем, что бесконечно поддерживать спортивную форму невозможно, несмотря на то что она базируется на оптимальном состоянии спортсмена. Определенный уровень тренированности сохраняется для обеспечения преемственности между завершающимся и новым большим циклом тренировочного процесса. Поэтому особенностью данного периода является то, что на фоне снижения уровня специальной подготовки необходимо сохранить высокий уровень общей тренированности [4 с. 28].

Таким образом, учет физиологических особенностей женского организма позволяет повысить эффективность учебно-тренировочного процесса и соревновательной деятельности на всех этапах спортивной тренировки.

Литература:

1. Юрьева, Н.Ю. Научно-методические основы организации тренировочного процесса самбисток 17-20 лет в критический период [Текст]: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 / Юрьева Наталья Юрьевна. - Красноярск, 2006. - 20 с.
2. Примерные программы спортивной подготовки для детско-юношеских спортивных школ, специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва [Текст]/ С.Е. Табаков, С.В. Елисеев, А.В. Конаков. – М.: Советский спорт, 2008. – 236 с.
3. Астахов, А.М., Извеков, В.В., Тищенков, И.И. Самбо для женщин. [Текст] / Астахов А.М., Извеков В.В., Тищенков - Саранск, 1991.
4. Похоленчук, Ю.Г., Свечникова, Н.Г. Современный женский спорт. [Текст] / Похоленчук, ЮГ., Свечникова, Н.Г - Киев: Здоровье, 1987. - 192с.

АВТОРСКОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Тотоонова Марина Хушиновна,

аспирант Северо-Осетинского государственного педагогического института, г. Владикавказ

Киргугеева Фатима Хасановна,

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры начального

и дошкольного образования Северо-Осетинского государственного педагогического института, г. Владикавказ

В современном энциклопедическом словаре отмечается, что «обучение в педагогике – это целенаправленный процесс, связанный с организацией и стимулированием активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению необходимых компетенций в виде соответствующих знаний, умений и навыков, которые способствуют развитию творческих способностей и нравственных этических взглядов» [10, с.348]. Иными словами, в научно-педагогической литературе обучение чаще всего рассматривается как деятельность или как процесс. Следовательно, можно сделать вывод о том, что процессуальность является одной из ведущих характеристик любого обучения.

При этом следует отметить, что любое обучениеносит авторский характер, поскольку деятельность педагогов всегда связана с формированием своих методов, подбором индивидуальных средств и форм обучения в зависимости от поставленных целей обучения, степени подготовленности обучаемых (их развитой мотивации к получению определенных знаний, уровням восприятия и способности к пониманию).

Любое авторство стремится к своего рода инновационности и индивидуальности. Для того чтобы это аргументировать, нужно обратиться к определению понятия «авторство» и «авторский».

В психологическом словаре «авторство (от лат. auctor – создатель чего-либо) – институция социокультурного признания индивидуального вклада суворенного носителя самопознания, идеалов, ценностных установок и инноваций творцов культуры и науки, выраженных в произведениях, которым придается реальное или вымышленное имя создателя. Это институт интеллектуальной собственности, регулируемый правовым законодательством» [11].

В толковом словаре Т.Ф. Ефремовой авторство рассматривается как:

- 1) принадлежность произведения (изобретения) автору;
- 2) деятельность автора (сочинительство) [3].

Если рассматривать эти определения авторства через призму обучения, то можно сделать заключение о том, что авторское обучение – это деятельность педагогов, направленная на достижение образовательных и воспитательных целей с помощью различных, отличных от стандартных, инновационных форм, средств и методов обучения и воспитания.

Образовательные технологии, обладающие инновационной окраской, должны обосновываться теоретически и быть пригодными для практического внедрения в определенных образовательных условиях, т.е. это технологии, инновационность и особенность которых должна проявляться «на стыке теории и практики» [2].

Инновационность, как правило, опирается на определенные традиционные основы образования, выражющиеся в развитии научных идей, учений и пр. Но вместе с тем, как отмечают философы, «любая инновационность с течением времени становится обыденностью и затем переходит в традицию» [8]. Поэтому большинство современных авторов стремятся к демонстрации новшеств в своей деятельности.

Разработка инновационных педагогических технологий предполагает системное последовательное внедрение управлеченческих действий, учебных процедур и операций, современных средств и методов обеспечения предполагаемых качественных результатов [4].

Под педагогической технологией, по мнению Г.Ю. Ксензовой, следует понимать такое построение деятельности педагога, в котором все входящие в него действия представлены в определенной целостности и последовательности, а выполнение предполагает достижение необходимого результата и имеет вероятностный прогнозируемый характер.

Качество образовательных технологий в вузе может быть представлено совокупностью критериальных показателей:

- направленностью на развитие тех или иных педагогических компетенций, заложенных в стандартных требованиях;
- результативностью, проявленной в самостоятельной качественной учебной и практической деятельности студентов;
- стабильностью, показывающей устойчивую позитивную динамику профессионального развития студентов и их учебных показателей;
- операциональностью, раскрывающей систему процессуальных действий для широкого использования технологий в педагогической практике и самостоятельного открытия новых аспектов педагогического знания в будущей профессиональной деятельности.

Мы считаем, что технологизация учебного процесса требует четкого и детализированного определения конечной цели, соответствующей современным стратегиям подготовки педагогических кадров; научного подхода к проектированию учебного процесса (целей, задач, средств достижения качества процесса и результата деятельности); аргументированности и гарантированности в достижении спроектированного результата. Спроектированный и гарантированный результат подготовки обеспечивает снижение степеней риска в качественной подготовке профессионала.

Технологизация учебного процесса приводит не только к созданию стабильной и качественной системы подготовки профессиональных кадров, но и стимулирует студентов, педагогов-практиков к научному поиску, инновационной деятельности, творчеству в создании творческого стиля деятельности.

Характеристика авторского образования связана с тем, что любая авторская методика должна рассматривать не один единственный способ развития сферы образования, а предлагать эволюционный, иногда альтернативный путь достижения цели. Наличие нескольких путей развития позволяет выбрать необходимый вариант для конкретной ситуации.

Именно наличие вариативности и возможности выбора позволяет создателю технологии достичь определенного результата, оценить его с различных позиций и выбрать наиболее рациональный для конкретных условий.

В этой ситуации мы видим, что педагог, создающий свою технологию обучения, должен проявлять профессиональную и личностную активность, быть заинтересованным в своей работе, т.е. можно сделать вывод о том, что еще одной существенной характеристикой авторского образования является активность. Причем, если рассматривать образовательный процесс как субъектное взаимодействие педагога и обучающихся, то в данном случае следует говорить о развитии активности и обучающего и обучающихся.

В данном случае целесообразно говорить не просто об активности, которая должна быть присуща всяческому обучающему и ведущему субъекту, но о проявлении надситуативной активности. Это связано с тем, что при создании любой авторской технологии автор должен рассматривать результаты своего произведения не только для современности, но и для будущего развития.

По мнению В.А. Петровского, «надситуативная активность личности проявляется не как реакция на происходящее в данной конкретной системе, а как стремление к

чему-то новому, незапланированному в рамках уже осуществляющейся деятельности» [6], т.е. «это способность субъекта подниматься над уровнем требований ситуации, ставить цели, избыточные с точки зрения исходной задачи» [7].

Посредством надситуативной активности «субъект стремится преодолеть внешние и внутренние барьеры деятельности» [1].

Исходя из этого, можно заключить, что данный вид активности связан с вопросами неудовлетворенности своей деятельностью и стремлением к достижению более высоких результатов посредством создания чего-либо нового или изменения существующего порядка вещей для рационализации действий. Однако данная активность может не привести субъектов к ожидаемым результатам, если они не будут учитывать вопросы востребованности конкретной педагогической технологии.

В данном случае под востребованностью мы понимаем некий социальный заказ общества.

В словаре синонимов русского языка понятие «востребованный» трактуется как нужность [9]. А нужность в этом же словаре определяется как полезность, желаемость, желательность, удобность, ценность, необходимость. Следовательно, авторская технология должна быть направлена на востребованность в определенных кругах педагогической общественности, должна приносить пользу обществу и обучающимся, которые впоследствии должны стать полноценными представителями этого общества.

Исходя из сказанного выше, можно сделать следующий вывод: современное авторское обучение должно обладать такими сущностными характеристиками как инновационность, востребованность, активность и вариативность.

Эффективность использования авторских технологий преподавания в процессе обучения студентов зависит от способности преподавательского коллектива корпоративно управлять качеством применения образовательной технологии модернизируя и творчески совершенствуя как технологию, так и образовательную деятельность.

Литература

1. Асмолов А.Г. Психология личности: учебник. / А.Г. Асмолов. – М.: Наука, 1990. – 268 с.
2. Дюнина М.С. Инновационные технологии в образовании / М.С. Дюнина // Социальная сеть работников образования // <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola>
3. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М.: Русский язык, 2000.
4. Киргуева, Ф.Х. Технологии развития и подготовки учителя начальных классов на основе компетентностного подхода [Текст]: монография. // Ф.Х. Киргуева. – Владикавказ: Изд-во СОГПИ, 2009. – 208 с.
5. Ксензова, Г.Ю. Новые технологии обучения – неизбежная необходимость современной школы [Текст] / Г.Ю. Ксензова // Подготовка будущего педагога к инновационной деятельности и овладению современными образовательными технологиями. – Тверь: ТвГУ. – 1998. – С. 18-21.
6. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Политиздат, 1982 – 231 с.
7. Пиралова О.Ф. Методология исследования оптимизации профессионального обучения в системе многоуровневого образования / О.Ф. Пиралова // Содержание, формы и методы обучения в высшей

- школе: аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования/ ФИРО. – М., 2010 – Вып. 6. – 80 с.
8. Полонская И.Н. Социокультурная традиция: онтология и динамика. Автореферат дисс. док. фил. наук. - Ростов-на-Дону, 2006.
 9. Словарь синонимов русского языка. Практический справочник. М.: Русский язык. / З.Е. Александрова. – 2011.
 10. Современный энциклопедический словарь / под ред. А.В. Алтунина. – М.: Полиграф, 2012. – С. 348.
 11. http://epistemology_of_science.academic.ru

ДИАГНОСТИКА КАК НАПРАВЛЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

аспирант Института специального образования и комплексной реабилитации ГБОУ ВПО МГПУ, г. Москва

В течение всей жизни в разных социальных группах происходит социализация личности. Социальные группы, составляющие ближайшее окружение человека и выступающие в качестве носителей различных норм и ценностей (семья, детский сад, школьный класс, студенческая группа, трудовой коллектив, компания сверстников) называются институтами социализации. Наиболее значимые институты социализации в младшем школьном возрасте – семья и школа.

Каждый институт социализации представляет собой достаточно устойчивую социокультурную среду, является субъектом социального воспитания и представляет в социально-воспитательном отношении то особенное, что характеризует его в государстве (обществе). У каждого из них свои специфические социально-воспитательные цели, задачи, формы и методы их достижения. И только в условиях согласованного взаимодействия институтов социализации можно успешно решить задачи социальной адаптации личности [1, с. 27].

В рамках нашего исследования цель взаимодействия семьи и школы заключается в привлечении семьи к совместной со школой социально-значимой деятельности, в обеспечении взаимопонимания и односторонности стремлений школы и семьи в формировании социально-бытовой компетентности младших школьников с нарушением интеллектуального развития.

Диагностика занимает центральное место в деятельности педагогического коллектива, поскольку от полученной информации зависит дальнейшее направление коррекционно-педагогической работы.

Выбор содержания, форм и методов для осуществления взаимодействия принадлежит школе. Они зависят от общественных установок и устремления родителей, а также от конкретных задач, стоящих перед школой и семьей на данном этапе.

Задачи педагогической диагностики:

1. выявление уровня сформированности социальной и бытовой компетенции младших школьников с нарушением интеллектуального развития;
2. выявление уровня развития мелкой моторики;
3. выявление уровня владения коммуникативными действиями;
4. изучение потребности родителей в информационной поддержке и помощи со стороны школы в вопросах формирования социально-бытовой компетентности их детей;
5. составление индивидуальной программы по формированию социально-бытовой компетентности в условиях взаимодействия семьи и школы.

Групповые формы взаимодействия семьи и школы: общешкольные и классные родительские собрания.

9. Словарь синонимов русского языка. Практический справочник. М.: Русский язык. / З.Е. Александрова. – 2011.
10. Современный энциклопедический словарь / под ред. А.В. Алтунина. – М.: Полиграф, 2012. – С. 348.
11. http://epistemology_of_science.academic.ru

Индивидуальные формы взаимодействия семьи и школы: индивидуальные консультации.

Методы: анкетирование, беседа, наблюдение.

На каждого ребенка заполняется диагностическая карта (приложение), составленная на основе выполнения заданий учащимися, вопросов беседы с педагогами-воспитателями, вопросов беседы с младшими школьниками, анкетирования родителей.

Заполняют диагностическую карту педагоги специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида. Оценка уровня сформированности социальных и бытовых компетенций, навыков ручной моторики, коммуникативных действий происходит по 3-х бальной шкале:

- высокий уровень – у ребенка полностью сформированы знания и навыки, самостоятельно выполняет задания и отвечает на вопросы – 2 балла;
- средний уровень – ребенок с трудом выполняет задания и затрудняется отвечать на вопросы, ему требуется помочь со стороны взрослого – 1 балл;
- низкий уровень – ребенок не выполняет задания и не может ответить на вопросы беседы – 0 баллов.

По результатам заполнения намечается индивидуальная программа по формированию социально-бытовой компетентности для каждого ребенка. В конце учебного года подводились итоги. Результаты работы вписываются в диагностическую карту.

После анализа диагностических карт, социальный педагог проводит общешкольное родительское собрание, посвященное введению в тему: «Взаимодействие семьи и школы как важное условие социально-бытовой адаптации детей». В рамках данной тематики были освещены следующие вопросы: социально-бытовая адаптация как одно из приоритетных направлений коррекционно-педагогической работы специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида; цель взаимодействия семьи и школы; основные задачи взаимодействия семьи и школы; основные формы организации взаимодействия.

Кроме того, организуются классные родительские собрания, где олигофренопедагоги знакомят родителей с обобщенными результатами педагогической диагностики и приглашают на индивидуальные консультации, где более подробно рассматривают результаты диагностики и обсуждают с родителями намеченную индивидуальную программу формирования социально-бытовой компетентности.

Список литературы:

1. Сулейменова Ж. А. Взаимодействие семьи и школы как важный фактор социализации подрастающего поколения // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. I. — Челябинск: Два комсомольца, 2011.

Приложение
Диагностическая карта
сформированности социально-бытовой компетентности

ФИО ребенка _____
 Класс _____
 ФИО родителей _____

Направление	Навыки	Баллы			Уровень: (высокий, средний, низкий)
		2	1	0	
Бытовая компетенция	<i>I. Навыки личной гигиены:</i> - моет руки с мылом, умывается - чистит зубы - расчесывается - стирает мелкие вещи				
	<i>II. Навыки одевания/раздевания:</i> - застегивает пуговицы, молнию, кнопки - вдевает ремень в брюки - переобувается - завязывает шнурки				
	<i>III. Навыки самообслуживания за столом:</i> - наливает воду из бутылки в стакан - открывает пачку с печеньем - готовит бутерброды - намазывает тост шоколадной пастой				
	<i>IV. Хозяйственно-бытовые навыки</i> - моет посуду - вытирает пыль - подметает пол - протирает пол				
	<i>I. Навыки межличностного взаимодействия на бытовом уровне:</i> - вступает в разговор со сверстниками - вступает в разговор со взрослыми - имеет друзей - пользуется телефоном, начинает разговор - знает, как связаться с пожарной охраной, полицией, скорой помощью				
	<i>II. Навыки ориентировки в социальном окружении:</i> - называет свою фамилию, имя и отчество - называет домашний адрес - знает дату своего рождения, сколько полных лет - называет школу, класс, в котором учится - называет фамилию, имя, отчество родителей - знает кем приходится родителям, бабушке и дедушке, сестре и брату - знает профессии - самостоятельно ходит в магазин				
	<i>III. Навыки организации досуга:</i> - посещает кружки - ходит с родителями в театр, кинотеатр - ходит с родителями в гости, встречает гостей - соблюдает режим дня - знает как организовать свой досуг дома в отсутствии родителей				
	- выполняет пальчиковую гимнастику - обводит контуры простых предметных изображений - штрихует изображения в различных направлениях - рисует бордюры по образцу - нанизывает на нить бусины - согбает бумагу по образцу - завязывает узелки, бантики - вырезает ножницами из бумаги по контуру предметные изображения				
Социальная компетенция					
Ручная моторика					

Коммуникативные действия Потребность родителей в поддержке со стороны школы	I. Организационные действия: - владеет общепринятыми правилами организации контакта				
	II. Перцептивные действия: - правильно воспринимает информацию				
	- владеет правилами корректировки коммуникации, начала и окончания контакта				
	III. Оперативные действия: - грамматически правильно оформляет фразу				
	- имеет достаточный лексический запас				
	- имеет правильное звукопроизношение				
	- в формировании навыков самообслуживания				
	- в организации посильной помощи ребенка в хозяйственно-бытовых делах в семье				
	- в развитии речи, навыков общения и культурного поведения в общении с людьми				
	- в развитии способности организовать свой досуг, позабочиться о себе в отсутствии взрослых				
	- в помощи организации совместного времяпровождения с ребенком				
В формировании умения ориентироваться в окружающей действительности					
Другое:					

Индивидуальный план работы: _____

Дата: _____

Результаты: _____

Дата: _____

МОДЕЛЬ ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СУБЪЕКТОВ СОЦИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Яковлева Татьяна Дмитриевна
г. Ярославль, ГОАУ ЯО «Институт развития образования», доцент

«ГРАЖДАНСКОЕ ПРАВО - система правовых норм, регулирующих имущественные и связанные с ними личные неимущественные отношения, основанные на автономии и имущественной самостоятельности их участников, методом юридического равенства сторон в целях наделения частных лиц возможностями самоорганизации их деятельности по удовлетворению своих потребностей и интересов». Энциклопедия юриста. 2005.

В России наибольшую степень развития вопросы, связанные с реализацией гражданских прав, получили в период социализации экономики при разработке катего-

рии «общенародное достояние», но так и не были доведены до логического конца в связи с социальными преобразованиями в конце XX в.

Те немногочисленные труды, в которых фундаментально, комплексно рассмотрены проблемы осуществления гражданских прав, были написаны в кардинально иных по сравнению с сегодняшними социально-экономическими условиях и на другой нормативно-правовой основе. Вопросы осуществления гражданских прав и исполнения обязанностей с разных позиций рассматривались В.П. Грибановым (1970 г.), М.И. Цукерманом (1968 г.), С.Т. Максименко (1970 г.), М.Н. Малеиной (1997 г.), Е.Г.

Комиссаровой (2002 г.), Е.Ю. Борзило (2005 г.), П.А. Избрехтом (2005 г.), Н.А. Дмитриком (2007 г.), Р.Е. Пивоваром (2007 г.) и др.

Процесс трансформации современного российского общества и реализации демократических принципов построения нового социального порядка предполагает усиление значимости законности, правовой дисциплины как регламентирующих социальную систему факторов. Основополагающую роль в становлении правовой стабильности и правомерного поведения российских граждан играет их правовая компетентность как основа эффективности социальных преобразований.

Проблема нарастания криминализации общества, молодежной преступности, правового нигилизма говорит о насущной потребности создавать действенную систему правовых отношений, при которой правовые убеждения граждан будут совпадать с официальным законодательством.

Реализация поставленной цели может быть достигнута через решение таких задач, как:

- проведение социологического анализа существующих теоретических подходов к формированию гражданско-правовой компетентности личности;
- определение характера влияния уровня правовой компетентности личности на становление правового порядка в организации, обществе;
- анализ и разработка средств и способов формирования правовой компетентности личности в современных условиях;
- обоснование влияния правовой компетентности на институализацию правовых практик.

Государственная проблема отражена в ряде документов, основным из которых для образовательных учреждений

является Закон РФ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (1999г.).

Вовлечение в реализацию инновационный, экспериментальной деятельности субъектов системы образования, развитие и укрепление межведомственного социального партнерства с целью повышения правовой грамотности российских граждан позволяет привлечь внимание общественности к обсуждению проблемы, поиску результативных форм и методов взаимодействия.

Факторами, влияющими на формирование гражданско-правовой компетентности, являются знания, опыт и возможность их применения в решении практических задач. В связи с этим нормы и правила взаимодействия субъектов социального пространства общеобразовательной организации, заявленные на основе признания ПРАВА как ценности, могут стать средством формирования правопослушного поведения детей и подростков, педагогов, социальных партнеров учреждения не только сегодня, но и в дальнейшем. «Детский» опыт станет не только средством воспитания, но и инструментом первичной профилактики.

Разработка и аprobация механизмов формирования гражданско-правовой компетентности субъектов социального взаимодействия позволит рассматривать педагогическую, образовательную деятельность организации с двух позиций:

- формирования одной из современных ключевых компетентностей личности;
- успешной социализации детей и подростков.

Одним из действенных механизмов решения задачи формирования правовой компетентности школьников может быть реализация комплексной программы, содержательная модель которой предлагается ниже.

Основные характеристики структурных компонентов программы

Компонент №1. Программа развития воспитательной системы в образовательной организации ... на ... годы.

Цель программы: обеспечение необходимых организационных, кадровых, научно-методических и других условий для:

- развития воспитательной системы образовательной организации;
- создания единого воспитательного пространства, центром и главной ценностью которого является личность ребенка, ее развитие, самореализация и самоопределение в обществе;
- формирования человека высокой нравственной культуры, человека-гражданина, человека-патриота, семьи-нина-родителя, специалиста-профессионала.

Приоритетные направления развития воспитательной системы:

- социально-личностное развитие и адаптация к жизни в условиях социума;
- воспитание здорового образа жизни и безопасности жизнедеятельности;
- духовно-нравственное и интеллектуальное воспитание;
- гражданско-патриотическое воспитание;
- развитие ученического самоуправления и самореализация личности.

Ожидаемые результаты реализации программы:

- создана система мероприятий по развитию межведомственного взаимодействия, сотрудничества и обмену опытом в решении проблем воспитания детей и подростков;
- усилены воспитательные функции организации, направленные на формирование у воспитанников гражданско-нравственности, нравственности, трудолюбия, любви к своей Родине, городу, интеллектуальное и физическое развитие личности ребенка и подростка;
- созданы условия для дальнейшего развития демократических начал в сфере воспитания, обеспечения государственно-общественного характера управления организацией, детского самоуправления, детского общественного движения и профилактику асоциальных проявлений среди детей и подростков.

Компонент №2. Программа «Социальное закаливание детей и подростков в системе образования ... на ... годы»

Цель программы: создание благоприятных условий для развития социального пространства региона/города, способствующих совершенствованию способов активной профилактики девиантного поведения детей и подростков.

Задачи программы: активизировать деятельность организаций по развитию внутри- и межведомственного взаимодействия, эффективного обмена опытом в решении проблем профилактики девиантного поведения детей и подростков; осуществлять сопровождение развития компетенций педагогических и руководящих кадров, обогащения профессионально-технологического арсенала работников, занятых в воспитательном процессе.

Компонент №3. Программа поддержки ребенка

Цель программы: построение процесса психолого-педагогического сопровождения и поддержки на основе информационно-потребностного подхода.

Основные направления программы:

- создание условий для освоения навыков самовоспитания, самосовершенствования (на основе курса «Самосовершенствование личности» Г.К.Селевко);
- формирование лидерских качеств и навыков работы в команде (по методике КТД И.П.Иванова);
- формирование воспитательного пространства образовательной организации (на основе теории Н.Л.Селивановой).

Технологическое обеспечение реализации программы:

- использование в образовательном процессе современных образовательных технологий;
- система инновационной оценки «ПОРТФОЛИО»;
- развитие критического мышления через чтение и письмо;
- современная образовательная технология «ДЕБАТЫ».

Компонент №4. Программа деятельности общественного объединения «ГРАЖДАНИН.RU», направленного на формирование гражданско-правовой компетентности субъектов социального взаимодействия

Главная цель: формирование гражданско-правовой компетентности субъектов социального взаимодействия.

Приоритетные задачи:

- увеличить спектр способов взаимодействия субъектов социального взаимодействия по повышению уровня правовой грамотности;
- способствовать включенности субъектов социального взаимодействия в решение вопросов реализации личностных прав и исполнения обязанностей.
- повысить уровень правовой культуры субъектов социального взаимодействия.

Основные направления:

- общественная экспертиза соблюдения прав субъектами социального взаимодействия;
- создание условий для организации свободного времени обучающихся;
- организация социального партнерства субъектов социального пространства образовательной организации;
- определение функций и границ ответственности между государством, обществом, образовательной организацией;
- укрепление межведомственного взаимодействия.

Ожидаемые результаты реализации программы:

- расширено поле возможностей для участия воспитанников, педагогов, социальных партнеров в процессах демократизации уклада жизни в образовательной организации;
- педагоги овладели и активно используют в педагогическом процессе социально-ориентированные и информационно-коммуникационные технологии;
- разработан механизм правового регулирования отношений субъектов в рамках социального и образовательного пространства образовательной организации;
- общественное объединение «Гражданин.RU» - координатор взаимодействия по формированию гражданско-правовой компетентности субъектов социального пространства образовательной организации.

Компонент №5. Диагностические программы по жизненному и профессиональному самоопределению школьников

Компонент №6. Программа деятельности воспитательной структуры «Родительский университет»

Цели программы:

- развитие социального партнерства для достижения нового качества образования обучающихся;
- создание условий для корректировки родительской позиции всеми субъектами социального пространства образовательной организации.

Задачи программы:

- разработать механизмы взаимодействия субъектов социального пространства образовательной организации;
- определить направления взаимодействия для повышения эффективности решения задач и достижения целей субъектами социального пространства;
- создать условия для формирования навыков решения воспитанниками большинства вопросов жизненного и профессионального самоопределения до окончания ими образовательной организации.

Концептуальные основы программы:

- мобильность как способ реагирования на возникновение проблем;
- наличие определенной цели-результата каждого субъекта деятельности;

-распределенная ответственность за качество совместной деятельности.

Компонент №7. Блочно-модульная программа «Социально-педагогические условия формирования гражданско-правовой компетентности личности» (в рамках дополнительного профессионального образования)

Цель: сформировать представления у всех субъектов социального взаимодействия о современных психолого-педагогических способах формирования гражданско-правовой компетентности.

Категория слушателей: заместители директоров школ по воспитательной работе, классные руководители, воспитатели, социальные педагоги, педагоги-психологи.

Ожидаемые результаты обучения:

- активизация деятельности педагогов по формированию гражданско-правовой компетентности субъектов педагогического взаимодействия;
- освоение системы знаний по теме;
- расширение профессионального кругозора в социально – педагогической области;
- освоение алгоритма действий образовательной организации по формированию гражданско-правовой компетентности личности.

Компонент №8. Проект «Лидер-Центр»

Ключевая проблема: несформированность социокультурного пространства образовательной организации для эффективного и результативного выстраивания и развития системы по формированию гражданско-правовой компетентности и лидерских качеств личности.

Общая стратегическая цель: создание и развитие системы комплексного непрерывного гражданско-правового образования субъектов социального взаимодействия.

Области и направления стратегических изменений:

Область: управление воспитательной системой образовательной организации.

Программа формирования гражданско-правовой компетентности субъектов социального пространства образовательной организации многоаспектна. В связи с этим можно предположить, что каждый субъект деятельности найдет наиболее приемлемый путь повышения уровня своей социальной и правовой грамотности, а это, в свою очередь, станет основой для ответственной реализации гражданских прав и исполнения обязанностей.

Литература

1. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2004.
2. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. Изд-во Питер, 2009г.
3. Эрикссон Э. Детство и общество / Пер. [с англ.] и науч. ред. А. А. Алексеев. — СПб.: Летний сад, 2000г.

СТРАТЕГИИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ, ОРИЕНТИРОВАННОГО НА НОВОЕ КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Живокоренцева Татьяна Владиленовна

Канд. пед. наук, доцент, Евразийский лингвистический институт в г. Иркутске – филиал ФГБОУ ВПО «Московский государственный лингвистический университет», и. о. зав. кафедрой педагогики и лингводидактики, г. Иркутск

Ориентация на новое качество образовательных результатов – ключевая характеристика современной образовательной системы любого уровня. Новое качество результатов образования задается Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС), которые предопределяют выполнение новой миссии образования – развитие человека как цель, результат и условие социально-экономического, инновационного развития общества, задают векторы проектирования содержания образования инновационных образовательных систем.

Стратегия проектирования стала одной из ведущих в инновационном развитии образовательных систем: от создания программ стратегического развития образовательных организаций/учреждений, программ внедрения ФГОС до разработки Основных образовательных программ. Введение ФГОС ставит перед необходимостью принципиального изменения стратегии профессиональной деятельности педагогов, усиления ее проектной составляющей. Качество продуктивности педагогической

деятельности становится ключевой характеристикой деятельности современного педагога.

В связи с этим актуализируется проблема готовности педагогов к работе в условиях инновационного развития образовательных систем, в том числе к проектированию содержания образования, ориентированного на достижение нового качества образовательных результатов. Новое качество образовательных результатов определено стратегией и методологией социокультурной модернизации образования (А. Г. Асмолов). Идеи социокультурной модернизации российского образования нашли отражение в целом ряде стратегических документов, отражающих государственную образовательную политику, в том числе и в Федеральных государственных образовательных стандартах всех ступней образования (ФГОС).

Одним из подходов к проектированию ФГОС, отвечающих стратегии социокультурной модернизации образования, является системно-деятельностный/компетентностный подход, который определяет новое качество

образовательных результатов в формате компетенций. Достижение нового качества образовательных результатов возможно при условии обновления содержания образования, определения инновационных стратегий его проектирования и реализации в разноуровневых образовательных системах. Обозначенная проблема определила тему данной статьи.

В современной научно-педагогической литературе активно операционализируется понятие «стратегия»: стратегия социокультурной модернизации образования (А. Г. Асмолов), общая стратегия воспитания (И. А. Зимняя), образовательные стратегии и тактики (П. Г. Постников), стратегии проектирования образовательного процесса (К. Е. Сомнительный) и др. Нами не найдено работ по исследованию стратегий проектирования содержания образования.

В определении понятия «стратегии проектирования содержания образования» мы придерживаемся определения Л. Д. Гительмана: «стратегия – это целевые ориентиры долгосрочного плана действий, направленных на достижение качественно новых целей, связанных с коренным изменением существующего состояния управляемого объекта, а следовательно, системы управления, ее структуры, сложившихся отношений, норм поведения и содержания деятельности работников».

Л. Кудинов выделяет две группы инновационных стратегий: стратегии проведения научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ и стратегии внедрения и адаптации нововведений. Первые связаны с проведением исследований и разработок, вторые – с процессом обновления существующей системы, использованием и внедрением инноваций.

Анализ стратегических документов, определяющих государственную образовательную политику позволил отнести к первой группе: стратегию метапредметности содержания образования, стратегию вариативности содержания образования, стратегию интеграции содержания образования.

Стратегия метапредметности содержания образования – базируется на концепции непрерывного образования как образования через всю жизнь, позволяющее человеку мобильно реагировать на меняющиеся социокультурные реалии и жить в динамично развивающемся мире.

Стратегия вариативности содержания образования – базируется на методологии разнообразия – диатропики (Ю. В. Чайковский, О. В. Морева), на понимании педагогической реальности как «реальности полипародигмальной» (И. А. Колесникова), позволяет учитывать социальные и личностные потребности субъектов образования, обеспечивает режим саморазвития и специфику образовательной среды учебных заведений, в том числе и целостную реализацию образовательных подходов.

Стратегия интеграции содержания образования – базируется на методологии целостного подхода к миру – холизме, на понимании мира как взаимосвязанной системы, как «системы систем». Центральное отношение, конституирующее эту систему, есть отношение «Человек и мир», которое включает в себя отношения «Человек и природа», «Человек и общество», «Человек и человек». Интеграция содержания образования сопряжена с поиском способов создания в процессе образования целостной непротиворечивой картины мира в сознании человека, с приведением к гармоничному или координированному

целому учебного содержания, представленного в образовательных текстах (различных знаках, символах, схемах и т.п.)

Вторая группа инновационных стратегий может быть представлена стратегией сетевой организации взаимодействия разноуровневых образовательных систем и стратегией коллективного практико-ориентированного исследования.

Стратегия сетевой организации взаимодействия разноуровневых образовательных систем базируется на создании открытой инфраструктуры, в рамках которой возможно взаимодействие образовательных организаций разного уровня и типа по созданию проблемного поля согласованного выращивания инновационной образовательной практики, ориентированной на достижение нового качества образовательных результатов на уровне каждого из участников сетевого взаимодействия. Результатом сетевой организации взаимодействия разноуровневых образовательных систем видится коллективный опыт проектирования содержания образования, ориентированного на достижение нового качества образовательных результатов, создание которого базируется на общих стратегиях проектирования и особенностях их операционализации на уровне конкретной образовательной системы.

Стратегия коллективного практико-ориентированного исследования направлена на оптимизацию существующих практик и базируется на специфическом механизме взаимодействия науки и практики: построение диспозитивных схем и преобразование опыта «перемежающегося» в процессе «выращивания» нового опыта.

Портфель институциональных инновационных стратегий (на уровне образовательной организации) формируется на основе центральной инновационной стратегии (на государственном уровне). В нашем случае – это стратегия социокультурной модернизации образования (А. Г. Асмолов).

Единой модели институциональных инновационных стратегий (на уровне образовательной организации) не существует, поскольку каждая из организаций по своим характеристикам уникальна. В Евразийском лингвистическом институте (филиал Московского государственного лингвистического университета) представленные инновационные стратегии проектирования содержания образования разрабатываются, апробируются и внедряются в рамках инновационного проекта «Наша новая школа» (2009 – 2013г.г.) и экспериментальной площадки Федерального института развития образования «Системно-деятельностный подход в разноуровневом вариативном образовании» (2011-2015г.г.). Результатами работы становятся научно выверенные, востребованные и апробированные в практике образовательные проекты, которые разработаны на основе представленных инновационных стратегий проектирования содержания образования и ориентированы на достижение нового качества образовательных результатов. Среди них: Программа методической работы с преподавателями школы иностранных языков «LVR» по проектированию метапредметного содержания образования (К. С. Лущикова, преподаватель-методист); Сетевое взаимодействие учреждений дополнительного образования спортивной направленности и дошкольных образовательных учреждений (А. В. Володченко, директор спортивной школы); Коллективное практико-ориентированное исследование как механизм «выращивания» совокупного опыта

проектирования индивидуальных образовательных маршрутов студентов вуза Т. В. Живокоренцева, О. Ф. Чупрова, Т. А. Жданко, Т. Ф. Ушева и др.); Развитие социально-профессиональной мобильности студентов в воспитательном пространстве профессионально-педагогического колледжа (Е. Г. Власюк, заместитель директора ОГБОУ СПО “Киренский профессионально-педагогический колледж”, г. Киренска) и др.

Вместе с тем, проектирование содержания образования разноуровневых образовательных систем, нацеленных на достижение нового качества образовательных результатов, сосредотачивает внимание на следующих проблемах:

- основания и потенциал разноуровневых образовательных систем в достижении нового качества образовательных результатов;
- критерии и показатели нового качества образовательных результатов в разноуровневых образовательных системах;
- коррекция на этой основе представленности в разноуровневых образовательных системах опыта достижения нового качества образовательных результатов;
- мониторинг достижения нового качества образовательных результатов в разноуровневых образовательных системах.

Список литературы

1. Асмолов, А. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования [Электронный ресурс] URL: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2011/06/Стратегия-и-методология-социокультурной-модернизации-образования-с-приложениями.doc> (дата обращения 25.04.14)
2. Глазычев, В. Учимся действовать вместе /В. Глазычев [Текст] // Образовательная политика. - №3 (41). – 2010. – С.6
3. Живокоренцева, Т.В. Проектирование содержания образования в сетевом взаимодействии разноуровневых образовательных систем как фактор достижения нового качества образовательных результатов [Текст] / Живокоренцева Т.В. // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2013. – № 4. – с.183
4. Медынский, В.Г. Инновационный менеджмент: Учебник. / В.Г. Медынский, [Текст] – М.: ИНФРА-М, 2002
5. Методологические ориентиры педагогических исследований// Материалы Всероссийского методологического семинара: в 2 т. Т.1 / Под ред. Н.В.Бордовской. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004. – 220 с. С.51
6. Розин, В. Виды научных работ и критерии их оценки /В. Розин [Текст] // Alma mater - №9 – 2002. – С.50 (С.49)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

СЕМЕЙНАЯ ТРЕВОГА И КОПИНГ В ДИАДЕ «МАТЬ – ДЕВОЧКА-ПОДРОСТOK, СТРАДАЮЩАЯ БРОНХИАЛЬНОЙ АСТМОЙ»

Билецкая Марина Петровна
кандидат медицинских наук, доцент, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, Санкт-Петербург

Шемет Валерий Евгеньевич
студент 5 курса, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, Санкт-Петербург

Бронхиальная астма (БА) - одно из самых распространенных и тяжелых заболеваний, имеющих психосоматическую природу. Во многих случаях на возникновение и тяжесть протекания заболевания влияют такие психологические особенности ребенка или подростка, как инфантильность, зависимость от матери, тревожность и страхи невротического характера [2, с. 109; 4 с. 154-155]. Важную роль в увеличении времени продолжительности ремиссии заболевания играют структура семьи и семейные взаимоотношения. Особенности семейного копинга у подростков с БА и их матерей определяют адаптивность материнско-детского взаимодействия в семейной системе [1, с. 24; 3, с. 44-45].

С целью выявить уровень семейной тревоги и изучить особенности семейного копинга нами было исследовано 80 человек. Основную группу составили 20 диад «мать – дочь с БА»: 20 девочек 15-16 лет с атопической формой БА среднетяжёлой степени тяжести и 20 их матерей. Контрольная группа - 20 диад «мать – условно здоровая дочь»: 20 условно здоровых (УЗ) девочек 15-16 лет и 20 их матерей. Все исследуемые семьи полные.

Методы исследования:

Психодиагностический метод: опросник «Анализ семейной тревоги» Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса; «Шкала семейной адаптации и сплочённости» Д.Х. Олсона, Дж. Портнера, И. Лави, адаптированная М. Перре; опросник «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса; методика «Родителей оценивают дети» И.А. Фурманова, А.А. Аладьина.

Статистический метод.

Результаты исследования

Анализ семейной тревоги показал, что у матерей девочек-подростков с БА, отмечается высокий уровень семейной вины ($5,35\pm0,81$; $1,95\pm0,28$; $p<0,05$) и общей семейной тревоги ($6,15\pm0,46$; $4,15\pm0,17$; $p<0,01$), в т.ч., исходя из анализа средних значений, сравнительно высокий уровень семейных тревожности ($4,9\pm0,41$; $1,35\pm0,07$) и напряжённости ($2,55\pm0,3$; $0,85\pm0,06$). В целом, это свидетельствует о превышении всех показателей, в сравнении с контрольной группой.

Для девочек, страдающих БА, характерны сниженность показателей семейных тревожности ($0,55\pm0,013$; $1,15\pm0,12$) и напряжённости ($0,85\pm0,3$; $1,4\pm0,2$; $p<0,05$) и уровня общей семейной тревоги ($2,3\pm0,3$; $3,2\pm0,17$), что, возможно, свидетельствует о неадаптивных психологических защитах (отрижение и вытеснение), которые подтверждают наличие психосоматического заболевания и, как следствие, вытеснение тревоги на бессознательном уровне. Также, ощущение девочкой с БА семейной вины ($2,7\pm0,07$; $0,9\pm0,03$; $p<0,1$) может быть

связано с чрезмерностью обязанностей и доминированием матери. Несоответствие показателей структурных компонентов семейной тревоги в диаде «мать – дочь, страдающая БА» свидетельствует о наличии семейной дисфункции и обуславливает необходимость семейного копинга.

Исследование особенностей семейного копинга показало, что для матерей девочек с БА, в отличие от матерей УЗ, девочек характерны «разобщённый» уровень семейной сплочённости ($26,83\pm1,78$; $41,5\pm0,7$; $p<0,05$) и «хаотичный» уровень семейной адаптации ($44,05\pm0,91$; $29,55\pm0,48$; $p<0,1$). В свою очередь, для девочек-подростков с БА также характерны «разобщённый» уровень семейной сплочённости ($28,75\pm0,81$; $43,3\pm1,2$; $p<0,01$) и «хаотичный» уровень семейной адаптации ($34,3\pm0,64$; $26,8\pm0,86$; $p<0,05$). Исходя из «циркулярной модели» Д.Х.Олсона, в диадах «мать – дочь, страдающая бронхиальной астмой» выявляется «низко сбалансированный» тип семейной системы, с тенденцией к несбалансированности, что свидетельствует о неадаптивности семейного копинга и подтверждает дисфункциональность материнско-детских отношений. Нами были рассмотрены параметры семейной сплочённости и адаптации, характеризующие особенности семейного копинга.

У матерей девочек-подростков, страдающих бронхиальной астмой, выявлен сниженный уровень таких показателей оценки сплочённости, как «время» ($2,75\pm0,11$; $4,5\pm0,2$; $p<0,01$), «интересы и отдых» (на уровне средних значений), а также завышенный уровень показателей «дисциплина» ($11,9\pm0,61$; $8,5\pm0,24$; $p<0,05$) и «контроль» (на уровне средних значений) в рамках оценки семейной адаптации. Это свидетельствует о том, что мать мало заинтересована в положительном продуктивном времяпрепровождении с дочерью, объединяющем их совместные интересы, и настроена скорее на её контроль и дисциплинированность, нежели на совместный отдых.

Девочки-подростки, страдающие БА, также подтверждают сниженность показателей «время» ($3,3\pm0,91$; $5,7\pm0,41$; $p<0,05$) и «интересы и отдых», и завышенность показателей «дисциплина» и «контроль» (на уровне средних значений), что характерно для их матерей.

Таким образом, структурные компоненты тревоги и параметры копинга, рассмотренные с позиции системного семейного подхода, подтверждают дисфункциональность материнско-детских взаимоотношений, что подтверждает патологизирующий стиль воспитания.

При выявлении специфики типа семейного воспитания у матерей девочек-подростков, страдающих БА, было установлено, что для них характерны такие особенности воспитания как воспитательная неуверенность

($4,9 \pm 1,12$; $1,15 \pm 0,37$; $p < 0,05$), неустойчивость стиля воспитания ($4,55 \pm 0,83$; $2,4 \pm 0,31$; $p < 0,01$) в сочетании с фобией утраты ребёнка ($5,95 \pm 0,78$; $4 \pm 0,42$; $p < 0,1$) и вынесением конфликтов между супругами в сферу детско-родительских отношений ($3,85 \pm 1,2$; $1,75 \pm 0,23$; $p < 0,1$). Также, в сравнении с показателями матерей УЗ девочек – подростков, отмечается чрезмерность обязанностей ребёнка ($5,25 \pm 0,31$; $1,3 \pm 0,2$), чрезмерность требований – запретов ($4,35 \pm 0,6$; $0,95 \pm 0,06$) и завышенный уровень санкций ($2,45 \pm 0,08$; $1,15 \pm 0,1$), в сочетании с неразвитостью родительских чувств ($6,3 \pm 0,2$; $1,32 \pm 0,34$) и проекцией нежелательных качеств ($4,45 \pm 0,37$; $1,25 \pm 0,07$), что свидетельствует о тенденции к патологизирующему стилю воспитания «эмоциональное отвержение».

Девочки-подростки, страдающие БА, подтверждают такие особенности типа семейного воспитания у своих матерей, как чрезмерность требований – запретов ($5,35 \pm 0,71$; $1,6 \pm 0,13$; $p < 0,01$), неустойчивость стиля воспитания ($5,2 \pm 0,38$; $0,8 \pm 0,03$; $p < 0,05$), воспитательная неуверенность ($5,45 \pm 0,8$; $0,5 \pm 0,03$; $p < 0,1$), фобия утраты ребёнка ($5,95 \pm 0,27$; $4 \pm 0,71$) и вынесение конфликтов между супругами в сферу детско-родительских взаимоотношений ($2,4 \pm 0,7$; $0,45 \pm 0,01$; $p < 0,1$).

Корреляционный анализ в диаде «мать – дочь с БА» выявил, что воспитательная неуверенность имеет положительную взаимосвязь с уровнем общей семейной тревоги ($r=0,873$; $p < 0,01$) и вынесением конфликта между супругами в сферу детско-родительских взаимоотношений ($r=0,726$; $p < 0,01$), как материнскими показателями, а также неустойчивостью стиля воспитания ($r=0,763$; $p < 0,01$), ощущением непоследовательности матери ($r=0,875$; $p < 0,01$) и отрицательную взаимосвязь с уровнем семейных границ ($r=-0,831$; $p < 0,01$), как показателями дочери. В свою очередь, показатель вынесения конфликта между супругами в сферу детско-родительских взаимоотношений у матери положительно взаимосвязан с ощущением ею семейной вины ($r=0,816$; $p < 0,05$).

Следовательно, чем сильнее проявляется воспитательная неуверенность матери, тем выше у неё уровень общей семейной тревоги и тем ярче проявляется вынесение конфликтных ситуаций между супругами в сферу детско-родительских взаимоотношений, что, в свою очередь, взаимосвязано с ощущением ею семейной вины, тем более размытыми становятся устоявшиеся семейные границы, с точки зрения дочери, страдающей бронхиальной астмой. Соответственно, рост воспитательной неуверенности матери ощущается дочерью как неустойчивость привычного стиля воспитания и материнская непоследовательность в рамках детско-родительского взаимодействия. Характеристики патологизирующего типа материнского воспитания взаимосвязаны с ощущением ею высокого уровня семейных вины и тревоги и с ощущением дочерью «размытости» семейных границ, что отражает присутствие неадаптивных характеристик семейного копинга.

Уровень общей семейной тревоги, как материнский показатель, имеет положительную взаимосвязь с проекцией нежелательных качеств ($r=0,804$; $p < 0,01$), а также с такими характеристиками семейного копинга, как «дисциплина» ($r=0,884$; $p < 0,01$) и «контроль» ($r=0,782$; $p < 0,01$), отмечаемыми дочерью.

Чем выше уровень общей семейной тревоги ощущается матерью, тем более выражена проекция собственных нежелательных качеств на подростка. Одновременно с этим, дочь сильнее ощущает уровень материнского давления в рамках детско-родительских взаимоотношений, проявляющегося, в том числе, в усилении контроля и дисциплины.

Воспитательная неуверенность матери имеет положительную взаимосвязь с уровнем семейной тревожности ($r=0,806$; $p < 0,01$) и повторствованием потребностям ребёнка ($r=0,769$; $p < 0,01$), а также отрицательную взаимосвязь с показателем принятия решений ($r=-0,873$; $p < 0,01$). Также воспитательная неуверенность матери отрицательно взаимосвязана с эмоциональной связью ($r=-0,728$; $p < 0,01$), как показателем дочери.

Чем менее выражена воспитательная неуверенность матери в рамках детско-родительских взаимоотношений, тем слабее она ощущает семейную тревогу, и тем меньше проявляется повторствование потребностям ребёнка, а дочь, в свою очередь, ощущает более сильную эмоциональную связь с ней. Одновременно с этим, облегчается определённость матери в принятии решений в рамках детско-родительского взаимодействия.

Семейная тревожность имеет положительную взаимосвязь с проекцией нежелательных качеств ($r=0,879$; $p < 0,01$) и семейной напряжённостью ($r=0,845$; $p < 0,01$), как показателями дочери, а также с интересами и отдыхом ($r=0,798$; $p < 0,01$), как материнским показателем.

Чем меньше матерью ощущается семейная тревожность, тем меньше дочь ощущает семейную напряжённость и проекцию на неё нежелательных качеств матерью и тем меньше мать ощущает потребность в совместном отдыхе и нахождения общих интересов с дочерью.

Заключение

Таким образом, взаимодействие в диаде «мать – дочь, страдающая бронхиальной астмой» является дисфункциональным и характеризует особенности семейной дисфункции в семейной системе. С позиции системного семейного подхода нами были рассмотрены взаимосвязи структурных компонентов общей семейной тревоги с параметрами семейного копинга и характеристиками патологизирующего семенного воспитания в диаде «мать – дочь-подросток, страдающая бронхиальной астмой». Наличие патологизирующих особенностей типа семенного воспитания, которые зачастую характерны для эмоционального отвержения в сфере детско-родительских взаимоотношений, характеризующие его неустойчивым и непостоянным, в сочетании с воспитательной неуверенностью матери, достаточно высокий уровень семейной вины и общей семейной тревоги со стороны матерей, неадаптивность семенного копинга в целом являются мишенями семейной психотерапии.

Список литературы

1. Билицкая М.П., Бурлакова М. И. / Адаптационный потенциал членов семей детей с бронхиальной астмой / М. // Ученые записки. - 2011. - Т. 18, № 4. - С. 23-25.
2. Билицкая М.П., Мельникова Н.О. / Тревога в семьях подростков с бронхиальной астмой // Психосоматическая медицина-2009: Сборник материалов. IV международный конгресс. - СПб.: Человек, 2009. - С. 109-110.
3. Билицкая М.П., Шемет В.Е. / Особенности семейной дисфункции в диаде «мать/сын-подросток, страдающий бронхиальной астмой» // Актуальные проблемы психосоматики в общемедицинской практике, Санкт-Петербург, ноябрь, 2013 г. - Вып. XIII / Под общей редакцией В.И. Мазурова. - СПб.: Изд-во Виктория плюс - 2013. – С. 44-47.
4. Чучалин А.Г. Бронхиальная астма: новые перспективы в терапии [Электронный ресурс]// Казанский мед.ж. 2011. №5. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/bronhialnaya-astma-novye-perspektivy-v-terapii> (дата обращения: 8.05.2014).

ТВОРЧЕСКОЕ ПРИСПОСОБЛЕНИЕ И СОСТОЯНИЕ «ЗДЕСЬ И СЕЙЧАС», КАК УСЛОВИЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА

Каримова Анастасия Владимировна

*Аспирантка кафедры психологии развития и инноваций
Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ, г. Москва*

Идея возможности творческого приспособления впервые была описана Полом Гудманом, который подразумевал под ним активное продуктивное взаимодействие на границе-контакт между здоровым человеком и окружающей средой. Ф. Перлз говорил, что граница-контакт осуществляет функцию творческого приспособления человека к среде или, другими словами, активный поиск эффективного способа существования организма в окружающем мире. Понятие творческого приспособления стоит в противовес пассивной адаптации, которая является арсеналом одних и тех же привычных и устоявшихся способов, схем и правил поведения, проявляющихся у человека неосознанно и тормозящих творческое приспособление.

Творческое приспособление связано с понятием self, которое подразумевает наличие у человека в какой-то момент времени потребности, а также удовлетворение ее в контакте с окружающей средой «здесь и сейчас». Гудман писал, что Self – это особый процесс в человеке, который характеризует его индивидуальный способ реагирования в данный момент и в данном поле в соответствии с его личным «стилем». И это не просто «бытие» человека, а его «бытие-в-мире», которое имеет свойство непрерывно изменяться в ходе каких-либо ситуаций. Творческое приспособление является наиболее удачным и психологически гармоничным способом адаптироваться как к своим собственным потребностям, так и окружающей среде, которые находятся в постоянном и непрерывном изменении. Для того чтобы приспособиться, человеку необходимо сначала почувствовать то, что в нем происходит. «В гештальт-терапии это называется *awareness*, то есть осознание того, о чем говорят тело и эмоции» [1, с. 190]. Человек – это целостная система, через которую постоянно идет поток желаний, потребностей, ощущений, эмоций. Это дает возможность постоянно и по новому осознавать внутреннюю картину жизни в течение времени. Система обладает центром в сознании человека, который принимает решения и производит творческое приспособление. Это возможность установить гармонию и баланс между своими внутренними потребностями и ресурсами окружающей среды. Этот механизм действует на всех планах бытия человека, как на консервативных (удовлетворение физиологических потребностей, поддерживание жизнеспособности), так и на более высоких уровнях, где творческое приспособление открывает перспективы роста и удовлетворяет потребности творчества, развития и самоактуализации. А для того чтобы создавать что-то новое, нужно находиться в состоянии «здесь и сейчас». То есть в процессе творческого приспособления человек создает новое и наилучшее в возникшей ситуации решение, которое является новой конфигурацией, целостностью, исходящей из наличных элементов.

У ребенка этот дар творческого приспособления заложен и активно проявляет себя с самого раннего детства. Маленький первооткрыватель еще не знает как надо вести себя, он находится вне обусловленного знаково-смысло-вого поля. Конечно, его действия пока направлены на развитие психомоторики, однако очень важно, чтобы этот

дар он смог сохранить в дальнейшем своем личностном развитии и самоактуализации, проявлять в творческом подходе и креативности. К подростковому возрасту многие проблемы, связанные с самосознанием и самоопределением могут быть сняты при соблюдении данного условия. Однако у некоторых подростков все-таки приходится чуть ли не заново развивать чувствование «здесь и сейчас» и творческое приспособление. Это происходит из-за того, что ребенок, постепенно входя в социальную среду, характеризующуюся обусловленностью, множеством моделей и правил поведения, нагромождается извне ригидными элементами, которые приводят к пассивной адаптации. Ростку творчества не хватает сил пробиться, а незакрытые гештальты накапливаются.

Поэтому для раскрытия и развития творческой одаренности у детей и подростков очень важно развивать творческое приспособление, умение находиться в нем и в состоянии «здесь и сейчас», что рождает импровизационную деятельность, творческий подход и открывает дверь к созданию нового.

Импровизационная деятельность и самораскрытие тесно взаимодействуют между собой, так как в процессе импровизации человек открывается состоянию «здесь и сейчас» и творческому приспособлению, продуцирует для себя и окружающих много нового, что позволяет осуществлять активный личностный рост, а также развивать творческую одаренность, укреплять творческую позицию в жизни. А открытое новое становится источником для новых творческих импровизаций.

Человек, находящийся в процессе импровизационной деятельности настроен на ощущение «здесь и сейчас», у него отсутствует доминирующий привычный способ поведения, блокирующий свободное самопроявление, а также психологические барьеры, препятствующие осознанию себя и факторов внешней среды. При этом активна позиция опоры на себя и минимизации жестких рамок и запретов, фиксирующих и консервирующих картину виденья себя и окружающих. Проявлена ответственность и готовность импровизировать и экспериментировать, устранив склонности к поведению с диффузией ответственности. Присутствует виденье себя в новом качестве осознанности и ответственности, исключение тенденции к поиску опоры во внешней среде и воссозданию вертикальной системы отношений.

Способы импровизационной деятельности.

Театральная терапия, разыгрывание сюжетов, различных сцен, сочинение сказок не только развивает образное мышление и умение доносить эти образы до окружающих, но и непосредственно способность осуществлять творческий процесс. Данный вид творческой деятельности развивает телесно-речевую выразительность, целостность и непосредственность. Сказкотерапия учит абстрагироваться от проблемы и нестандартно размышлять, развивает творческое мышление думать как бы около, у Усиливает позицию творческого приспособления и импровизации.Силивает позицию творческого приспособления и импровизации.

Телесно ориентированная терапия – это возможность изучить язык тела, находиться с ним контакте, раскрыть креативность, собственную уникальность через работу с телом. В процессе занятий активизируется не только тело, но и сознание, творческое мышление. Этот вид терапии понятен детям, так как они с рождения находятся в здоровом контакте со своим телом, чувствуют его, не пытаясь скрывать ощущений, легко выражают их. В подростковом и взрослом возрасте возможно осуществить возврат в это здоровое состояние, убрать излишнюю социальную обусловленность, надстроенность, разграничивющую связь с самим собой, внутренним миром, творческим источником. Этот способ дает возможность разрядить негативное физическое и эмоциональное напряжение, укрепить здоровое самопроявление, вернуть естественность движений.

Изобразительное искусство (все виды рисования, лепка, конструирование с помощью бумаги или деталей, аппликации, куклотерапия и др.) помогает ребенку выходить на внутренний источник вдохновения и творчества. Ребенок учится сохранять внутреннее спокойствие, гармоничность и целостность, находясь в состоянии низкой физической активности, производя движения в основном руками.

Игра может осуществляться по правилам, быть самостоятельно сочиненной на заданную тему, проводиться индивидуально или в группе. Выбор способа игротерапии зависит от особенности задачи, поставленной на занятии. Игра – это очень живой процесс, наполненный воображением, самораскрытием и активным творчеством. Игры характеризуют и познавательную, и творческую активность

ребенка. В процессе игры ребенок социализируется, учится взаимодействовать с окружающими, творчески проявляет себя. Также в процессе игры возможна диагностика и корректировка вероятных затруднений и проблем ребенка.

Таким образом, на пути развития творческого потенциала очень важно с самого раннего детства как можно более глубоко активизировать творческое приспособление и состояние «здесь и сейчас», проявить данную сторону личности и развить гибкость ее использования, уходя от пассивной адаптации. Этому могут способствовать описанные выше различные способы проявления импровизационной деятельности.

Список литературы:

1. Гонзаг Масколье. Гештальт-терапия вчера, сегодня, завтра. – Боргес, 2008 г.
2. Перлз Ф., Гудман П. Теория гештальт-терапии - М.: Институт Общегуманистарных Исследований, 2004.
3. Перлз Фредерик, Хефферлин Р., Гудмэн П. ОПЫТЫ психологии САМОПОЗНАНИЯ /практикум по гештальттерапии/ Перевод Михаила Папуше Гиль-Эсте; Москва 1993.
4. Как развить способности ребенка. Светлана Лободина. – СПб, 2011 г.
5. Белова Е.С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать. М., «Флинта», 1998.
6. Белова Е.С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать. М., «Флинта», 1998.

ФЕНОМЕН ШКОЛЬНОГО СТРАХА У ДОШКОЛЬНИКОВ В КОНЦЕПЦИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Колесникова Анастасия Сергеевна

Аспирант, Уральский Федеральный Университет, Екатеринбург

Начало обучения в школе является важным жизненным событием для ребенка и родителей. Ребенку постоянно говорят о том, что ему предстоит нечто новое и важное. Однако мы установили, что о позитивных сторонах школьной жизни, речь идет нечасто и неумело, больше окружающие говорят о возможных школьных трудностях, обязанностях, дисциплине и ответственности, которые предстоят ребенку, и ему это придется принять. Особенно характерна эта ситуация нарастания страха в последнее время, и начинается она задолго до поступления в школу, а именно в детском саду, в школах развития, которые считают, что их главная задача состоит в том, чтобы «подготовить к школе». Часто родители и воспитатели дошкольных учреждений, тем более ребенок, не знают, чего им ждать, как пройдет период адаптации к школе и учителю, как сможет ребенок общаться со сверстниками. Иначе говоря, взрослые стремятся решать те проблемы, которые еще не встали перед ребенком, нагнетая тем самым психологическое напряжение. Особенno это напряжение будущий школьник чувствует в последний год, когда предстоит переход из детского сада в школу, взрослые это называют «выпуском», к нему заранее готовятся, страх нарастает и дети начинают бояться школы. Часть из них уже не хочет идти в школу. Так с помощью неоправданного страха программируются проблемы будущей школьной жизни в целом и в обучении, в частности. Это было

трудно представить во все предшествующие десятилетия, когда дети стремились в школу, замечательный тому литературный пример «Филиппок», многие люди старшего поколения имели подобный опыт. Но в настоящее время психологи и педагоги оказались перед проблемой «школьного страха» у дошкольников.

Так, Л.С. Акопян в исследовании, посвященном выявлению наиболее характерных школьных страхов у детей с разным уровнем готовности к школе, описывает следующие школьные страхи: а) учебные страхи, б) «сделать что-то не так», в) злая учительница, г) конфликтные ситуации с одноклассниками, д) отрыв от матери [1, с. 100]. При этом, более высокие показатели школьных страхов, как отмечает автор, имелись в группах детей с высокой и низкой готовностью к школе по сравнению с детьми со средним уровнем готовности. Если для детей с низким уровнем готовности к школе подобные результаты ожидались, то для детей с высокими показателями готовности к школе, они не настолько очевидны, чтобы их не исследовать. Эти дети обладают определенными знаниями, многими основными умениями и навыками, необходимыми для успешного обучения в школе, они результативны по показателям успешности выполнения заданий, и в целом, прогноз относительно предстоящего обучения достаточно благоприятен. Но оказалось, что высокие показатели их

школьных страхов объясняются боязнью не соответствовать ожиданиям взрослых.

Наши наблюдения показывают, что многие родители активно включаются в процесс подготовки ребенка к школе, максимально нагружают ребенка дополнительными занятиями, призванными, по их мнению, облегчить дальнейшее обучение в школе. В итоге, многие современные дети намного превосходят формальные требования, предъявляемые к первоклассникам. Это позволяет говорить о «развитом детстве», которое несколько десятилетий назад прогнозировал В.В. Давыдов на ближайшее будущее. «При распространении общественного дошкольного воспитания, - писал психолог, - меняет свое содержание и дошкольный возраст. Можно сказать, что только в этих социальных условиях сама возрастная (детская) психология как наука получает для своего исследования достаточно развитый объект, т. е. развитое детство» [3, с. 50]. Мы относим это положение к основополагающим в концепции развивающего обучения и утверждаем, что понятие развитого детства характеризует ситуацию развития современных детей. Сейчас уже редко, особенно в мегаполисе, можно встретить ребенка, который не посещал школу развития, детский сад или частнопрактикующего педагога до поступления в первый класс. Тенденция такова, что современные дети начинают обучаться очень рано (например, слушать музыку с шести месяцев, с года рисовать пальчиковыми красками, с двух лет вставать на коньки, с четырех лет посещать занятия айкидо и пр.). В современном социокультурном пространстве родителям и воспитателям предлагается все больше программ раннего развития детей. Этому способствуют и новинки технического прогресса, ориентированные на раннее обучение ребенка, например, электронные азбуки, детские компьютеры, развлекательные телевизионные программы для детей. Все они, так или иначе, содержат в себе образовательную составляющую.

В целом насыщенная информационно-коммуникативная среда оказывает положительное влияние на детское развитие, связанное с когнитивными, эмотивными, деятельностными, коммуникативными и даже рефлексивными процессами, но порой она может стать и деструктивной для личностного и социального возрастного развития, включая гендерное. В таком случае возможно обратное действие: усилия, направленные, казалось бы, на помочь ребенку в его последующей школьной жизни, порождают такие проблемы, решение которых требует специальной психолого-педагогической компетентности. Мы говорим в первую очередь о падении познавательной мотивации, нарастании негативных эмоций, об отчуждении от образовательного процесса, и в целом о появлении школьных страхов у детей.

Обстановка постоянного страха и тревожности относительно школьных правил, боязнь не оправдать надежд родителей и ориентация исключительно на получение оценки как результата своей деятельности не способствует укреплению познавательной мотивации дошкольника. Скорее наоборот, погоня за формальными атрибутами успешного школьника не оставляет места радости новых открытий, стремлению получать удовольствие от самого процесса познания и гордости за свои достижения. Если ребенок учится добывать знания, а не получать их в готовом виде, то у него закрепляется отношение к учебной деятельности аналогично трудовой: когда есть усилия, старание, усталость и удовлетворение от виденных результатов.

Решая проблему предупреждения школьных страхов в дошкольном детстве как развитом, мы увидели ценность проектной деятельности. Известно, что учителя начальной школы привлекают учащихся к разработке проектов, т. к. это дает возможность каждому ребенку проявить активность и самостоятельность, учиться работать с информацией, анализировать собранный материал и представить полученный результат сверстникам [4, 5, 6]. Мы убедились, что подобный подход можно реализовать и среди детей в возрасте 6-7 лет, с целью поддержания их познавательной мотивации и интереса к учебе.

Но, как показывает наш, пока еще небольшой опыт, идея введения проектной деятельности для старших дошкольников может сталкиваться с несколькими проблемами. В первую очередь, это непонимание и неверие взрослых в познавательный потенциал дошкольника. Некоторым воспитателям и родителям представляется это преждевременным, т.к. ребенок не способен справиться с таким «сложным заданием, как собственный проект». Родителям проще сделать это за ребенка, не давая ему даже возможности попробовать свои силы. Полагаем, что такое опасение вызвано самим термином «проект», переводящимся с латинского как «брошенный вперед», что изначально производит впечатление чего-то сложного, объемного и трудозатратного.

Действительно, проектная деятельность является сложной для ребенка, но посильной, «трудно, но доступно», согласно концепции развивающего обучения в период «развитого детства». Для профилактики школьного страха у детей мы предлагаем начать эту работу в детских дошкольных учреждениях.

На наш взгляд, это полностью совпадает с понятием «зона ближайшего развития», введенного в науку Л.С. Выготским, наряду с понятием «зона актуального развития». В продуктивности сопоставления этих понятий в теории и практике мы видим, достаточно большой потенциал развития личности ребенка, спектр тех возможностей, которые ребенок способен реализовать с помощью взрослого. Л.С. Выготский писал: «всегда важно определение не только созревших процессов, но и созревающих. В отношении умственного развития ребенка мы можем решать эту задачу, определяя то, на что способен ребенок в интеллектуальном подражании, <...> то, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он становится способен выполнять самостоятельно» [3, с. 264].

При этом отметим, важнейший, на наш взгляд, аспект процесса обучения как развития личности ребенка. Часто под неспособностью, неготовностью ребенка к проектной деятельности кроются страхи и опасения взрослых, боязнь искать и пробовать то новое, которое на первый взгляд кажется непосильной задачей для ребенка. При этом подчеркнем, что для продуктивного сотрудничества над проектом ребенку всегда нужен заинтересованный взрослый, готовый помочь сориентироваться в предметной стороне проблемы, возможно, поучиться самому, чтобы помочь ребенку в достижении ситуации успеха. Полагаем, что она делает большой вклад в профилактику и преодоление школьного страха.

Прежде всего, взрослый может помочь ребенку с выбором темы и проблемы. Необходимо заинтересовать, например, удивить. При этом надо учитывать несколько условий: тема должна соответствовать интересам ребенка; должна быть конкретной. И при постановке вопросов должны учитываться познавательные возможности ребенка. При этом мы убеждены, что выбор остается за ре-

бенком. К сожалению, на практике детям часто навязывают темы, которые рекомендованы кем-то, и мы наблюдали на конкурсе детских проектов десятки похожих работ, посвященных, например, проблемам экологии или любви к родному краю. Это само по себе неплохо, но дети обращают внимание на другие вопросы, которые взрослым не представляются столь ценными и не всегда понятно, насколько можно помочь ребенку разобраться в той или иной проблеме, не будет ли это опасно для самого ребенка (например, часто интересующая детей проблема бездомных животных).

Кроме того, дети часто меняют свои интересы, и тогда становится достаточно трудно выделить конкретную проблему. На наш взгляд, в этом и будет заключаться особое умение взрослых слушать детей и с помощью беседы помогать конкретизировать интересующую их проблему. Этому надо учить воспитателей, такую практику мы начали год назад на специально организованном учебно-методическом семинаре. Пытаясь разобрать алгоритм помощи ребенку в планировании проекта, сосредоточились на доступности проекта для детей-дошкольников 6-7 лет.

Так, наш небольшой опыт показывает, что дети этого возраста в состоянии работать над проектом – в группе или индивидуально, конечно, в сотрудничестве с взрослыми. Главное, чтобы задание соответствовало познавательным потребностям детей, их растущим интересам, тогда в сотрудничестве с взрослыми, благодаря их помощи дети будут осуществлять конкретные шаги к реализации замысла проекта.

В ситуации же, когда взрослые из-за опасений, что ребенок не справится или это потребует слишком много времени и сил, не включают его в решение более трудных задач, он теряет необходимую составляющую собственной познавательной активности. Он поставлен в условия, когда взрослые уже все за него решили, признав его несостоятельность в данном вопросе. В первую очередь в таком случае страдает познавательная мотивация, у детей даже не появляется вера в собственные силы и возможности, не нарастает желание быть активным в обучении. В

такой ситуации велика вероятность появления школьных страхов, чью обоснованность будут только подтверждать многочисленные опасения и напоминания взрослых о не-посильных трудностях, которые ждут ребенка впереди. Мы же выделяем проектную деятельность как важнейший ресурс, поддерживающий становление и развитие познавательной мотивации ребенка, столь необходимой для достижения ситуации успеха, снимающей психологическое напряжение, ощущение страха. Ребенок, успешно справляющийся с реализацией проектов, получает положительные эмоции, что влияет на самооценку и позволяет преодолевать школьные страхи. Их опасность в целом, тем более у дошкольников, еще не имеющих опыта школьного обучения, является актуальной психолого-педагогической проблемой, требующей специального исследования.

Список литературы:

1. Акопян Л.С. Школьные страхи у детей с различным уровнем психологической готовности к школьному обучению / Известия Самарского научного центра Российской академии наук, т.12, №5, 2010. – С. 98-102.
2. Выготский Л.С. Проблема возраста: Собр. соч., Т.4– М: Педагогика, 1984. – С.244-268.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
4. Пахомова Н. Ю. Учебные проекты: его возможности. // Учитель, № 4, 2000, — с. 52-55.
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 мая 2012 г. N 413 г. Москва "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования"
6. Экспериментальные площадки в московском образовании. Сб. статей № 2. — М.: МИПКРО, 2001. - 160 с.

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ К ИССЛЕДОВАНИЮ МОЗГОВЫХ КОРРЕЛЯТОВ ТВОРЧЕСТВА

Дикая Людмила Александровна

*доцент, кандидат психологических наук,
Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону*

Лаврешина Анастасия Юрьевна

студентка, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону

Одной из наиболее сложно организованных деятельности человека является творческая. При характеристике творчества исследователями отмечается невозможность алгоритмизировать его процесс; неразделимое сосуществование и тесное переплетение в нем осознаваемых и неосознаваемых компонентов; внезапное нахождение решения [2; 6].

В последние годы заметно повысился интерес ученых к изучению мозговой организации творческой активности человека. Современные подходы к исследованию мозговых механизмов творчества проводятся с применением преимущественно методов томографии (структурной магнитно-резонансной, функциональной магнитно-резонансной, позитронно-эмиссионной) и электро-

энцефалографии (ЭЭГ). Исследования обычно организуются по принципу контрастного анализа, что позволяет выделить мозговые корреляты собственно творческих компонентов при сравнении нейрофизиологических коррелятов творческой и других видов сложной когнитивной деятельности [1; 4; 8; 10].

Моделью при изучении мозговых коррелятов творческой активности человека выступают так называемые творческие задачи, способов решения которых нет в опыте участника исследования, или дивергентные задачи, имеющие много решений. Решение таких задач предполагает актуализацию творческого мышления, т.е. установление новых связей между элементами задачи, отсутствующих в опыте испытуемого.

На основе проведенного нами анализа современных работ, направленных на поиск мозговых коррелятов творческого мышления, дивергентного мышления, креативности [1; 3; 4; 5; 8; 9; 10; 12; 13; 14; 15] можно выделить теории, согласно которым творческая активность связана с:

- 1) доминированием активности правого полушария головного мозга,
- 2) высокой нейронной взаимосвязью,
- 3) низкой корковой активацией,
- 4) функциями префронтальной и фронтальной коры.

Однако, полученные исследователями данные, противоречивы:

1. Так, результаты одних исследований показывают, что творческую активность характеризует правополушарное доминирование. И, наоборот, на данный момент существуют доказательства ее левостороннего расположения [5; 12; 15].

2. Высокая нейронная взаимосвязь также была, как доказана, так и опровергнута. Результаты ряда исследователей показывают тесную межполушарную интеграцию, и в то же время есть данные о независимом функционировании обоих полушарий при творческом мышлении [1; 4; 5; 7; 12; 13].

3. Согласно одним данным, корковая активация у испытуемых с высоким уровнем креативности при выполнении творческих заданий по сравнению со спокойным состоянием повышается, согласно другим – снижается [1; 5; 15]. Более того, если ранее теории низкой активации получали свое объяснение «торможением в корковых зонах», то сейчас это определение заменено на исходящий процесс торможения, который защищает внутренний процесс обработки информации от влияния внешних новых стимулов [9; 12].

4. Также в теориях «префронтального творческого мышления» признается важная функциональная роль и задних отделов коры мозга, которая показана в ряде исследований при решении испытуемыми творческих задач [1; 5; 12; 13; 14; 15].

В ЭЭГ исследованиях, которые на сегодняшний день преобладают при изучении мозговых коррелятов творческой активности человека из-за своего высокого временного разрешения, достаточно часто представлены результаты о доминировании альфа активности, синхронизации и локализации этих факторов во фронтальных, задних или височных отделах коры полушарий. Выявлена более сильная альфа-синхронизация во время творческого процесса [12]. Креативное мышление и альфа синхронизация могут быть опосредованы одаренностью [2; 4; 10], индивидуальными особенностями [8; 11; 12], полом [5].

Тем не менее, необходимо заметить, что альфа синхронизация по отношению к творческому мышлению не является специфичной, т.к. показана также тесная связь этого диапазона и его синхронизации с такими разноплановыми когнитивными задачами как высокая эпизодическая кратковременная память, зрительно-пространственная оперативная память, подавление автоматических позиций во время зрительного пространственного ориентирования [9] и др.

Можно заключить, что существует значительная неоднородность результатов изучения мозговых коррелятов творческой активности человека, поэтому достаточно трудно прийти к точным заключениям. Проведенные исследования основаны на разных методологических подходах. Противоречие получаемых исследователями данных может объясняться, прежде всего, сложностью самого феномена творческой активности, ее высокой внутренней

детерминацией, что влечет за собой трудности методического характера. Противоречие получаемых данных может объясняться также и тем, что изучение мозговой организации творческого процесса осуществляется безотносительно к его основным этапам – подготовки, инкубации, инсайта и верификации.

Исследования динамики мозговой активности на разных этапах творческого процесса пока не многочисленны [3; 10; 13].

На сегодняшний день мало изученными остаются вопросы о функциональной организации коры головного мозга человека при инсайтных решениях, вопросы о динамике функциональных связей коры мозга на разных этапах решения творческих задач у людей с разной профессиональной подготовкой, с разным уровнем креативности.

Понимание мозговых механизмов творчества может иметь большое значение для широкого круга проблем. Их знание позволит управлять творческим процессом, развивать его, может способствовать развитию креативности у обычных людей, может быть использовано при подборе методов и технологий обучения представителей творческих профессий, направленных на активизацию областей мозга, ответственных за реализацию творческой деятельности, а также с целью профориентации, чтобы оценить психофизиологическую предрасположенность к профессиональной деятельности.

Обобщая результаты проведенного анализа, можно выделить три основных взаимосвязанных вектора современных подходов к исследованию мозговых коррелятов творчества, которые также могут рассматриваться как три уровня функциональной системы мозга при реализации творческого процесса.

Первое направление исследований – это исследование особенностей модуляции творческого процесса. Если рассматривать его как один из уровней функциональной системы мозга при реализации творческой активности, то здесь можно выделить два подуровня: подуровень общей активации (arousal) и подуровень регуляции (внимание);

Второе направление исследований сосредоточено на поиске специфичной для творческого процесса, в отличие от других видов когнитивной деятельности, синхронизации нейронных ансамблей, т.е. на поиске общих, универсальных для любого творческого процесса в отличие от нетворческого, жестких функциональных связей и наиболее активных областей мозга;

Третье направление исследований сконцентрировано вокруг поиска гибких звеньев этой функциональной системы, характеризующихся вариативностью синхронизации нейронных ансамблей в различных зонах мозга в зависимости как от специфики творческой задачи, так и от индивидуально-типологических особенностей человека – пола, общего уровня креативности, профиля латеральной организации, наличия признаков общей и специальной одаренности, уровня профессионализма и т.п., что, в свою очередь, отражается на стратегии решения творческой задачи.

Список литературы:

1. Бехтерева Н.П., Нагорнова Ж.В. Динамика когерентности ЭЭГ при выполнении заданий на невербальную (образную) креативность // Физиология человека. - 2007. - Том 33. - №5. - С. 5-13.
2. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Одаренность: природа и диагностика. М: АНО «НЦПРО», 2013.
3. Дикая Л.А. Развитие креативности у специалистов по противодействию терроризму и ликвидации последствий террористических актов // Российский

- психологический журнал. 2013. Т.10. №5. - С. 32-38.
4. Карпова В.В., Дикая Л.А. Особенности функциональных связей коры мозга у испытуемых с разным уровнем продуктивности образной творческой деятельности// Северо-Кавказский психологический вестник. - 2014. - №12/2.-С.42-46.
 5. Разумникова О.М., Яшанина А.А. Соотношение креативности, интеллекта и полушарной специализации в селекции информации // Психологический журнал т.33, №5. 2012. С. 71-81.
 6. Савенков А.И. Психология творчества // Журнал МГПУ. Сер. 11, Психология. – 2009. - № 2. – с. 46-63.
 7. Свидерская Н.Е., Антонов А.Г., Бутнева Л.С. Сравнительный анализ пространственной организации ЭЭГ на моделях дивергентного и конвергентного невербального творчества // Журнал высшей нервной деятельности. - 2007. - Т.57. - №2. - С.144-154.
 8. Скиртч И.А., Дикая Л.А. Частотно-пространственная организация активности коры мозга у музыкантов с различными стратегиями сочинения музыки во время музыкальной импровизации // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. 2014. № 4. С. 99-104.
 9. Arden R., Chavez R.S., Grazioplene R., Jung R.E. Neuroimaging creativity: A psychometric view. Behavioural Brain Research. 2010. V. 214. P. 143–156.
 10. Dikaya L.A., Ermakov P.N., Dikiy I.S. EEG correlates of professional creative problem solving with insight. International journal of psychophysiology. 2012. V.85, Issue 3. P.379.
 11. Dikiy I.S., Dikaya L.A., Karpova, V.V. Inter- and intrahemispheric functional organization of brain cortex in artists during creative process // International Journal of Psychophysiology. 2014. V.94. Issue 2. P. 161. Doi:10.1016/j.ippsycho.2014.08.706
 12. Fink A., Graif B., Neubauer A.C. Brain correlates underlying creative thinking: EEG alpha activity in professional vs. novice dancers. Neuroimage. 2009. V.46(3). P. 854–862.
 13. Jung-Beeman M., Bowden E.M., Haberman J., Frymiare J.L., Arambel-Liu S., Greenblatt R. et al. Neural activity when people solve verbal problems with insight. PLoS Biology. 2004. V. 2(4). P. 500–510.
 14. Sheth B.R., Sandkuhler S., Bhattacharya J. Posterior beta and anterior gamma oscillations predict cognitive insight. Journal of Cognitive Neuroscience. 2009. V. 21(7). P. 1269–1279.
 15. Starchenko M.G., Bekhtereva N.P., Pakhomov S.V., Medvedev S.V. Study of the brain organization of creative thinking. Human Physiology. 2003. V. 29(5). P.652–653.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ КАК ПРЕДПОСЫЛКА РАЗВИТИЯ АКТИВНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Меньшикова Елена Александровна
к.п.н., доцент кафедры педагогики и методики начального образования, Томск

Проблема развития познавательной активности детей в последнее время приобрела особую актуальность. Это обусловлено снижением когнитивного развития детей дошкольного возраста за последние пять лет, низким уровнем развития их любознательности и воображения, недостаточностью их социальной компетентности, возрастанием эмоционального дискомфорта [1]. Начиная школьное обучение, не все дети готовы принять роль ученика, осознать цель учебной деятельности, многие – демонстрируют интеллектуальную лень, не понимают, зачем они учатся. Именно в младшем школьном возрасте закладывается фундамент для овладения детьми универсальными учебными действиями, для развития личности в целом, так как учебная деятельность является ведущей (А. Н. Леонтьев, Л.С. Выготский), поэтому формирование *познавательной позиции* ученика является ключевой задачей педагога. Какие факторы оказывают влияние на развитие позиции ученика? Предпосылкой развития активной познавательной позиции учащихся является развитие компонентов школьной зрелости в дошкольном детстве.

Проблема психологической готовности детей к успешному учению в школе глубоко изучалась в отечественной и зарубежной науке (Л.В. Выготский, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, H.Euyenck, D.Cookson, K. Stoney и др.). Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить два основных подхода к проблеме. Сторонники первого – педагогического, рассматривают формирование знаний, умений и навыков у детей до поступления в школу

(Т.И. Тарунтаева, Л.И. Журова, Ф.А. Сохин и др.), развитие элементов учебной деятельности на занятиях с детьми дошкольного возраста (Л.А. Венгер, А.Н. Давидчук, К.Н. Поливанова и др.), воспитание различных качеств у дошкольников в семье (H.Euyenck, D.Cookson, K. Stoney и др.). Эти исследования направлены на подготовку к успешному обучению в школе дошкольников в семье и детском саду. Представители второго подхода – психологического, рассматривают содержание готовности детей к школьному обучению, выделяя различные аспекты, сферы готовности к школе (И.В. Дубровина, Я.А. Коломинский, Е.А. Панько и др.), новообразования в развитии ребенка (Л.И. Божович, Р.П. Ефимкина, Р.С. Немов и др.), предпосылки готовности к школьному обучению (В.С. Мухина и др.), связь психологической готовности к школе с обучаемостью (М.М. Безруких, С.П. Ефимова и др.), анализируют единое психологическое новообразование возраста (Д.Б. Эльконин, Е.Е. Кравцова и др.).

Учеными много сделано в плане разработки программ подготовки детей к обучению, в области диагностики школьной зрелости, в области изучения сути и специфики феномена готовности к школе. Однако проблема выявления существенных взаимосвязей между развитием компонентов школьной зрелости у детей и их успехами в усвоении учебного материала долгое время оставалась за рамками научных исследований. Проведенное нами исследование в этом направлении позволило установить наиболее значимые компоненты школьной зрелости (отношение

к учебной ситуации, преднамеренное запоминание, логическое мышление и организованность), развитие которых на старте школьного обучения существенно влияет на успешность обучения детей младшего школьного возраста [2].

На следующем этапе проведенного нами исследования, мы поставили задачу выявить взаимосвязи между развитием у детей значимых компонентов школьной зрелости и их познавательной позицией, сформировавшейся в результате обучения в начальных классах. Под *познавательной позицией* младших школьников нами понимается отношение ученика к познанию предметного мира, мира человеческих отношений и самого себя в учебной деятельности и повседневном поведении [3]. Познавательная позиция ученика представляет собой взаимосвязанные между собой компоненты: познавательный интерес (как определенный уровень развития познавательной активности), эмоциональное отношение к процессу познания, нравственно-волевые качества личности и отношение школьника к роли ученика [3, 4]. Нами выявлены уровни развития познавательной позиции учащихся (очень высокий, высокий, средний, низкий). Познавательную позицию детей высокого и очень высокого уровней ее развития мы называли *активной*.

Для детей с очень высоким уровнем развития познавательной позиции характерна высокая познавательная активность, обобщенный учебно-познавательный интерес, способность ориентироваться в незнакомом учебном материале и стремление понимать закономерности и причинно-следственные связи. Им свойственно позитивно-положительное, ответственное, осознанное отношение к учебе, высокое трудолюбие, ярко выраженное упорство и настойчивость в поиске решений, стремление добиваться результата в учебе честным трудом. Усвоение знаний на уровне понимания. В учебе их привлекает и радует процесс познания, а не отметка, они учатся с большим удовольствием, сформировано отношение к себе как к школьнику. Свойственно предпочтение интеллектуальных занятий в свободное время (чтение, просмотр познавательных телевизионных передач). Характерна благополучная семейная ситуация и поощрение родителями познавательной деятельности.

Дети с высоким уровнем развития познавательной позиции характеризуются позитивно-положительным, ответственным, осознанным отношением к учебе, высоким уровнем развития познавательной активности, сформированным устойчивым учебно-познавательным интересом. Им свойственен высокий уровень развития трудолюбия и честности в достижении учебных результатов. Они настойчивы в достижении цели, усваивают знание на уровне понимания. Учеба доставляет им радость, сформировано отношение к себе как к школьнику. При постановке цели и поиске решений задачи они действуют с большей осторожностью, требуют большего участия и поддержки учителя. Уверенно применяют знания в знакомой ситуации. Характерна благополучная семейная ситуация.

Дети со средним уровнем развития познавательной позиции имеют, в большинстве своем, неустойчивое положительное отношение к учебе, средний или средний (ближе к высокому) уровень развития познавательной активности, ситуативный учебный интерес, у одних детей возможен «уход от трудностей», у других – ярко выраженное стремление к их преодолению. Характерны эмоции удивления и радости больше на необычность, новизну и развлекательность материала. Эмоциональное отношение

к учебе – переменчивое. Свойственно понимание и принятие цели, поставленной учителем, выполнение учебных действий по образцу, положительные эмоции от пребывания в школе. Присутствует интерес к отметке учителя. Усвоение знаний в значительной степени на уровне запоминания. Проявляют избирательный интерес к отдельным предметам или темам. Отношение к роли ученика различное:

- 1) школа привлекает больше внеучебными сторонами и ребенок учится без особого желания, либо учится с желанием, но не в полную силу;
- 2) отношение к себе как к школьнику сформировано, но учеба дается нелегко и ребенок очень старается.

Развитие нравственно-волевых качеств в учебной деятельности (упорство, трудолюбие, ответственность и правдивость) различно: от среднего до высокого уровня. Семейная ситуация разная. Родители не особенно настойчивы в своих требованиях.

Детям с низким уровнем развития познавательной позиции свойственно негативно-отрицательное, либо равнодушное (нейтрально-безразличное) отношение к познанию, низкая познавательная активность, учебный интерес практически не обнаруживается. Учеба не доставляет им радость, скорее вызывает отрицательные переживания. Имеют место пробелы в знаниях. Дети проявляют интеллектуальную лень. Уровень развития нравственно-волевых качеств в учебной деятельности низкий. Отношение к роли ученика не сформировано: ребенок не хочет учиться, родители заставляют. Возможны пропуски занятий. Семейная ситуация разная, чаще – неблагополучная. Возможно отклоняющееся от нормы поведение (агgressivность).

В результате проведенного исследования выявлены следующие взаимосвязи между компонентами школьной зрелости детей и развитием у них познавательной позиции в результате обучения в начальной школе.

1. Дети с учебным типом отношения к ситуации обучения демонстрируют развитие активной познавательной позиции школьника. Дети с псевдоучебным и игровым типом – средний или низкий уровни развития познавательной позиции ученика. А у детей с предучебным отношением к учебной ситуации возможен широкий диапазон развития познавательной позиции ученика (от низкого до очень высокого уровней развития).
2. Дети с высоким уровнем развития преднамеренного запоминания чаще демонстрируют развитие активной познавательной позиции, реже – средний; низкий уровень развития позиции у таких детей отсутствует.
3. Высокий уровень развития познавательной позиции демонстрируют дети с высоким, реже – среднем уровнем развития логического мышления, поскольку позиция ученика не связана напрямую с успеваемостью. Однако, среди детей с активной познавательной позицией, больше школьников с высокими показателями логического мышления.
4. Большое значение имеет развитие организованности на старте школьного обучения. Дети с высоким уровнем развития этого компонента демонстрируют развитие активной познавательной позиции.
5. Выявлено, что уровень развития познавательной

позиции не связан напрямую с оценками учащихся по учебным дисциплинам. Активную познавательную позицию могут демонстрировать дети с широким диапазоном успеваемости. Они могут учиться на «отлично», «4» и «5». При этом они имеют высокие показатели по трудолюбию, упорству и настойчивости в учебной деятельности и процесс познания приносит им радость. Они могут проявлять углубленный интерес к какому-то одному из учебных предметов.

6. Не все дети, имеющие отличную успеваемость по основным школьным дисциплинам (чтение, русский язык, математика) демонстрируют активную познавательную позицию. Выявлены дети, которые успевают на «5» за счет способностей, не напрягаясь, относятся к учебе формально, не проявляя познавательной активности, у них – отличная память.
7. Установлено, что дети с активной познавательной позицией понимают успех как личное достижение, являющееся результатом собственного труда. Они расценивают свои неудачи не как случайность или стеченье обстоятельств, а как свою недоработку. Эти дети не склонны учиться ради оценки, им интересен сам процесс познания.
8. Выявлено, что дети с активной познавательной позицией, в большинстве своем, – дети из благополучных семей. Неблагоприятная семейная ситуация отрицательно влияет на формирование познавательной позиции школьника.
9. Установлено также, что личность учителя имеет существенное значение в развитии познавательной позиции ученика. Имея одинаковые старто-вые показатели по психологической готовности, обучаясь по одной и той же программе у разных учителей, дети могут демонстрировать различную динамику в развитии познавательной позиции. Несмотря на то, что в данном исследовании мы не ставили задачу изучить личность учителя (это может стать предметом дальнейшей работы), мы установили, что развитие познавательной позиции учащихся наблюдается у учителя, умеющего создать в классе *ситуацию эмоционального благополучия и умственной раскрепощенности*.
- Наличие *положительного отношения к школе в целом*. (Ребенку нравится там находиться, он идет в школу с удовольствием, ему не хочется уходить домой).
- Когда у школьника *здоровые взаимоотношения со сверстниками* – одноклассниками и учителем. Когда дети не боятся учителя (он – друг, единомышленник, помощник).
- Когда *отсутствует конкуренция (соперничество)* в учебной деятельности, царит *атмосфера сотрудничества и взаимопомощи* в учебном труде, *сравнение ученика с самим собой «вчерашним»*, осознающим собственное продвижение вперед, а не с другими детьми.
- Сам *процесс познания* вызывает у ребенка позитивные чувства, *окрашен в радостные тона*, а

достижение результата воспринимается как *субъективное открытие нового знания*.

- Наличие *умственной раскрепощенности*, обусловленной, *отсутствием страха допустить ошибку* и быть за нее наказанным (словесно, в виде плохой оценки или в какой-то иной форме).
- *Осознание школьником своих возможностей* («я смогу», «я сумею», «если трудно, мне помогут», «вместе мы справимся с трудностями»), возможность испытывать радость от своих интеллектуальных побед; познавательные задания учебной программы должны быть ребенку по силам, связанны с преодолением трудностей в *«зоне ближайшего развития»* (Л.С. Выготский).
- Важно, чтобы познавательная деятельность вызывала бы *стремление к самостоятельному поиску знаний*, который доставлял бы радость ученику.
- Важна *«рефлексия чувств»*, которая предполагает *понимание причины эмоционального состояния*, умение осознать свое переживание, объяснить его возникновение и преодолеть в деятельности. (Осмыслиению способствуют ответы на вопросы: «Какие чувства я испытываю?», «Что вызывает у меня эти чувства?», «Что я могу сделать, чтобы преодолеть свое эмоциональное состояние?» и др.).
- *Развитие внутреннего локуса контроля*, умения искать причины неудач в самом себе («не выучил», «не проявил трудолюбия», «поленился»).

Таким образом, формирование компонентов школьной зрелости у дошкольников является предпосылкой для развития активной познавательной позиции у младших школьников.

Литература

1. Фельдштейн, Д. И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д. И. Фельдштейн // Психолого-педагогические и социальные аспекты благополучия современного ребенка: Сборник материалов всероссийской научно-практической конференции. – Омск: Издательство ОмГПУ, 2011. – С. 3 – 13.
2. Меньшикова, Е. А. Психолого-педагогические аспекты готовности детей к успешному обучению в школе / Е. А. Меньшикова // Современные проблемы и инновационный опыт развития образования в Сибири: под ред. В.А. Дмитриенко. Томск: Томский государственный университет, 2002. – С. 217 – 273.
3. Меньшикова, Е. А. Активная познавательная позиция как достижение психического развития младших школьников / Е. А. Меньшикова // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2009. – № 8. – С. 116 – 120.
4. Меньшикова, Е. А. О психолого-педагогической природе активной познавательной позиции младших школьников / Е. А. Меньшикова // Начальная школа. – 2009. – № 10. – С. 18 – 21

КОНЦЕПЦИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ В РАМКАХ ТЕОРИИ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ

Канд.психол.наук, доцент кафедры социальной работы и социальных технологий Курского института социального образования (филиал) РГСУ, г.Курск

Исходной концепцией в исследовании структурной организации функциональных систем познавательных способностей явилось положение В. Д. Шадрикова, согласно которому проблема природы любой способности – это проблема происхождения разноуровневых функциональных систем, реализуемых совместной работой психологических, нейропсихологических и психофизиологических ансамблей мозговых образований.

Согласно В.Д.Шадрикову, познавательные процессы отражают процессуальный аспект функциональных систем, в то время как сама функциональная система отражает мозговую организацию соответствующей познавательной способности, в том числе и причину её индивидуальной выраженности [4, с.63].

Однако следует признать, что концепция успешности и качественного своеобразия структурной организации функциональных систем требует дальнейшего обоснования.

Поэтому, целью настоящего исследования является выявление параметров структурной организации функциональных систем реализующих познавательные способности с разной эффективностью.

Методы исследования

Сущность предлагаемого метода состоит в изучении степени влияния более сильной и инертной доминантной функциональной системы когнитивного процесса на показатели структурной организации, сформированной ранее функциональной системы (фона).

Данный методический прием построен на предположении, что более сильная и устойчивая функциональная система, сформированная познавательным процессом отразится в изменении внутри- и межполушарных сенсорных соотношений функциональной системы сформированной на первом этапе эксперимента (в фоне). Можно предположить, что вызываемая перестройка функциональной системы фона является «эхом» тех сильных и инертных функциональных систем познавательных процессов, прямое наблюдение за которых остается пока недоступным.

С этой целью на первом этапе эксперимента в строго определенном количестве и последовательности проводилось измерение показателей времени реакции (ВР) сначала лево-, а затем правополушарных реакций на световые, вибрационные и звуковые сигналы. При регистрации параметров ВР применялось дублирование сигналов каждой модальности, объясняемое различием регулирующих механизмов на новую и повторную стимуляцию.

Изменение показателей ВР в условиях постоянства их моторных компонентов могут иметь место лишь при изменении функциональных состояний сенсорных составляющих соответствующих реакций в каждом из полушарий. В формирующихся функциональных системах, реализующих данный познавательный процесс, отсутствовал феномен избирательности в скорости реагирования на какой-либо предъявляемый сигнал, поэтому особенности соотношения активности сенсорных образований в каждом из полушарий в значительной степени определялись

нейробиологическими, а не психологическими факторами.

Ситуация существенно изменилась на втором этапе эксперимента, включающем тестирование познавательных (аттенционных) способностей, проводимом с помощью корректурной таблицы. После 3-х минут работы с корректурной пробой проводились измерения полушарных реакций по схеме первого этапа эксперимента. Такое чередование умственной нагрузки с тестированием показателей ВР на право – и левополушарные сигналы проводилось 3 раза.

Исследование проводилось на 18-19 летних студентах Курского института социального образования (филиал) РГСУ. Все участники эксперимента на основании среднего балла успеваемости были разделены на 2 группы: 1-ю группу составили испытуемые с высокой успеваемостью, средний балл которых был выше 4,5; 2-я группа включала студентов, чей средний балл был ниже 3,5. Промежуточная группа к обследованиям не привлекалась.

Обработка данных осуществлялась с помощью компьютерных методов вариационной статистики и корреляционного анализа. В ряде случаев достоверность различий при сравнении эмпирических показателей проводилась на основании показателей вариации признаков (метод парных сравнений, дисперсионный анализ с помощью критерия Фишера).

Результаты исследования и их обсуждение

В концепции эффективности познавательны способностей, мы сосредоточились на уровне блока реализации программы деятельности в общей структуре функциональной системы. На основе литературных данных были выделены сенсомоторные параметры, которые можно рассматривать в качестве структурных компонентов функциональных систем познавательных способностей благодаря следующим аргументам [1, с.24]:

- во-первых, регистрируемые показатели должны коррелировать с показателями эффективности познавательных способностей;
- во-вторых, каждый из них должен отражать активность определенных мозговых образований;
- в-третьих, каждый из этих показателей должен позволять отражать динамику активности мозговых структур в процессе познавательной деятельности.

В качестве первого сенсомоторного параметра была выделена **усредненная величина ВР отдельно для левого и правого полушарий**, которая у юношей равнялась 276,4 мс и 267,8 мс, а у женщин – 367,1 мс и 362,6 мс.

Известно, что мужчины всегда отличаются большей скоростью как лево-, так и правополушарного реагирования на все предъявляемые сигналы, независимо от их латеральности и модальности, а также характера выполняемой нагрузки, что говорит в пользу генетического детерминирования рассматриваемых гендерных различий.

Независимо от пола испытуемых у студентов с высокими показателями учебной успеваемости, уже на первом этапе эксперимента (до корректурной пробы) установлена большая скорость всех регистрируемых показателей ВР ($p < 0,05$).

Чередование корректурной пробы с регистрацией показателей ВР позволяет выделить целый ряд особенностей сенсомоторного реагирования. Во-первых, это **степень полуширной активации**. Была установлена высокая успеваемость с величиной активации коры измеряемой в ускорении показателей ВР по сравнению с первым этапом (фоном).

Во-вторых, значимым показателем оказался **характер асимметрии полуширной активации**. У студентов с высокой успеваемостью работа с корректурными пробами чаще сопровождалась преимущественной активацией левополушарных сенсорных образований.

Наиболее неблагоприятный вариант отмечался как у юношей, так и у девушек с низкой учебной успеваемостью, когда предъявление умственной нагрузки сопровождалось угнетением полуширных реакций.

Внутриполушарные соотношения показателей ВР на разномодальные сигналы до нагрузки носили неустойчивый характер. Однако на фоне умственной нагрузки у большинства студентов независимо от успешности выполнения задания, это соотношение принимает неоднократно подтвержденный многими авторами стандартный вид: $BP_{звук} < BP_{кож} < BP_{свет}$.

У студентов с высокой успеваемостью под влиянием умственной нагрузки среди правополушарных реакций в большей мере ускорялись реакции на свет, а среди левополушарных – на кожные и, особенно, на звуковые раздражители, что приводило к левополушарному доминированию. Ведущей сенсорной системой на этом этапе являлась слуховая афферентация, при этом на сигналы других модальностей отмечалось торможение показателе ВР.

Объяснение полученных данных представляется возможным с учетом целесообразности системной организации изучаемых мозговых структур. Сформированная функциональная система обеспечила более эффективное выполнение корректурной пробы у студентов-отличников. Доминирование правополушарных реакций на свет объясняется не только анатомически большей величиной этих зон, но и наиболее интенсивным развитием сложных интегративных зрительных функций.

Имеющаяся связь между активностью двигательных центров с зонами кожной чувствительности делает понятным доминирование левополушарных кожных центров при активной работе правой руки с корректурными таблицами. Активацию левополушарных слуховых зон коры на этом этапе можно объяснить повышением активности вторичных слуховых зон в силу необходимости удержания в памяти словесной инструкции реализуемого эксперимента.

В то же время динамика активности сенсорных центров у студентов с невысокой успешностью познавательных способностей отличалась:

- более медленной скоростью и преимущественно генерализованной активацией обоих полушарий на умственную нагрузку;
- диаметрально противоположным характером межполушарной асимметрии: в правом полушарии отмечалась более высокая активность слуховых и кожных, а в левом – зрительных;

- более низкими функциональными возможностями префронтальных механизмов.

Представленная «зеркальная» мозаика активности сенсорных зон во второй группе по сравнению с первой группой студентов, позволяет предположить определенную дезинтеграцию мозговых механизмов в функциональных системах.

Выделению **параметров регуляторных механизмов** способствовало использование в эксперименте методического приема с повторным, двойным предъявлением сигнала той же модальности. Известно, что величина на первое предъявление стимулов [2, с.24], связана с динамичностью нервных процессов, положительно коррелирующей со скоростью образования условных реакций и способностью к обучению. Переход на сигналы новой модальности связан с процессами «перепрограммирования», внесением корректив в новую программу» [1, с.24].

Повторное предъявление стимула сопровождается значительным ускорением ответных реакций, обусловленных процессом срочной дополнительной «мобилизацией» корковых ресурсов и активацией процессов кратковременного запоминания [3, с.42].

Есть основания предполагать, что преимущество в скорости реагирования на первое и повторное предъявление раздражителей косвенным образом позволяет судить о преимуществе функционального состояния одного из сопоставляемых механизмов, либо «перепрограммирования», либо «экстренной мобилизации» сенсомоторных реакций.

Установлено, что у студентов с отличной успеваемостью отмечено существенное преимущество левополушарных реакций на первое предъявление (больше 65 мс по сравнению с ответами на второе предъявление, $p < 0,05$). У слабоуспевающих студентов подобного преобладания левополушарных реакций не отмечалось.

Учитывая вышеизложенные данные проведенного исследования, есть основания рассматривать выявленные сенсомоторные характеристики как результат деятельности различных сенсорных звеньев сложноорганизованной функциональной системы когнитивных способностей, включающих показатели реактивности сенсорных образований обоих полушарий, а также их активационные и регулирующие механизмы.

Выводы

Выявленные показатели структурной организации перцептивных звеньев функциональных систем познавательных способностей позволяют объяснить причину разной эффективности познавательных способностей в рамках теории о функциональных системах мозга.

Литература

1. Голубева, Э. А. Способности, личность, индивидуальность / Э. А. Голубева. – Дубна: Феникс, 2005. – 512 с.
2. Небылицын, В.Д. Основные свойства нервной системы человека / В. Д. Небылицын. - М.: Просвещение, 1966. – 190 с.
3. Чуприкова, Н.И. Предпунктальная интеграция в опытах с измерением времени реакций человека / Н. И. Чуприкова // Системный анализ механизмов поведения. - М., 2009. - С. 42-56.
4. Шадриков, В. Д. Ментальное развитие человека / В. Д. Шадриков. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 274 с.

НЕГАТИВНОЕ ВЛИЯНИЕ ПЕРЕВОДА ВРЕМЕНИ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА В РОССИИ

Студентка социально-правового факультета по направлению психология АНОО ВПО ВЭПИ, г. Старый Оскол

Ларина Аэлита Александровна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии

АНОО ВПО ВЭПИ, г. Старый Оскол

Нестеренко Светлана Сергеевна

Студентка социально-правового факультета по направлению психология АНОО ВПО ВЭПИ, г. Старый Оскол

Проблема перевода стрелок часов актуальна в нашей стране, так как 31 октября 2014 года Россия окончательно перешла на зимнее время - стрелки часов были переведены на один час назад.

По данным социологического опроса общественного мнения, проведенного социологической службой «Ваше мнение!» 29% опрошенных выбрали летнее время. Второй по популярности ответ — переход зимой на зимнее время, а летом — на летнее. Такой вариант выбрали 22%. При этом постоянное зимнее время предпочитают 18% опрошенных. Столько же затруднились ответить на вопрос. Ещё 14% заявили, что им всё равно.

Результаты данных другого опроса, проведенного Всероссийским центром изучения общественного мнения в 2013 году похожи: меньше всего людям нравится постоянное зимнее время. Такую систему одобрили лишь 12% опрошенных. Согласны пожертвовать лишним часом светового дня летом, зато не брести на работу в потемках зимой только 11% женщин и 10% опрошенных в возрасте от 25 до 35 лет.

Сложившаяся ситуация вызывает много споров и дискуссий - врачи и специалисты по-разному оценивают влияние нового временного режима на здоровье человека. Некоторые считают, что переход на зимнее время влияет и на физическое, и на психологическое состояние человека. Психотерапевт Сандромирский Марк Евгеньевич считает, что такой переход для организма человека небезразличен. Он вызывает так называемый временной стресс, в результате которого происходит кратковременный сбой – диасинхроноз [9].

Внутреннее биологическое время человека переходит синхронизироваться с внешним временем. На психологическом уровне состояние диасинхроноза приводит к повышенной утомляемости, снижению работоспособности, настроения, возникает эмоциональная несдержанность, раздражительность, нарушаются сон. Это затрагивает всех людей, даже абсолютно здоровых.

Перевод часов затрагивает определенные физиологические процессы в организме. Перевод стрелок не является причиной всех этих заболеваний, но стресс, им вызванный, может стать толчком к обострению болезней [7].

По мнению многих ученых, в том числе и американского профессора Годфри Хилтона Томсона депрессия имеет свойство сезонности и очень часто развивается у человека осенью. Так устроено в природе, что для нервной системы нужна высокая освещенность, солнце. Нервная система оказывается в состоянии пониженного тонуса и это подталкивает к развитию депрессии [9].

Если учесть, что на этом фоне происходит еще и перевод стрелок, то это может стать той каплей, которая переполнит чашу терпения организма. Внешне мы вынуждены жить в новом времени, с разницей в час, а внутреннее время в организме течет по-старому [5].

Возникновение стресса в данной ситуации, лишь вопрос времени. Во время различных стрессов организм взрослого человека как будто бы впадает в детство. Это касается самых разных стрессов, связанных не только с переводом стрелок. Многие симптомы болезней так и устроены - это именно детские реакции организма. Например, приступы с нарушением дыхания. Наш организм помнит момент, когда мы только появились на свет и сделали первый вздох - это был первый в жизни стресс. Наш организм в своей телесной памяти хранит те самые воспоминания и каждый раз, когда мы волнуемся и чувствуем, что нам не хватает воздуха. В самом раннем детском возрасте мы еще не были приспособлены к суточному времени. У грудного ребенка внутренние часы идут в совсем другом ритме. Для него еще нет разделения на день и ночь, круглые сутки он живет в полуторачасовом ритме. Но потом его организм приспосабливается и привыкает к суточному времени [7].

И вот этот внезапный сдвиг времени, перевод, казалось бы, всего на один час, для нашего организма внутренне приводит к этому соскальзыванию в детство. Организм опять вспоминает такое состояние, когда его внутреннее время было несогласованно с внешним. Взрослый человек оказывается в детском состоянии, повышенно уязвимом, неустойчивом к стрессам.

Конечно, такое состояние не сохраняется навсегда. Состояние уязвимости и повышенной утомляемости сохраняется в течение 10-14 дней. Человеческий организм имеет большой запас прочности и способен приспосабливаться. После того как один раз мы перевели стрелки на час, организм перестраивается на новое время две недели [9].

Чтобы помочь организму перейти на зимнее время можно последовать некоторым советам: постарайтесь уменьшить свою профессиональную и бытовую нагрузку, если возможно - не планируйте на эти дни выполнение сложных дел, требующих сильного умственного и физического напряжения. Если есть возможность отложить какие-то дела, то их желательно передвинуть. Так же в первые дни просто необходимо дать организму больше сна. Вставая по новому времени утром, ложиться спать нужно по старому времени. Во всяком случае, нужно удлинить продолжительность сна на час. В переходный период, как у вас, так и у окружающих взрослых и детей может ухудшиться настроение, повышается раздражительность, ухудшается работоспособность, поэтому будьте более сдержаны сами и более терпимы и внимательны друг к другу. Мы считаем, что соблюдение изложенных рекомендаций позволит предотвратить или существенно ослабить неблагоприятное влияние смены часового времени и сезона года на здоровье и психологическое состояние.

Не случайно, большинство ученых-медиков настоятельно рекомендуют отказаться от искусственных сезонных сдвигов отсчета времени и повсеместно возвратится к

ранее принятой системе часовых поясов, приближенной к естественному ритму природного солнечного освещения.

Исходя из этого, в последнее время специалисты предлагают откорректировать систему поясного времени таким образом, чтобы в зависимости от географического положения время начала работы в пределах одного и того же часового пояса учитывало фактическое время восхода Солнца в данной местности. Исходя из того, что сутки имеют 24 часа и пришли к выводу о целесообразности использования системы единого времязчисления.

Для этого Земной шар разделили на 24 часовых пояса, отстоящие друг от друга на 15 градусов по географической долготе, с разницей времени между поясами равной одному часу. Центром нулевого пояса был принят Гринвичский меридиан. В настоящее время, учитывая свое географическое положение, с отсчетом времени только по часовым поясам живут более 100 стран.

Список литературы:

1. Абрамова, Г.С. Введение в практическую психологию / Г.С. Абрамова. - Екатеринбург: Деловая книга; М.: ИЦ "Академия", 1995. - 224 с.
2. Белинская, Е.П. Тихомандрицкая, О.А. Социальная

- психология личности, М.,2001
3. Бодров, В.А. Информационный стресс, М.,2000
4. Ежова, Н.Н. Рабочая книга практического психолога (Психологический практикум) / Н.Н. Ежова.- Изд. 4-е, - Ростов н/Д: Феникс, 2006. - 315 с.
5. Ильин, Е. П. Психофизиология состояний человека. - СПб.: Питер, 2005. -- 412 с; ил
6. Кроль, В.М. Психология и педагогика: Учебное пособие для технических вузов/ 2-е изд., переработанное и дополненное, М.: Высшая школа, 2004. - 325 с.
7. Небылицин, В. Д. Основные свойства нервной системы человека. - И.Просвещение, 1966.
8. Немов, Р.С. Психология: Учебник для студентов высших педагогических заведений в 3 кн. - 4-е изд. - М.: Владос, 2003. - 688с.
9. Сандромирский, М.Е. Защита от стресса. Работа с подсознанием. – Питер, 2009.
10. Сластенин, В.А., Каширин, В.П. Психология и педагогика: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. - М.: Академия, 2001. - 480с.
11. Цветкова, Л.С. Мозг и интеллект. М., 199

ТЕОРИЯ «СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ» В ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Докт.фил.наук, доцент кафедры организационной и прикладной психологии ЮФУ, г. Ростов-на-Дону

Переходя к описанию концепции социальных представлений, разработанной С. Московичи и его последователями, остановимся на определении понятия социального представления.

С. Московичи применяет следующую дефиницию: «Под социальными представлениями мы понимаем совокупность понятий, выражений и объяснений, порожденных повседневной жизнью... В нашем обществе они выполняют ту же роль, что и мифы и верования в традиционных обществах...» [56]. Жан - Клод Абрек в определении социального представления вводит указание его содержания и детерминант: «представление - это организованная совокупность мнений, установок, верований и информации, относящихся к объекту или ситуации. Оно детерминировано одновременно самим субъектом (его историей, жизнью), социальной и идеологической системой, в которую он включен, и природой связей субъекта с социальной системой» [31]. Дениз Жоделе, определяя социальное представление, обращается к его характеристикам: «социальные представления являются модальностями познания, направленного на понимание и осмысление социального, материального и идеального (духовного) окружения. Как таковы; они обладают специфическими характеристиками в области организации содержания, умственных операций и логики» [31]. Таким образом, можно увидеть, что разными авторами указанной концепции даются разные определения социального представления, что является предметом обсуждения критиков концепции. Сам же С. Московичи не считает отсутствие четкой формулировки представления большим недостатком, напротив, ему принадлежит высказывание о том, что «не надо стремиться к совершенству естественных наук в определении понятий и доказательстве гипотез», как бы тривиальны они ни были. Разве кому - ни будь известны определения

таких общих понятий как коллективное сознание, харизма, социальный класс, миф и т. д. Когда я отказываюсь давать специальное определение такого явления как социальное представление, то я принимаю во внимание такого рода прецеденты» [57].

Теоретическое описание социальных представлений как своеобразных когнитивных систем не является самоцелью для авторов концепции. Свою задачу они видят в том, чтобы сделать понятие социальных представлений удобным инструментом анализа социально-психологических процессов.

Согласно рабочей модели, предложенной С. Московичи, структура социального представления складывается из трех компонентов: информация, поле представления и установка [3].

Информация, определяемая традиционно, понимается как сумма знаний об объекте представления, понимаемых как степень осведомленности об объекте социального представления. Определенный уровень информированности - необходимое условие формирования представления. Поле представления - это оригинальное понятие концепции, характеризующее организацию его содержания с качественной стороны. Поле представления понимается как иерархизированное единство элементов, имеющее свою структуру. Для операционализации понятия поля представления С. Московичи предлагает модель фигуристивной схемы представления. Содержание поля представления является характерным для определенных социальных групп.

В простейшем виде социальное представление обнаруживается как приблизительный набросок явления, ментальное изображение более впечатляющих его черт. Затем постепенно в ходе целенаправленного отбора информации этот первоначальный эскиз приобретает вид

условной конструкции, которую С. Московичи назвал «фигуративной схемой» представления. Она содержит существенные понятия, черты объективного явления и простейшую структуру их взаимосвязей. «Она характеризуется, - уточняет К.Херзлиш, - образной, конкретной, ясной формой и логической связностью элементов» [2].

Фигуративная схема представления включает в себя центральное ядро и схемы.

Центральное ядро - наиболее стабильная, несущая основной смысл часть представления, вокруг которой формируются и организуются другие элементы. Любой другой элемент является целиком и полностью зависимым от центрального ядра. Необходимо разделять элементы ядра и связи, которые их соединяют. Значение центрального ядра не может, сводится к сумме значений каждого его элемента взятого изолированно. Каждый центральный элемент имеет сам по себе достаточно мало смысла. Элементы центрального ядра - это «описательные принципы социального представления. Центральное ядро - интеграция этих описательных принципов в связной структуре, дающей (экспликативную) объяснительную модель».

Центральное ядро «выполняет две важные функции»:

- Функцию порождения смысла - посредством центрального ядра создается или трансформируется значение других элементов представления, благодаря ему другие элементы приобретают смысл, валентность;
- Функцию организации элементов - центральное ядро определяет характер связей, объединяющих элементы представления; в этом смысле это объединяющий и стабилизирующий элемент представления.

Центральное ядро обладает рядом свойств: оно одним или несколькими элементами, отсутствие которых уничтожит или радикально изменит значение представления; это наиболее стабильный, сопротивляющийся изменениям элемент» [30].

Периферические элементы - это элементы, которые зависят от центральных элементов.

Природа периферического элемента определяется центральными элементами. Периферический элемент предполагается элементом центрального ядра, и он есть потому, что какие-то центральные элементы предполагают их присутствие. Периферический элемент не может таким образом выражать основополагающий смысл социального представления.

Обращаясь к анализу периферийных схем можно отметить следующие их характеристики:

- периферические элементы придают социальному представлению гибкость, которая гарантирует его устойчивость;
- периферические элементы могут выражать некоторые исключительные частные аспекты объекта социального представления;
- полевые исследования показывают, что периферические элементы более многочисленны, чем центральные элементы. Можно предположить, что они допускают быстрое распознавание объектов социального представления, выступая как указатели;
- если допустить, что социальные представления это обобщенные образования, то периферические элементы служат механизмами расшифровки повседневного опыта, которые позволяют перевести абстрактные когнитивные образования на язык актуального опыта [30].

Элементы периферийных схем, как отмечает Флорман, обладают меньшей степенью обобщенности, чем элементы центрального ядра. Он отмечает «защитную» роль периферийных схем, роль своеобразного рода «буферной зоной» между оцениваемой реальностью и центральным ядром [33].

Т.о. центральное ядро обладает схематичностью и становится основанием для последующего формирования понятия об этом объекте, а периферийная схема становится отражением содержательных характеристик объекта и тем самым она в каждой конкретной, новой ситуации будет более подвижна, более гибка и более связана с этой самой ситуацией.

Установка в концепции С. Московичи понимается не в общепсихологическом смысле, а в рамках социально-психологического анализа. Московичи не признает за ним достаточного описательного и объяснительного потенциала Установка есть интериоризация того, что уже почерпнуто и из получено информации, и от «поля», созданного в группе, и из собственного опыта. В процессе разработки понятия социального представления установка заняла место одного из измерений представления, отражающего готовность субъекта представления высказать то или иное суждение. В отличие от первых двух измерений установка может существовать, и, как правило, существует при недостаточной информированности и нечеткости поля представления [28]. В классическом исследовании Московичи образа психоанализ некоторые группы опрошенных демонстрировали выраженную установку в сочетании со слабой информированностью и неструктурированность поля представления. На этом основании С.Московичи делает вывод о генетической первичности установки как психологического измерения представления.

Трехчленная модель социального представления, разработанная авторам концепции, позволяет осуществить сравнительный анализ представлений в разных социокультурных и профессиональных группах общества.

Социальные представления, по мнению авторов концепции, выполняют три основные функции:

1. Они являются инструментом познания социального мира — его роль здесь, аналогична роли обычных категорий, посредством которых индивид описывает, классифицирует, объясняет события;
2. Оно есть способ регуляции (опосредования, ориентации) поведения - способствует направлению коммуникации в группе, обозначению ценностей регулирующих поведение;
3. Оно является средством адаптации совершающихся событий к уже имеющимся, т.е. способствует сохранению сложившейся картины мира [31].

Реализацию этих функций, с точки зрения авторов концепции, обеспечивает особый механизм возникновения социального представления. Он включает в себя три этапа: «заселение», объектификация и натурализация [82].

Суть первого этапа состоит в том, что сначала всякий новый объект (как правило, незнакомый) нужно как-то «заселить», сконцентрировать на нем внимание, зафиксировать в нем что-то такое, что позволит его вписать в ранее существующую рамку понятий. Тогда на втором этапе можно попытаться превратить обозначение нового неизвестного предмета в более конкретный образ. Этот процесс и называется объектификацией. «Объектифицировать, - говорит Московичи, - означает раскрыть знакомое качество в туманной идее или сущности, перевести

понятие в образ» [2]. Объектификация чаще всего осуществляется в форме персонализации, т.е. попытки привязать понятие к какой-нибудь личности, более или менее «знакомой».

Объектификация может осуществляться и в другой форме: *фигурации*. При этом содержание понятия, обозначающего для обыденного человека нечто новое, незнакомое, привязывается не просто к имени кого-либо, а к некоторой формуле, связанной с этим именем.

Следующий этап - *натурализация*: принятие полученного «знания» как некоторой объективной реальности. Удовлетворяется потребность в приведении новой, встретившейся информации в соответствие с существующей картиной мира, не разрушающей ее.

В настоящее время уже существует не только французская, но также швейцарская и английская школы социальных представлений. В определенной степени можно говорить и о зарождении такой школы в России [64].

Можно выделить несколько основных подходов к классификации исследований социальных представлений в рамках концепции С.Московичи. Так Д.Жоделе выделяет следующие 6 направлений в современных исследованиях социальных представлений. Первый, при котором в центре внимания находится чисто когнитивная деятельность субъекта по построению представления, и исследуются два измерения: контекстуальное (влияние ситуации) и групповая идентификация. Второй занимается процессом образования смысла, который вкладывается субъектом в представление, и заимствуется им из культуры. Третий изучает представление как форму дискурса, элемент коммуникации, общения. Четвертый подход занят влиянием практического опыта субъекта на формирование представления: его социального положения, институциональных норм. Пятый изучает взаимовлияние социальных представлений и межгрупповых отношений, динамику изменения представлений в межгрупповых отношениях. Шестой, наиболее близкий к социологии, рассматривает социальное представление как продукт господствующей идеологии.

Но следует заметить, что концепция С.Московичи явилась качественно новым шагом вперед в развитии понятия социальных представлений и открывает новые возможности для развития социальной психологии. В рамках данной работы, важно подчеркнуть, что исходным ее понятием является «социальное представление» - концепт, вводящий в теоретические схемы социальной психологии класс образов, функционирующих на разных уровнях социального взаимодействия.

Список литературы:

1. Андреева Г.М. Программа конкретного социологического исследования // Лекции по методике конкретных социальных исследований. Под ред. Г. М. Андреевой. М.: МГУ, 1972
2. Донцов А.И., Емельянова Т.П. Социальные представления как предмет экспериментального исследования в современной французской социальной психологии.// Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология, 1999.
3. Емельянова Т.П. Французская школа социальной психологии: новый подход к проблеме социальных представлений. М, 1984.
4. Жоделе Д. Социальные представления и психоанализ // Психоанализ и науки о человеке. Под ред. Автомоновой Н.С., Стёпина В.С. М.:ИФ РАН, 1998.
5. Забродин Ю.М. Процессы принятия решения на сенсорно-перцептивном уровне. В кн.: Психологические проблемы принятия решения. М, 1978.
6. Московичи С. Общество и теория в социальной психологии // Современная зарубежная социальная психология: Тексты. — М., 1984. с. 208- 228
7. Московичи С. Социальное представление: исторический взгляд // Психологический журнал. 1995. Т.1. С.3-14.
8. Российский менталитет. Вопросы психологической теории и практики / Под ред. К.Абульхановой, А.Брушлинского, М.Воловиковой. М.: Изд-во ИП РАН 1997.
9. Шихирев П.Н. Современная социальная психология в Западной Европе. М.: Наука, 1985.

АНТИЦИПАЦИОННАЯ СОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ ЖЕНЩИН С БЕСПЛОДИЕМ НЕЯСНОГО ГЕНЕЗА

Степашкина Валерия Александровна

ассистент кафедры общей и практической психологии Института психологии и образования КФУ, г. Казань

В настоящее время антиципационная концепция неврозогенеза наиболее точно отражает проблему возможности переживания психотравмирующей ситуации и указывает на взаимосвязь адаптационных ресурсов и способности к вероятностному прогнозированию. Антиципационная состоятельность - устойчивая характеристика личности позволяющая предвосхищать ход событий, прогнозировать развитие ситуаций и собственные реакции, поведение и переживания. Антиципация включает в себя деятельностный аспект, соответственно антиципационные способности позволяют регулировать свое эмоциональное состояние, переживания и разрабатывать человеком стратегии собственного поведения в разновероятностной среде, что необходимо для адаптации личности к меняющимся условиям среды [1,2,3]. Антиципационная состоятельность включает в себя три компонента. Временная составляющая презентует хроноритмологические

особенности - способности прогнозировать течение и точно распределять время. Пространственная составляющая - способность предвосхищать движение предметов в пространстве, упреждать их, координировать собственные движения, проявляя моторную ловкость. Личностно-ситуативная составляющая - коммуникативный уровень антиципации, то есть способность прогнозировать жизненные события и ситуации [1].

Низкая антиципационная способность может являться одной из возможных причин невротизации женщин с бесплодием неясного генеза. Женщинам, которым был поставлен диагноз бесплодие, особенно важно иметь высокие показатели антиципации в структуре личности. В рамках нашего исследования изучение особенностей вероятностного прогнозирования, позволит выявить дополнительные аспекты, которые оказывают влияние на психологический комфорт женщин. Наличие антиципа-

ционной способности позволит более мягко пережить фрустрацию, связанную с невозможностью иметь детей и спрогнозировать свое будущее в аспекте развития личности.

Для оценки прогностической компетентности и готовности личности к невротическим расстройствам беременных женщин, женщин-матерей и женщин с бесплодием неясного генеза был применен тест антиципационной состоятельности (ТАС В.Д.Мендевича) [1].

В исследовании приняли участие две группы испытуемых:

- группа №1 - 50 женщин, 25 из которых находились в третьем триместре беременности и состояли на учете в женских консультациях города Казань и 25 женщин-матерей в возрасте от 20 лет до 41 года;
- группа №2 - 50 женщин, страдающих бесплодием неясного генеза, прикрепленных и проходящих лечение в трех женских консультациях и в центре планирования семьи города Казань.

Выдвинуто предположение о том, что женщины с низкими показателями антиципации, склонные к невротическому типу реагирования, в меньшей степени могут проявлять личностную готовность стать матерью и реализовывать материнские функции, чем женщины с высокой антиципацией.

У беременных женщин группы №1 общая антиципационная состоятельность проявлена у 21(84%) респондента, что в целом может указывать на наличие прогностической компетентности и неврозоустойчивости личности беременных женщин. Антиципационная несостоятельность присуща 4(16%) респондентам, что свидетельствует о склонности к невротическому типу реагирования. Лично-ситуативная антиципационная состоятельность в группе беременных присуща 19(76%) испытуемым, несостоятельность выявляют 6(24%) женщин. Показатели лично-ситуативной состоятельности в целом являются основной нагрузкой общей антиципационной состоятельности в группе беременных женщин. В свою очередь пространственная антиципационная состоятельность обнаружена у меньшей части группы - 11(44%) респондентов, тогда как несостоятельность присуща 14(56%) беременным женщинам. Наиболее низкие показатели прогностической компетентности в группе беременных обнаруживает временная антиципационная состоятельность. Неспособность прогнозировать течение времени и отсутствие точности в его распределении выявлена у большинства беременных женщин — 21(84%), тогда как временная прогностическая компетентность характерна только для 4(16%) респондентов.

Результаты сопоставления показателей двух групп (группы №1 и группы №2) по частоте встречаемости антиципационной состоятельности (АС)

Сравниваемая АС в группе беременных женщин, женщин-матерей и группе женщин с бесплодием неясного генеза (φ – угловое преобразование Фишера)	
φ эмп. общая АС	2,5
φ эмп. лично-ситуативная АС	6,21
φ эмп. пространственная АС	1,24
φ эмп. временная АС	2,07
φ кр	1,64 ($p \leq 0,05$); 2,31 ($p \leq 0,01$).

Низкая прогностическая компетентность в группе женщин с бесплодием неясного генеза чаще проявлялась на коммуникативном (лично-ситуативном) уровне. Таким образом, антиципационная несостоятельность в данной группе может выступать в качестве выраженной

У женщин-матерей из группы №1 прогностическая компетентность присуща 16(64%) испытуемым, в свою очередь 9(36%) женщин демонстрируют антиципационную несостоятельность, которая в сравнении с показателями беременных женщин проявляется чаще. Лично-ситуативная антиципационная состоятельность женщин-матерей, как и беременным женщинам, присуща 19(76%) испытуемым, несостоятельны 6(24%) женщин. Пространственная антиципационная состоятельность выявлена у 5 (20%) испытуемых - несостоятельность присуща 20 (80%) женщинам, временная антиципационная состоятельность обнаружена у 13(52%) матерей - несостоятельность присуща 12 (48%) женщинам.

В результате общего исследования испытуемых группы №1 антиципационная деятельность может считаться адекватной у 37(74%) испытуемых группы №1 (беременных и женщин-матерей). Прогностическая компетентность в наибольшей степени проявлена через показатель лично-ситуативной состоятельности, что отражает коммуникативный уровень, то есть способность прогнозировать жизненные события и ситуации. В свою очередь для 13(26%) респондентов группы был характерен моновариантный тип антиципационной состоятельности вероятностного прогнозирования, наблюдалась неспособность либо к пространственному, либо временному прогнозированию.

В группе №2 (женщин с бесплодием неясного генеза) выявлены следующие особенности антиципационной состоятельности: по показателям общей прогностической компетентности 25(50%) респондентов обнаруживают адекватные показатели, у другой половины выборки выявлена общая антиципационная несостоятельность, в данной группе снижение способности прогнозировать встречалось чаще, чем в группе №1. Более высокие показатели женщины с бесплодием получили по пространственной и временной прогностичности.

Далее нам был проведен статистический анализ с помощью φ – углового преобразования Фишера для сопоставления результатов группы №1 (беременные женщины и женщины-матери) и группы №2 (женщины с бесплодием неясного генеза) по частоте встречаемости прогностической состоятельности, что позволило определить наличие или отсутствие различий между процентными долями двух групп по показателю антиципации.

По результатам анализа достоверными оказались различия показателей всех типов прогностической компетентности. В группе №1 антиципация выше, чем в группе №2 (таблица 1).

Таблица 1

склонности к невротическому типу реагирования и готовности к формированию личностных расстройств, неспособности личности предвосхищать ход событий и собственное поведение во фрустрирующих и субъективно значимых ситуациях. Личность, склонная к невротическим расстройствам, либо исключает из антиципационной

деятельности нежелательные события и поступки, ориентируясь лишь на желательные, либо адекватное прогнозирование растворяется во множестве маловероятных прогнозов. В условиях расхождения прогноза с реальностью и при крайней выраженности эмоциональных переживаний (обиды, разочарования, недоумения), связанных с этой прогностической ошибкой, человек может не использовать потенциальных возможностей к совладанию с ситуацией и заболеет неврозом [1].

Антиципационная состоятельность беременных женщин и женщин-матерей, вероятно, может являться важным фактором, обуславливающим психологическую готовность «стать и быть матерью». Иными словами прогностическая компетентность и способность прогнозировать будущее предстаёт как понимание сложности материнской функции и реализации материнской роли. Антиципационная состоятельность является отражением

зрелой личности, таким образом, женщины с бесплодием неясного генеза, возможно, демонстрируют психологическую неготовность быть матерью и низкую осознанность ролевой и функциональной стороны материнства.

Список литературы:

1. Менделевич В.Д. Антиципационные механизмы неврозогенеза / В.Д. Менделевич // Психологический журнал. – 1996. № 4. – С. 107–114.
2. Менделевич В.Д. Неврозология и психосоматическая медицина / В.Д. Менделевич, С.Л. Соловьева. - М.: МЕДпресс-информ, 2002. – 608с.
3. Ничипоренко Н.П., Менделевич В.Д. Антиципационная состоятельность в системе стабилизации личности // Менделевич В.Д. Антиципационные механизмы неврозогенеза. – Казань: Медицина, 2011. С. 64 – 81.

PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF ERRORS IN SOLVING POLITICAL TASKS

Traverse Tatyana Mihailovna

Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Social Psychology Kyiv

Topicality. The dramatic political context of Ukrainian citizens' public life actualized a lot of problems among which there is political need for orientation (understanding, realization, knowledge, identification) in the field political reality. In its turn it is related to the development of their political thinking.

Latest publications and research. In political and psychological science thinking as cognitive component is included (mainly indirectly) into the numerous psychological phenomena of political psyche. The term "political thinking" is used, however ambiguously defined. Examining the accumulated experience of study and research of political thinking it is possible to single out approaches which have different disciplinary origins as they are adopted from philosophy, political sciences, sociology etc. What is meant here is descriptive (Aristotle, K. R. Megrelidze, A. M. Pyatigorskiy, O. B. Alekseyev), logic and procedural (T. A. van Dijk, O. N. Parshina, O. S. Issers, G. Simon, D. Lakoff, M. Johnson, A. Tverski, D. Kaneman), social and psychological (E. Ancsel, N. D. Pavlova, M. V. Ilyin, J. Dunckel, E. Parnham, E. Rogge, J. C. Ching J. C. and systemic approaches.

We define political thinking as the process of problem solution in relation to fighting for statuses and resources of the society (or its part). Any subject thinking, while acquiring the politics and power-related context is able to gain the features of political thinking, to become politicized. (In particular, the following variants are concerned: to politically think about economy or to economically think about politics). And, at the same time, when leaving this context it loses political sense. The search for the set connections in the subject meaning of a political problem (and task) forms the essence of political thinking as intellectual activity related to politics. This search is regulated by correlating these connections and is mediated by operating them.

The aim of this article is presentation of the political thinking research results concerning the search process errors in the course of solving of political tasks.

Basic material presentation. The problem of faultiness of political actions, and thus political thinking, is one of the most acute and open problems. According to T. V. Kornilova, "the diversity of human thinking self-regulation

mechanisms almost always leaves a probability not to reach the aim, not to see a productive hypothesis, not to set the needed goal, not to sufficiently consider the conditions, not to put enough efforts, not to show enough criticism» [3, P. 102].

Revealing the negative consequences of juggernaut as a form of Modernity, A. Giddens singles out four reasons: а) errors of this world's creators; б) errors of those who rules the modern world; в) unintentional consequences of benevolent intentions; д) faultiness of our knowledge about the society. The modern world is uncontrollable – however it does not mean that we are destined to always make mistakes as a result of the lack of thinking (A. Giddens). Offering utopian realism as the method of overcoming this, he describes the ways to find balance between the utopian ideal and real life in today's world.

In our research such «utopian realism» was manifested not only in productive and effective orientation in the political situation but also in different errors – such as errors of perceiving and understanding of politics, errors of political thinking. They characterize the presence of: а) individual differences of actor's political thinking even in the case of common ideological position; б) action of basic psychological factors (the states of need and motivation etc.); в) individual and peculiar mechanisms (strategic tendencies) and individual differences in tactics, methods of comprehension of the social and political reality etc.

The search process errors were preconditioned by: 1) specifics (type and character) of a political task; 2) degree of the political thinking peculiarities forming (subjectness, notionality, practicality, creativity); 3) degree of development, quality of functioning and correlation of the political thinking components (cognitive, operative, regulatory and personal); 4) degree of development of mental acts which preconditioned the stages and integrity of the search process (planning, evaluation, implementation, verification); 5) degree of being able to operate the mechanisms of solving of creative tasks (combination, reconstruction and analogization, universal-mixed, random actions); 6) intentionality, selectivity and activity which had different intensity depending on the significance of political thinking subprocesses (understanding, hypothesis forming, plan implementation). Now let's consider

in details these groups of factors which preconditioned the errors of political thinking in the task solving process.

In the research actors solved four types of political tasks – for analyzing, forecasting, decision making, managing (T. M. Traverse). The specifics of political tasks preconditioned the fact that each of them was in a certain way transformed for actor, namely: a) became related or not; b) complicated or difficult; в) open or closed etc. (G.O.Ball, G.Bruner etc.). Since political task is dynamic, on the one hand actor had to be persistent and demonstrate will power, on the other hand he had to show that his mind was flexible since the rigidity of thinking was the basis of mistakes. Typical was the situation when actor used effective methods of intellectual activity, however as a part of his habitual repertoire they preconditioned individual style of political thinking which functioned as the "matrix of persistent pathologic condition» (N. P. Bekhtereva), which it is worth ruining. In other words, a political task must be permanently reformulated because the previous one ceases to be topical in relation to the situation change.

Task solving productivity was different in all groups. The least productively solved were the tasks for (a) analyzing and forecasting (politicians and Maidan participants); (б) decision making and managing (students who study political science); (в) managing and forecasting (mechanical science group); (г) in all four tasks (other students).

Sometimes political thinking was not relevant enough in relation to the «field» political situation due to the undeveloped subjectness and practicality. For example, a participant of Maidan at the level of generalizations demonstrated integrity, stucturedness of the search process which was preconditioned by social and political attitudes and other style aspects of political thinking. However they were correct in relation of ideological and value aspect of the social situation which was mostly evaluated in the value-social context which essentially differs from political context.

Real practical situation as an integral construct of cognition is not available for an ordinary actor – a participant of the "field" public political events. However the understanding of this very fact as (a) reflecting upon his own position which was manifested in orientation towards others, polylogics; (b) interpreting of his own status; (c) interpreting of his own social and political roles and functions in different political contexts – own personological, sociocultural (student, son), social and political (citizen, patriot, voters, «a person taken to the street» etc.); (d) singling out and comprehension of the presence (and most important – the degree of owning) of methods, goals, conditions, system of tasks (objective, subjective etc.), resources of his own political activity, – prompted the search process rationalization.

However mastering, interpreting of objects and events of the task space existed as available «simulacres» (J.

Baudrillard), since actor of the «post-modernist world» can only partially free himself from illusions and hallucinations – "hyperreality" of political events. Simulations level down the difference between the truth and lies, the real and the false.

Systemic and strategic organization of political thinking had its peculiarities in different groups of respondents, in particular, different ranking according to the degree of mastering of strategic actions: politicians - combining, reconstructing, universal (mixed) actions, analogizing, random substitutions; students who study political science – analogy, combining, random actions, reconstructing, universal; Maidan participants – analogy, random substitutions, reconstructing, universal, combining; students studying mechanical science, mathematics – analogy, reconstructing, random substitutions, combining, mixed; others – analogy, random substitutions, reconstructing, combining. As it turned out, in the case of unprofessional actors analogizing actions prevailed. If we relate this to the prevailing value «references», there is a danger of wrong orientation in the situation. Since any political values (which are formatted into ideological constructs) are mainly one of many variants, they inevitably simplify and lead to one-sided interpretation of the reality.

Conclusions. Political thinking as a political activity phenomenon consists of cognitive, operative and individual and personal components and is manifested in situationally (tactics) and personally (strategies) preconditioned mental acts within the limits of subjectness, practicality, notionality and creativity of political thinking. Considering all the aforementioned aspects of systemic organization of political thinking creates possibilities for its thorough study and avoiding of at least evident errors in actor's interpreting of actualized political reality.

Literature:

1. Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Брунер Дж. Психология познания. З апредеалми непосредственной информации; пер с англ. К.И. Бабицкий. – М.; Прогресс, 1977.
3. Корнилова Т. В. Психологическая регуляция принятия интеллектуальных решений: Дис. на соиск.... докт. психол. н. – М., 1999. – С. 102.
4. Траверсе Т. М. Політичне мислення у контексті діахронічного аспекту діяльності – її задачної структури // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: Збірник наук. праць Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – К., 2013. - № 4 (21). – С. 159-165.
5. Baudrillard J. Simulations. NY: Semiotext, 1983.
6. Giddens A. The Consequences of Modernity. L., 1990.

УСТАНОВКИ РОДИТЕЛЕЙ НА ПОДРОСТКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Юдин Николай Владиславович

Канд. психол. наук, доцент кафедры психологии
Петрозаводского государственного университета, г. Петрозаводск

Современная школа предполагает развитие у детей таких качеств, как самостоятельность, инициативность, ответственность, активность, осознанность, активное участие школьников в процессах целеполагания и планирования учебной деятельности, а также в процессах ее исполнения, контроля и оценки. Последние исследования в этой

области констатируют, что запрос на развитие характеристик субъекта учебной деятельности вступает в противоречие с учительскими установками [3], важность которых для формирования установки всех остальных участников образовательного процесса отмечалось разными авторами [1; 5].

Особое значение установка на развитие субъектности имеет в подростковом возрасте, в связи с активным становлением в этот период таких личностных образований, как нравственные ценности, жизненные перспективы, осознание самого себя, внутри которых оформляются общие взгляды на жизнь. Таким образом, в процессе становления находятся именно те характеристики, которые участвуют в активном развитии подростка как субъекта самосознания, учебной деятельности и общения.

Помимо установок учителей, на развитие ребенка и его деятельность оказывают влияние установки родителей. На последних возлагаются большие ожидания как в отношении контроля выполнения и понимания домашнего задания, так и в плане влияния на дисциплину учащихся на уроке [1; 4]. При такой вовлеченности родителей в учебный процесс, их оценочные представления о школе и учителях играют важную роль в формировании этих представлений у школьников, и в особенности у старших подростков [1].

Актуальность и малоизученность сферы родительских установок определили выбор темы данного исследования как изучения установок родителей на подростков и их учебную деятельность.

В ходе исследования родителям предлагалось оценить с помощью методики личностного дифференциала три категории подростков: нравящихся родителям, не нравящихся родителям, а также подростков, успешных в учебе.

Кроме того, родителям было предложено закончить несколько предложений, дать свободные описания на 6 тем о подростках (далее – «6 тем»), а также назвать 3 характеристики успешного ученика (далее – «Три характеристики»).

В исследовании приняли участие родители старших (14–15 лет) и младших (11–12 лет) подростков. Всего в ходе исследования было опрошено 231 человек.

Полученные данные были проанализированы с помощью процедуры контент-анализа, и статистической обработки методом χ^2 Пирсона и Манна-Уитни.

Для изучения *установки родителей на подростков* в целом, были проанализированы их ответы, данные на тему 1 («Какими чаще всего бывают сверстники Вашего(ей) сына (дочери)?»). Результаты указывают на преобладание положительной установки родителей на подростков (рис. 1).

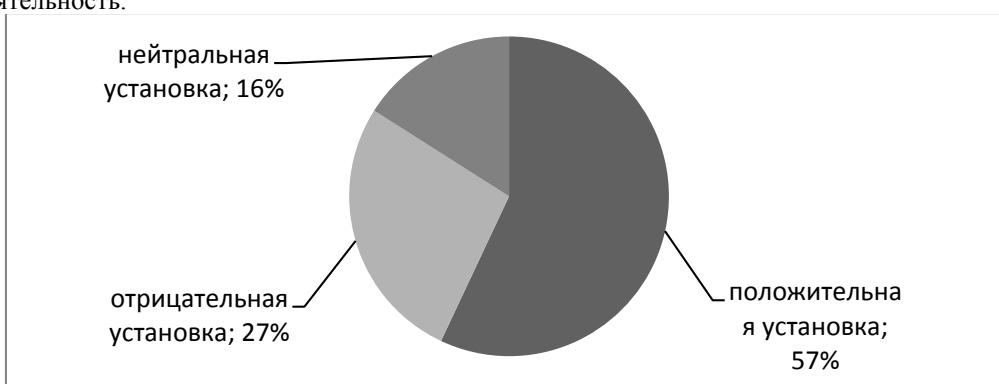


Рисунок 1. Установки родителей на подростков (в % от общего числа ответов)

Положительную установку демонстрируют 57% родителей, в 27% случаев установка отрицательна, в 16% – нейтральна. Различий между установкой родителей на старших и младших подростков нет.

Содержание установок родителей в отношении подростков отражено в таблице 1, где представлены наиболее частые ответы, в сумме составляющие 53%.

Таблица 1

Наиболее частые ответы родителей на вопрос: «Какими чаще всего бывают сверстники Вашего(ей) сына (дочери)?» (Методика «6 тем»)

Характеристика	Общий % ответов
Веселые	5%
Общительные	5%
Добрые	5%
Активные, деятельные, энергичные	5%
Разные	5%
Увлекающиеся, имеющие разносторонние увлечения	4%
Шумные	3%
Любознательные	3%
Хорошие, положительные	3%
Воспитанные, вежливые	3%
Дружелюбные	3%
Открытые	3%
Много времени проводят за компьютером	3%
Интересные	3%

Как видно из таблицы 1, большинство частых характеристик является положительными и представляют собой качества, важные для межличностных взаимоотно-

шений. К *характеристикам, важным в учебной деятельности*, можно отнести только: «активные» (5%), «увлекающиеся» (4%) и «любознательные» (3%). Помимо

упомянутых частых характеристиках, среди единичных ответов также встречались те, которые имеют отношение к учебной деятельности учащихся: «умные», «целеустремленные», «ответственные», «самостоятельные», «начитанные», «старательные», «ленивые», «не хотят учиться», «мало читают», «неорганизованные», «не задумываются о своем будущем», «неответственные», «неактивные». В целом, 26% характеристик можно отнести к характеристикам учебной деятельности, из них большинство – положительные.

Из *характеристик субъекта учебной деятельности* здесь присутствуют: «активные», «увлекающиеся», «любознательные», «целеустремленные», «ответственные», «самостоятельные», а также антиподы учебной субъектности: «не хотят учиться», «не задумываются о своем будущем», «неответственные», «неорганизованные» и «неактивные». Таким образом, 20% характеристик, даваемых родителями подросткам, составляют характеристики субъекта учебной деятельности.

Родители одинаково часто наделяют младших и старших подростков характеристиками субъекта учебной деятельности, однако от младшего к старшему подростковому возрасту увеличивается количество отрицательных характеристик учебной субъектности. Так, в 5 классе они составляют 1% от общего количества высказываний («неорганизованные»), а в 8 классе – 8% («не хотят учиться», «не задумываются о своем будущем», «неответственные», «неактивные»).

Стоит отметить, что все рассмотренные характеристики носят общий характер, и ни одну из них нельзя с уверенностью отнести к установке родителей на подростков в учебной деятельности.

Установка родителей на учебную деятельность подростков была проанализирована отдельно. Для этого родителям было предложено незаконченное предложение: «На уроке пятиклассники/восьмиклассники часто...». Категории ответов на него представлены в таблице 2.

Таблица 2

Ответы родителей на незаконченное предложение: «На уроке пятиклассники/восьмиклассники часто...»		
Категория ответов	Характеристики, вошедшие в данную категорию	% ответов
Нарушают дисциплину, отвлекаются	Отвлекаются, разговаривают, шумят, спят, играют мобильным телефоном, слушают музыку, хихикают, мечтают, недисциплинированы, необузданны, балуются, не слушают учителя	91%
Выполняют учебные действия	Задают вопросы, учатся, внимательно слушают учителя, активны, обсуждают учебные вопросы	9%

Как видно из таблицы, подавляющее большинство ответов родителей (91%) направлены на те или иные нарушения дисциплины и отвлечения во время урока и лишь 9% - на выполнение учебных действий. В первую очередь, сюда относится отвлечение подростков от учебной деятельности, содержащее 75% от общего количества ответов. Таким образом, большинство родителей полагают, что подростки редко выполняют учебные действия в ходе урока, при этом препятствиями к обучению являются нарушение дисциплины и отвлекаемость. Также родители в 91% ответов наделяют подростков характеристиками, указывающими на неуспешность последних в учебной деятельности.

Что касается *успешного в обучении подростка* (методика «Три характеристики»), то родители отмечают, что его достижениям, прежде всего, способствуют *характеристики субъекта учебной деятельности*, а именно: учебная мотивация, целеустремленность, ответственность, самостоятельность, активность, способность к творческой деятельности, рефлексии, включенность в учебную задачу и др. (35% ответов от общего их числа). В 27% ответов подчеркивается важность для учебы такого качества, как *прилежание*: родителями называются внимательность, аккуратность и старательность подростков.

В 11% ответов родителей указывается на *трудолюбие* и необходимость выполнения учебных действий в ходе учебной деятельности. Также, родители считают важным в учебе развитые *умственные способности* подростков (11% ответов) и некоторые их черты личности (в первую очередь, необходимые для установления хороших *личностных взаимоотношений*), занимающие 10% от общего количества высказываний родителей. В ряде случаев родители отмечают, в качестве важной составляющей успешного обучения подростков, их благополучное социальное окружение (3% ответов), дисциплинированность (2% ответов) и хорошее здоровье учащихся (1% ответов). Можно заметить, что описанное выше поведение подростков на уроке (Таблица 2), в основном, является противоположностью характеристикам, необходимым, по мнению родителей, для успешной учебы.

Анализируя данные методики «Личностный дифференциал», можно заметить, что профиль успешного в учебе подростка схож с профилем подростка, который нравится родителям (рис. 2), что свидетельствует о положительной установке родителей на успешность подростков в учебной деятельности.

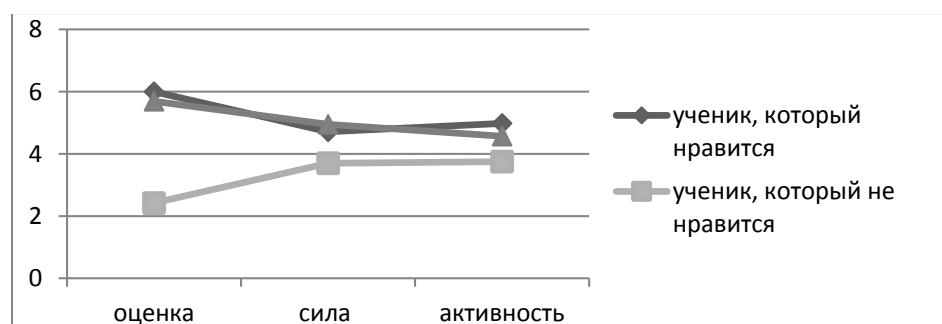


Рисунок 2. Усредненные профили подростков по методике «Личностный дифференциал»

Сопоставление ответов родителей на незаконченное предложение: «На уроке пятиклассники / восьмиклассники часто...» с их ответами на тему №2 («Опишите как можно конкретнее поведение одного из знакомых Вам пятиклассников / восьмиклассников, который Вам нравится») и тему №3 («Опишите как можно конкретнее поведение одного из знакомых Вам пятиклассников / восьмиклассников, который Вам не нравится») методики «6 тем», а также с их ответами на незаконченные предложения: «Я люблю, когда мой сын (моя дочь) и его (ее) сверстники...» и «Мне не нравится, когда дети...» позволяет изучить **установку родителей на подростков в учебной деятельности**.

Сравнительный анализ показывает, что 36% родителей одинаково описывают деятельность подростка, который им не нравится и типичную деятельность подростков на уроке. В то же время, лишь 7% родителей описали деятельность подростков на уроке в тех же терминах, что и поведение учащихся, которые им нравятся. Это свидетельствует о негативной установке родителей на подростков в учебной деятельности. Различия статистически значимы на 1% уровне.

Отрицательную установку несколько чаще демонстрируют родители старших, чем родители младших подростков. В то же время, положительная установка чаще обнаруживается у родителей младших подростков. Тем не менее, данные различия не достигают степени статистической значимости.

Итак, в целом, установка родителей на подростков чаще бывает положительной, чем отрицательной. Однако учебную деятельность подростков родители считают не успешной – что, в первую очередь, они объясняют отвлечением учащихся. И сама установка родителей на подростков в учебной деятельности также является отрицательной.

Список литературы

1. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: Теория и практика: дис.... д-ра психол. наук: 19.00.07. – М., 1998. – 308 с.
2. Еремеев Б. А. Основное содержание мнений о людях у учителей, учащихся, родителей // Вопросы психологии. – 1993. – № 3. – С. 119 - 121
3. Юдина О. Ю. Установки, ориентирующие учителей на профессиональную деятельность с подростками // Научное мнение. – 2012. – № 11. – С. 136-141.
4. Deslandes R., Rousseau N. Congruence between teachers' and parents' role construction and expectations about their involvement in homework // International Journal about Parents in Education 2007. – Vol.1, № 0. – P. 108 - 116
5. Olatunde Ph. Relationship between Teachers' Attitude and Students' Academic Achievement in Mathematics in Some Selected Senior Secondary Schools in Southwestern Nigeria // European Journal of Social Sciences. – 2009. – Vol. 11, № 3. – P. 364.

СОЦИАЛЬНАЯ СРЕДА И ЛИЧНОСТЬ

Захаров Александр Викторович

Смоленский филиал ФГБОУ ВПО РЭУ им. Г.В. Плеханова

Аннотация: статья посвящена анализу вопросов структуры социальной среды и личности.

Ключевые слова: социальная среда, личность, проективные методики.

Annotation: article is devoted to the analysis of questions of structure of the social environment and the personality.

Keywords: social environment, personality, projective techniques.

Социально-психологические явления возникают при взаимодействии социальной среды, личности и группы. Раскрывая общественную среду как определяющий фактор развития личности, важно анализировать прежде всего общественное бытие, структуру общественно-экономической формации, систему разделения труда и социальных отношений, не упуская при этом и те компоненты социальной действительности, с которыми человек непосредственно взаимодействует и которые составляют его ближайшую «микросреду». При этом «микросреда» есть звено общих социальных условий, преломляющее их воздействие на личность [1, 33]. Неправильно было бы рассматривать ее в отрыве от общих законов функционирования общества или представлять отношения в микроокружении человека моделью всех общественных отношений. По нашему мнению, подобный подход является своеобразным средством отказа от анализа объективных общественных отношений — экономических, социально-политических, правовых и других, — при рассмотрении условий формирования личности и сведения всех социальных связей к «психологическим контактам», типичным для малых групп человеческого общения. Напротив, мнение автора статьи состоит в устранении исторически конкретных социальных форм бытия, определяющих социально-классовую типологию личностей, сведение к абстрактной «всеобщей природе человека», не

зависящей фактически от реальной истории. Ведь социальная среда — это все, что окружает человека в его социальной жизни, это конкретное проявление, своеобразие общественных отношений на определенном этапе их развития. В связи с возрастающей потребностью в прикладных психологических исследованиях личности стали широко использоваться проективные методики во многих областях психологической практики [2].

Проективные методики — один из методов психо-диагностики, группа методик, предназначенных для диагностики личности, для которых характерен в большей мере целостный, глобальный подход к оценке личности, а не выявление отдельных ее черт [3].

В основе действия данных методик лежит механизм проекции. Этот механизм был впервые обнаружен З. Фрейдом и описан как процесс приписывания своих чувств, желаний, являющихся неприемлемыми для человека, объекту, находящемуся вовне. Проекция носит неосознаваемый характер и выполняет защитную функцию, смягчая противоречия между истинными (неосознаваемыми) стремлениями человека и социальными нормами, оценками, сознательными убеждениями.

Непосредственно сам термин «проективные» был введен Л. Френком (L.K. Frank, американский психолог) в

1939 году для обозначения целого ряда методик, уже известных к тому времени. Согласно Л. Френку, проективные методики подразделяют на:

Конститутивные, где необходимо структурировать предлагаемые стимулы, наделяя их смыслом и Интерпретативные – интерпретация, объяснение некоторой ситуации, события;

Изучение экспрессии – анализ почерка, особенностей общения (методика Мира-и-Лопеца);

Импрессивные методики, основанные на предпочтении одних стимулов другим как наиболее желательных (тест Люшера). В таких видах психологического исследования, как тестирование, опрос очень сложно определить проблему, являющуюся актуальной для человека, именно в связи с тем, что бессознательное (в широком смысле этого слова) не может полноценно проявить себя, поэтому получаемые результаты ограничиваются исключительно сознательными убеждениями – как собственными, так и социально обусловленными. Эта проблема решается в проективных методиках благодаря особой организации используемого в них материала и подхода к проведению диагностики.

Проективные методики сейчас широко используются, при этом не переставая видоизменяться [4].

Список литературы

1. https://ru.wikipedia.org/wiki/Проективные_методики
2. Бурлакук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь справочник по психодиагностике. – СПб: Питер, 2000.
3. Бурлакова Н.С., Олешкевич В.И. Проективные методы: теория, практика применения к исследованию личности ребенка. – М., Институт общегуманитарных исследований, 2001 [электронный ресурс: http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/psihologiya_i_pedagogika/PROEKTIVNIE_METODIKI.html] (дата обращения 16.10.2014).
4. Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности. – М.: МГУ, 1987 – 90 с.
5. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Сто экзаменационных ответов по психологии, 2001г. [электронный ресурс]. <http://vocabulary.ru/dictionary/1096/word/socialnaja-sreda-i-lichnost> (дата обращения 16.10.2014).

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

К ПРОБЛЕМЕ КУЛЬТУРНЫХ ВЫЗОВОВ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

д.филос.н., доцент кафедры философии религии и религиоведения Института философии и социально-политических наук ФГАОУ ВПО «ЮЖНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ», г. Ростов-на-Дону

Культура начинается с запрета, как справедливо отмечал Ю.М. Лотман, с самообуздания, самоконтроля, того что находится в основе личностной ответственности. Духовный пласт культуры представлен религией, нравственностью, философией, литературой, искусством, историей; интеллектуальный пласт – наукой; технический – ремеслом, техникой и технологиями, посредством которых человек и общество взаимодействуют с природой. При деградации любого из пластов страдает культура в целом, особенно опасно размытие духовного ядра культуры, без которого невозможно ее развитие. И именно это ядро Российской культуры под действием «информационного общества» подвергается наибольшей опасности, которая в частности заключается в замещении культуры антикультурой.

Антикультура, по сути – это разложение, деструкция духовного мира человека, превращение его в бездуховное, несамостоятельное, легко поддающееся манипулированию существо. Классические психологические опыты по исследованию самосознания личности, проведенные Ф. Зимбардо, С. Милгрэмом, показали, что у людей, поставленных в условия объективного обезличивания, происходит деиндивидуализация сводящая на нет нравственную регуляцию. Такие факторы поведения, как самоуважение, достоинство, совесть, нравственная ответственность, становятся неэффективными и исчезают. Ко-варство антикультуры состоит в том, что она часто принимает внешний вид культуры, мимикируя и подделываясь под нее. Резкий упадок и вырождение целых культур, их омертвление и превращение в застывшую, не способную к развитию форму – это результат постепенного накопления элементов антикультуры. Ее проявления не заметны, она как ржа разъедает и мимикирует, но результаты катастрофичны, это и всевозможные вириши «денежкиниых» и «робских», и проникновение передач типа «последний герой» и «дом-2», всевозможных фабрик, всего того, что выхолащивает истинные ценности и превращает общество в манипулируемое стадо, желающее только материальных ценностей любыми способами. Этот путь в никуда напоминает агонию, которую общество должно преодолеть, если не желает потерять окончательно самосознание нации и культуру.

Процесс восстановления «жизненных сил» достаточно трудоемок, и, возможно, цензура как запрет и является той инъекцией от «вируса» антикультуры. Однако мы не склонны считать цензуру панацеей от всех болезней общества, это скорее необходимый сдерживающий механизм, не позволяющий антикультуре поглотить культуру целиком. Мы так же не предполагаем построений «идеальных государств», ибо, как справедливо заметил Аристотель, человек сам не совершенен и силу этого не позволит построить идеальное государство на Земле. И цензура идеологическая, проявляющаяся в сожжении вредных книг, уничтожении произведений искусства, не

соответствующих новой эстетике, гонении инакомыслящих и их истреблении, прежде всего, способствует проникновению антикультуры, но на пути негативных явлений необходимо выставлять адекватный заслон.

Культура начинается с запрета, это табу, но табу завуалированное. Человек по своей природе «требует» воспитания, он не всегда делает как должно, но на уровне подсознания всегда знает, как должно. И то, что в традиционных культурах транслируется от поколения к поколению априори, в современных обществах требует рационального объяснения. Мир изменился и инициатором перемен выступает европейская цивилизация, которая руководствуется идеями технического прогресса и пользы. Несомненно, технический прогресс необходим, человечество не стоит на месте этот процесс естественен и не обратим, но «польза» как продукт культуры западноевропейского общества выхолащивает и ведет к вырождению русской культуры в частности. И именно pragmatismu, проникающему извне и чуждому самим основам русской культуры, необходимо противостоять, в противном случае мы вместо культуры получим антикультуру, и, как следствие, потеря самосознания нации и распад цивилизации. К сожалению, некоторые процессы, происходящие в современном российском обществе, уже носят необратимый характер.

Цивилизацию можно сравнить с человеческим организмом, который извне получает вирусы, справляется с ними, приспосабливается к ним и вырабатывает иммунитет, при условии крепкого и жизнестойкого организма, но при его истощении в результате объективных и субъективных факторов он уже не в состоянии приспособливаться и отбирать «вирусы», и при отсутствии адекватных мер организм человека уже не может справиться с болезнью. Примерно те же процессы происходят и с цивилизацией. Русь всегда впитывала и перерабатывала в многонациональному котле культуры различные новшества и веяния, как с Запада, так и с Востока, но всегда адаптировала новое под особенности собственного культурного фона.

На современном этапе российская цивилизация утратила способность «переваривать» инокультурный опыт и идет по пути наименьшего сопротивления, а именно, происходит бездумное вбирание в себя не самого качественного культурного опыта, к тому же чуждого менталитету русского человека. Чистый рационализм, pragmatism и выгода никогда не лежали у истоков русской культуры, а бездумное насаждение чуждой идеологии ведет к разрушению основ культуры, обезличиванию и потере национальной идеи. Без последней вообще невозможно существование цивилизации, так как отсутствует объединяющее и связующее начало, общество превращается в сообщество индивидов, ничем не связанных, кроме пользы и достижения сиюминутных целей, как правило, направленных на обогащение. В ходе такого кризиса

наблюдается всплеск деструктивных по отношению к высокой культуре тенденций, рост цинизма и безответственности, ведущие к утрате чувства стыда и даже инстинкта самосохранения. Все вместе взятое означает резкий подъем антикультуры. И если в начале XX в. антикультуре противостояла достаточно сильная укорененная культура, не позволявшая полностью разрушить изнутри человека и общество, то в XXI в. ситуация гораздо сложнее. Антикультура соединилась с «массовой культурой», использующей самые передовые технологии и ориентированной на выкачивание прибылей за счет резкого упрощения внутреннего мира человека. В результате новые технологии используются для манипуляции сознанием, навязывания различных штампов, стереотипов и предрассудков, искаżenia восприятия человеком мира и самого себя. По сути, человека пытаются превратить в некое новое существо – биосоциального робота, послушно выполняющего команды представителей глобальной информационно-коммерческой элиты, для которой понятия национальной культуры не существует. Человек, если он хочет сохраниться, должен научиться отвечать на новые «вызовы», в противном случае вслед за культурой погибнет и человек. В.И. Вернадский предупреждал: «Поздно искать высоких идеалов, когда достигнута жизнь сытых дрессированных зверей» [1, с.67].

Культура предполагает многократное, более или менее периодическое возвращение к образцам, их возрождение, воспроизведение в новых формах и новых обстоятельствах. Так, А.С. Пушкин обращался к творениям Данте и Гете, Достоевский и Ахматова, в свою очередь, обращались к Пушкину и т.д. Таким образом, чтобы обновить культуру и дать ей новую жизнь, в определенном смысле необходимо возвращаться «назад», синтезировать новый опыт с прежними, иногда забытыми достижениями. При этом необходимо также учитывать и понимать различие ритмов культур у различных народов. По словам В.Ф. Эрна, у каждого народа, у каждой культуры есть «внутренний ритм своей жизни». «Все заимствования и все научения от других национальных культур идут во благо ему, если находятся в гармонии с этим ритмом или претворяются им... различие ритмов, насилиственно соединяемых, вызывает мучительные перебои. Эти перебои могут приводить к тяжелой трагедии» [2, с.357–358].

Следовательно, не учет или игнорирование ритмов разных культур оборачивается непониманием и отчуждением, попытками насилино навязать свои представления, ценности и формы общения. В такой ситуации подлинный диалог культур становится невозможным. Российская культура и российская цивилизация в этом отношении является наиболее уязвимой и хрупкой. Российские неолиберальные реформаторы пытаются поломать все ритмы российской культуры, образования и механически подогнать их под ритмы западных обществ.

Человек в современном мире не успевает адаптироваться к непрерывно меняющейся жизни, к лавинообразному росту информации, высокая культура не выдерживает загрязнения духовной среды отходами «масскульту», вооруженного новейшей техникой. Х. Ортега-и-Гассет в конце 20-х годов прошлого века предупреждал: «Разрыв между уровнем современных проблем и уровнем мышления будет расти, если не будет найден выход, и в этом главная трагедия цивилизации. ... Но сегодня крах терпит сам человек, уже не способный поспевать за своей цивилизацией... Растущая цивилизация – не что иное, как жгучая проблема. Чем больше достижений, тем в большей они опасности. Чем лучше жизнь, тем она сложнее» [3, с.93–94].

По мнению Г. Маркузе, развитие техники неизбежно ведет к появлению новых, эффективных и даже более «приятных» методов внешнего контроля над индивидом. Благодаря этому внутренняя свобода человека подвергается слому, в результате формируется «одномерное» общество, в котором живут «одномерные» люди, лишенные человеческих чувств и духовной жизни. Однако речь идет не о разрушении науки и техники как таковых и на их руинах возрождении культуры, это слишком примитивный взгляд на проблему. Наука и техника – это дитя рационализма и рациональности, которыми гордится современный Запад. Рационализм с его верой в безграничные возможности человеческого разума и рациональность с ее стремлением переделать мир по своим наиболее «эффективным» и «полезным» образцам являются основой современного западного мировоззрения.

Таким образом, получается, что многие угрозы для развития человека и общества связаны с эволюцией рационализма – учения о том, что истинными основаниями бытия, познания и поведения людей являются универсальные принципы разума. Проблема эволюции рационализма чрезвычайно важна и для понимания того, что происходит в современном «рационалистическом» обществе с культурой в частности, а также для выяснения причин ее упадка и разрушения. Многие крупные мыслители, такие как А. Фергюсон, Ф. Шеллинг, В. Соловьев, О. Шпенглер и др., в той или иной форме указывали, что одним из условий плодотворного развития культуры является соблюдение баланса между рациональным началом, с одной стороны, и чувственно-созерцательным и нравственно-религиозным началами, с другой, их взаимное уравновешивание; когда же этот баланс нарушается, культура неизбежно переживает кризис и упадок. Если вспомнить эпохи взлета культуры – «осевое время» VIII–III вв. до н.э., эпоху Возрождения XV–XVI вв., период XVIII–XIX вв. в Европе и России, то окажется, что рациональное начало в эти эпохи не подавляло чувственно-созерцательное и нравственно-религиозное начала, а находилось с ними в сложном, но гармоничном взаимодействии и своеобразном симбиозе.

В эпоху Античности, в классический период, например, у Гераклита, Пифагора, Сократа, Платона, рационализм как вера в возможность человеческого разума постичь мир и божественную истину умерялся и уравновешивался эстетическим восприятием действительности, которое было присуще эллинам. Однако уже у Аристотеля, жившего в эпоху кризиса и фактического крушения классического греческого мира, чисто рационалистическое восприятие стало заслонять все остальные способы познания мира и человека. Рациональность в античном мире стала вырождаться в прагматизм, меркантильность, погоню за деньгами и наслаждениями. В итоге это привело к упадку древнегреческой культуры, к утрате духа творческого поиска, характерного для классического греческого мира. Нечто подобное повторилось и в эпоху упадка Древнего Рима, когда прежние религиозные, мифологические и нравственные представления стали терять свое значение и их место заняли рациональность и цинизм. Римское общество и его культура стали деградировать и разлагаться. Однако рационализм как мощное философское течение по-настоящему возник на грани Средневековья и Нового времени. Первоначально философы-рационалисты не только не отрицали существование Бога, но и вполне успешно примиряли веру, разум и религию. В XV–XVII вв. – эпоху расцвета западноевропейской культуры – рационализм еще не подавлял рели-

гию и искусство, не боролся, а сосуществовал и взаимодействовал с ними. Так, Н. Кузанский в XV в. выдвинул идею о том, что конечный разум способен бесконечно приближаться к Божественному разуму, никогда не достигая его полноты, но и никогда не прерывая свое приближение к нему. В XVII в. Декарт и Спиноза не отвергали существование Бога, человеческой души, нравственности, но пытались понять и по-новому осмыслить их, исходя из представлений философии и науки своего времени. Спиноза в своей «Этике» также стремился обосновать нравственность научным «геометрическим» методом, исходя из аксиом и доказывая вытекающие из них теоремы. Иными словами, Спиноза предпринял беспрецедентную попытку соединить воедино науку, философию, нравственность и религию. У рационалистов XV–XVII вв., переживших или помнивших великий взлет культуры эпохи Возрождения, еще присутствовало понимание единства всех сторон человеческого существа, а также ощущение того, что безнравственный, безрелигиозный и не приемлющий красоту «разум» не только опасен, но и представляет собой бессмыслицу. Решающий перелом в развитии рационализма произошел в XVIII–XIX вв., в эпоху Просвещения, когда старый феодальный порядок в Европе умирал, а с ним умирали и прежняя вера в Бога, прежняя нравственность и прежнее искусство. Рационализм стал стремительно превращаться из философско-гуманистического течения в идеологию, призванную оправдать претензии «третьего сословия» и обосновать наступление нового индустриального общества. Возникла идеология Просвещения, из которой вскоре выросла идеология либерализма. Одним из немногих мыслителей эпохи Просвещения, осмелившимся усомниться в претензиях упрощенного рационализма и возникшей на его основе идеологии, был И. Кант. Философ показал, что разум, выходящий за рамки определенного круга явлений («феноменов»), сталкивается с неразрешимыми антиномиями, т.е. с проблемами, неподвластными «чистому разуму», науке и рационализму. Кант продемонстрировал принципиальную ограниченность «чистого разума» и наличие важных областей, например, нравственности, истории, чувства прекрасного, которые невозможно постичь чисто рационально. Отсюда вытекало, что разум – лишь одна из сторон человеческой природы, что существуют многие другие, не менее важные ее стороны, игнорирование или подавление которых неизбежно приводит человека и общество к саморазрушению. Идеи Канта до сих пор не потеряли своего значения и актуальности, но последующее развитие технической цивилизации показало, что предупреждения и критические оценки философа оказались, по сути, проигнорированными.

Однако процесс рационализации всячески стимулировался бурным развитием капитализма, который был основан на форсировании технического прогресса. В начале ХХ в. немецкий социолог М. Вебер писал о неизбежности всеобщей рационализации и бюрократизации жизни при капитализме. Человек и общество, согласно Веберу, по мере усложнения жизни неизбежно попадают в «железную клетку рациональности», из которой нет выхода: рациональность диктует человеку все его поступки, мысли, действия, и он обречен подчиняться этим требованиям. По мнению М. Вебера, безличностные силы рационализации: расчета, стремления к выгоде, развития техники, становящегося самоцелью, преодолевают человеческие чувства, мысли и действия, осуществляя «разволшебствование мира», по мере того, как личные ценности уничтожаются структурами рациональности. При этом он рассматривал процесс рационализации как характерную

черту западной цивилизации, ее экономической, политической, социальной и культурной жизни. Однако Вебер не ставил вопроса о том, не разрушает ли рационализация изнутри западное общество, не деградирует ли человек по мере развития техники, рациональности и бюрократии. В середине XX в. другой немецкий мыслитель К. Ясперс утверждал, что в результате рационализации в обществе господствует технический «аппарат», а каждый человек превращается в простую «функцию» этого аппарата. «Это развитие связано с рационализацией деятельности: решения принимаются не инстинктивно или по склонности, а на основании знания и расчета; развитие связано с механизацией: труд превращается в просчитанную до предела, связанную с необходимыми правилами деятельность, которая может быть совершена различными индивидами, но остается одной и той же... Индивид распадается на функции. Быть значит быть в деле: там, где ощущалась бы личность, деловитость была бы нарушена.... Превращая отдельных людей в функции, огромный аппарат обеспечения существования изымает их из субстанциального содержания жизни, которое прежде в качестве традиции влияло на людей»[4, с.307–310].

Совершенно очевидно, что с тех пор рационализация и научно-технический прогресс еще больше внедрились в сознание людей, поработив их и сделав беспомощными перед неизбежно возникающими сбоями. Таким образом, на протяжении последних нескольких веков произошла целая серия подмен, где разум был подменен расчетом и стремлением к выгоде, рационализм – рациональностью, философия и история – идеологией, разностороннее развитие человека – превращением в «функцию», и, как следствие, деградация. Человек-«функция» это массовый человек, его доминирование в современном обществе воздействует на культуру самым разрушительным образом. Признаки разрушительного воздействия, граничащего с новым «цивилизованным одиличием», достаточно точно описал Х. Ортега-и-Гассет в «Восстании масс»: Тяжелейшие последствия господства массового человека в современном обществе, по мнению ученого, заключаются в «фактической утрате нравственности, под которой следует понимать не внешние нормы данного общества, а внутренние убеждения человека в невозможность нарушить те или иные заповеди, понимание того, что их нарушение будет чревато духовной деградацией, поражением в борьбе добра и зла, идущей в сердце каждого человека» [3, с.161-162]. Постепенно, нравственность подменили «правами человека» и «политкорректностью», в результате чего внутреннее духовное разрушение человека и общества резко ускорилось, индивид выбит из колеи, он забыл о своих корнях, он, брошенный в стихию рынка, потерянный, отчужденный и агрессивный, ищет выход из своего положения в «упрощенной жизни», примитивизации культуры, норм поведения, в том, чтобы быть не самим собой, а быть как все. Массовому человеку мешают свобода, нравственность, совесть, эстетический вкус, культура, и поэтому он стремится к тому, чтобы их подменили несвободой, вседозволенностью, индустрией «массовой культуры». В таком обществе уже не нужна цензура, ни в каком ее виде, человек упрощен, довольствуется жвачкой масскультуры, добро и зло потеряли свой сакральный смысл, человек стремится только к выгоде и достижению своих личных целей. К сожалению, утверждение личностного начала, обращение к истокам нравственности чаще всего усиливаются только после выхода из исторических катаклизмов и катастроф, которые губят множество жизней. Только оказавшись на краю пропасти,

человек начинает отличать истину от лжи и искать глубокие, а не поверхностные основания своего существования. В ситуациях внешнего благополучия человек склонен впадать в духовную и умственную спячку, он покорно принимает готовые штампы и стереотипы, не заботясь об их истинности; в результате, несмотря на все разговоры об индивидуализации, подлинная индивидуальность теряется и замещается усредненным, массовым человеком,

плывущим по течению и являющимся рабом социальности.

Список литературы:

1. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. М.: Айрис-пресс, 2012.
2. Эрн В.Ф. Сочинения. М., 1991.
3. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс. // Вопросы философии. 1989. № 3.
4. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М., 1994.

«ЦИВИЛИЗАЦИОНИКА» И «ФИЛОСОФИЯ ЦИВИЛИЗАЦИИ» КАК НОВЫЕ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ НАУЧНЫЕ ОБЛАСТИ

Кандидат педагогических наук (Ph.D.), Представитель и Координатор Программ Международного Общества Сравнительного Изучения Цивилизаций (ISCSC - Россия, Европа) Член, Совет Директоров ISCSC Про-Ректор Международного Университета Общественного Развития, г. Вашингтон, округ Колумбия, США

Ключевые слова: цивилизация, научная теория цивилизации, цивилизационика, философия цивилизации
АННОТАЦИЯ

Научный анализ показывает, что с целью адекватного изучения фундаментальных свойств, характеристик и аспектов социокультурного, социоэкономического и социопсихологического развития человечества необходимы новые фундаментальные научные области – “цивилизационика” и «философия цивилизации».

*«Разгадка столь великой тайны не достижима лишь одним путём».
 Квинтус Аврелиус Симмах*

ВВСТУПЛЕНИЕ

Научное мировоззрение, как никогда, должно сегодня основываться на адекватной картине мира. Начало XXI века характеризуется крайним обострением многих проблем развития человеческой цивилизации. Несущий реальную угрозу её исчезновения стремительный процесс развертывания демографического, ресурсного, климатического и других кризисов диктует настоятельную необходимость научного изучения феномена цивилизации с целью своевременного предсказания, идентификации, понимания, объяснения и адекватного разрешения нарастающих проблем глобализирующегося мира.

В конце XX века В.Н. Алалыкин-Извеков предложил концепцию и разработал теоретико-методологические основания междисциплинарной научной области, которую он назвал «цивилизационикой» («civilizational science»). В рамках «цивилизационики» был предложен анализ и ряд научных решений стоящих перед человечеством глобальных проблем. [1, 2].

«ЦИВИЛИЗАЦИОНИКА» КАК НАУКА

В рамках «цивилизационики» феномен цивилизации определяется как эмпирически, рационально либо интуитивно обоснованный конструкт макроуровневых пространственно-временных, социокультурных и психологических явлений и долговременных пространственно-временных, социокультурных и психологических процессов, оказывающих существенное влияние на эволюцию человечества.

«Цивилизационика» основывается на следующих фундаментальных подходах: 1) полипрадигмальный; 2) системный; 3) дополнительный; 4) междисциплинарный; 5) интегральный; 6) последовательный; 7) интерактивный. На основе данных подходов стало возможным, например, предложить научную типологию цивилизационных парадигм, которые в рамках «цивилизационики» классифицируются следующим образом:

1. Тип: а) механистическая; б) органическая; в) географическая; г) биологическая; д) ноосферная; е) социо-

логическая; ж) социоэкономическая; з) социобиологическая; и) культурологическая; к) психосоциальная; л) аксиологическая; м) религиозная; н) технологическая; о) экономическая; п) экуменическая; р) мир-системная и т.д.

2. Единицы: а) культуры; б) культурные системы (культурные суперсистемы); в) общества; г) этносы и т.д.
3. Количество единиц: а) единственная; б) двоичная; в) множественная.
4. Характер единиц: а) крупные, средние, малые; б) долговременные, средней протяжённости, краткосрочные; в) автономные/неавтономные; г) оригинальные/периферийные; д) влиятельные/малозначимые и т.д.
5. Движущая сила, механизм или фундаментальная основа: а) принцип; б) конфликт; в) закон; г) контракт; д) принуждение; е) правящая элита; ё) «волна прогресса»; ж) вера; з) свобода; и) логика; к) альтруизм; л) коммунитаризм; м) индивидуализм; н) либерализм; о) консерватизм; п) эмпирическое мировоззрение; р) рациональное мировоззрение; с) интуитивное мировоззрение и др.
6. Эволюционная динамика: а) линейная /многолинейная; б) циклическая/не-циклическая; в) спиральная/не-спиральная; г) периодическая/не-периодическая; д) прогрессивная/ регressiveвая; е) постоянно повторяющаяся; ё) бесцельно колеблющаяся; ж) неизменная; з)teleологическая; и) эсхатологическая; к) апокалиптическая и т.д.
7. Стадии: а) эпоха; б) эра; в) период; г) цикл; д) динамики и т.д.
8. Поколение: а) первое; б) второе; в) третье и т.д.
9. Основные характеристики: города, письменность, законодательство, развитое земледелие, ремёсла и торговля, искусство, монументальная архитектура, образование, архитектура, города, письменность, развитая религия, наука, классовое общество, государство, частная или тем или иным образом огосударствлённая собственность, деньги и др.

В ходе дальнейших исследований автор пришёл к выводу о том, что для адекватного анализа наиболее общих свойств, характеристик и аспектов социокультурного, социоэкономического и соционихологического развития человечества необходима новая фундаментальная научная область - «философия цивилизации».

«ФИЛОСОФИЯ ЦИВИЛИЗАЦИИ» И ЕЁ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ

Попытки осмыслить наиболее общие свойства, характеристики и аспекты социокультурного, социоэкономического и соционихологического развития человечества предпринимались ранее.

Такова, например, концепция философии цивилизации немецко-французского философа А. Швейцера, который определяет цивилизацию как «материальный и духовный прогресс». [3, с. 22; 4, с. 55] и выступает за гармоничное развитие всех сфер культуры при главенстве нравственной её стороны. В качестве универсального выражения своей концепции он отчекивает фразу «Благоговение перед жизнью». Как справедливо указывает П. Сорокин, это ограниченная в основном этически-моральными рамками концепция философии цивилизации. [5, с. 176; 6, с. 355].

В условиях стремительно глобализирующегося мира необходима разработка фундаментальных взглядов на все аспекты развития человеческой цивилизации.

Следовательно, теоретико-методологическим фундаментом «философии цивилизации» должны явиться философия истории, науки, культуры и искусства; история философии, теория культуры, социологии, психологии и ряда других научных областей, а также целый спектр философско-теоретических и исторических представлений о структуре и динамике развития глобальных социокультурных явлений и процессов, в том числе: общая теория цивилизационного развития (Н.Я. Данилевский, К.Н. Леонтьев, А.Дж. Тойнби, О. Шпенглер, К. Куигли, Ю.В. Яковец, М. Мелко, А. Тарговский и др.); концепции и теории математического моделирования эволюции цивилизации (Ибн Халдун, Дж. Голдстоун, Р. Коллинз, Дж. Комлос, С. Нефёдов, С. Капица, П. Турчин, А. Коротаев, Л. Гринин, В. Шолохов, С. Гринченко и др.); концепции и теории разума (древнеиндийские, древнекитайские и, позже, мусульманские мыслители, Платон, Аристотель, Парменид, Р. Декарт, Б. Спиноза, Г. Лейбниц, Дж. Локк, Д. Хьюм, И. Кант, Г. Гегель, М. Хайдеггер, З. Фрейд, У. Джеймс, Ж. Пиаже, И.М. Сеченов, И.П. Павлов, Л.С. Выготский, А.А. Ухтомский, А.Н. Леонтьев, П.К. Анохин и др.); интегральная философия и теория социокультурной динамики (П.А. Сорокин); теория ноосферного пути развития цивилизации (В.И. Вернадский, Э. Леруа, П. Тейяр де Шарден, Н.Н. Моисеев, А. Тарговский и др.); теория «цивилизационных волн» (Э. Тоффлер); «мир-системный подход» (И. Валлерстайн, Д. Уилкинсон и др.); подход «long-duree» исторической школы «Анналов» (Ф. Бродель и др.); теория «столкновения цивилизаций» С. Хантингтона; теория «конца истории» (Ф. Фукуяма); теория цикличности социокультурного развития (древнеиндийские и древнекитайские мыслители, Аристотель, Полибий, Ибн Хальдун, Дж. Вико, Г. Кернз, Р. Саркар, А. Шлесингер и др.), теория дезинтеграции сложных обществ (Дж. Тэйнтер, Дж. Даймонд и др.), теория этногенеза (Л. Н. Гумилёв и др.); психосоциальная цивилизационная парадигма (З. Фрейд, К. Юнг, М. Целинский и др.); идеи глобалистики, «Большой», универсальной и мировой истории.

В числе других, «философия цивилизации» призвана ответить на ряд фундаментальных вопросов, например: 1. Каково будущее науки и технологии, культуры и искусства, образования и религии, семьи и государства, труда и отдыха, общества и окружающей его среды? 2. В каком направлении будут развиваться наука, религия, философия, искусство, юриспруденция, экономика, политика и другие глобальные культурные системы? 3. Каково будущее политических процессов, войны и мира? 4. Как будут выглядеть города, села и жилища будущего? 5. В каком направлении движется человечество? Каковы глобальные мега-тенденции будущего? 6. Должен ли материальный прогресс сопровождаться прогрессом духовным? 7. В каком направлении должна идти эволюция моральных и этических ценностей? 8. Возможна ли планетарная (глобальная, мировая) цивилизация? 9. Возможна ли универсальная религия? 10. К чему ведёт глобализация, развитие высоких технологий и био-технологическая революция? 11. Каковы наилучшие формы правления и государственности? 12. Возможна ли экологически, социально, культурно и психологически устойчивая цивилизация? 13. Возможна ли гибель цивилизации? 14. Какие формы глобального международного управления разумны и моральны? 15. Как будут развиваться отношения человеческой цивилизации с другими носителями разума (искусственный интеллект, обитатели других планет и др.) 16. Каково будущее отношений между человечеством и Вселенной?

«Философия цивилизации», таким образом, представляет собой область философии, которая изучает сущность, природу, значение, структуру, границы, а также наиболее общие закономерности возникновения и динамики развития феномена цивилизации во всех его манифестациях.

ВЫВОДЫ

1. Научное мировоззрение должно основываться на адекватной картине мира. Начало XXI века характеризуется крайним обострением многих проблем развития человеческой цивилизации.
2. Основанная автором данной публикации фундаментальная научная область «цивилизационника» способна предложить адекватный анализ и основанный на нём ряд решений проблем стремительно глобализирующегося мира.
3. С целью адекватного изучения наиболее общих свойств, характеристик и аспектов социокультурного, социоэкономического и соционихологического развития человечества необходима новая фундаментальная научная область – «философия цивилизации».

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Alalykin-Izvekov, V. Civilizational Science: The Evolution of a New Field / V. Alalykin-Izvekov // Comparative Civilizations Review. – 2011. - № 64.
2. Alalykin-Izvekov, V. From Sorokin to Huntington and Beyond: Civilizations in Times of Change, Transition and Crisis // ISCSC Kalamazoo Conference Proceedings. – 2009. International Society for the Comparative Study of Civilizations, ISCSC Press.
3. Schweitzer, A. The Philosophy of Civilization. - Buffalo, New York: Prometheus Books, 1987.
4. Швейцер, А. Благоговение перед жизнью. – М.: Прогресс, 1992.
5. Sorokin, P. Modern Historical and Social Philosophies. New York: Dover Publications, 1963.
6. Sorokin, P. Sociological Theories of Today. New York: Harper & Row, Publishers, 1966.

САМОДОСТАТОЧНОСТЬ И САМОИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ЭКОНОМИЧЕСКИЙ И КУЛЬТУРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Баранов Виктор Алексеевич

*Д-р философ. наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин
Московский городской университет управления, Правительства Москвы, г. Москва*

Сложные условия, в которых оказалась Россия в результате непродуманных и волюнтаристских решений глав некоторых государств, требуют осмысления, с одной стороны, нашего местоположения в мировой экономике, а с другой стороны, поиска новаторских путей общественного развития в изменившейся исторической ситуации.

Безусловно, возникшая обстановка не является безысходной. По всей видимости, настала именно такая пора, когда требуется обратить внимание на свои внутренние ресурсы эволюционного социально-экономического развития. И чем раньше мы это сделаем, тем успешнее преодолеем негативные последствия навязанных санкций. У нашей страны есть все основания для благополучного продвижения по достаточно крутой, но в то же время вполне преодолимой, с нашей точки зрения, лестнице экономического и социального развития. На это указывают два обстоятельства. Во-первых, самодостаточность России как страны, занимающей ведущее геополитическое положение в мире, обладающей уже вполне развитой экономикой. Во-вторых, наличие образованного, культурного народа, могущего, когда это необходимо решить вопросы не только выживания страны, но и ее прогрессивного развития.

Категории «самодостаточность» и «самоидентичность» – это именно те главенствующие составляющие политического и социально-экономического процесса, которые формируют будущее России как великой в экономическом и культурном отношении страны на всем постсоветском пространстве.

Самодостаточность государства определяется объемом производимых товаров, новейшими технологиями, используемыми в производственном цикле, информационными ресурсами, производительностью труда и т.д. Вместе с тем следует уточнить, что самодостаточность в данной статье будет рассматриваться не столько с точки зрения экономической позиции, а в большей степени с позиции качества человеческих ресурсов, обеспечивающих рост экономического благосостояния страны.

Самоидентичность представляется как совокупность и преемственность определенных жизненных целей, установок, мотивов поведения, подчеркивающих самость индивида и сохраняющих цельность личности.

При этом самодостаточность и самоидентичность дополняют друг друга. Экономика может развиваться самостоятельно, ориентируясь, безусловно, на мировые тенденции. Но экономику делает человек.

Прежде всего, установим несколько важных исходных пунктов, на чем и будет базироваться последующее научное изложение. Во-первых, самодостаточность невозможна без самоидентичности человека и всей российской нации. Во-вторых, уже давно назрел кризис самоидентичности, вызванный «распылением» российской национальной культуры, упадком духовной составляющей человеческой жизни, устраниением универсальной системы ценностей.

Многие исследователи уже неоднократно отмечали, что «экономика России была и должна быть самодо-

статочной по определению» [6]. При этом под самодостаточностью понимается возможность страны обеспечить себя всем необходимым, используя для этого богатые ресурсы России и свести к минимуму продукцию импорта.

Наша экономика хотя и считается развитой и рыночной, но очень, с нашей точки зрения, зависит от нефтегазовых ресурсов. А наш человек, вполне эрудированный, образованный и начитанный, зачастую строит свою жизнь не по законам общественного развития, а по нормам и требованиям им самим установленным, которые иногда не согласуются с моральными устоями и нравственными ценностями прогрессивного человечества.

Так, например, становится нормой, что в бизнесе главное это обмануть конкурента, потому что, как утверждают некоторые, так устроен мир. Но позвольте возразить, здесь господа вы не правы, так устроен не мир, а наше общество, которое мы сами и создаем. А ссылка на какое-то особое устройство мира бизнеса – это иллюзия, выработанная недобросовестными предпринимателями. Проблема заключается в том, что такая ситуация характерна для нашего предпринимательства. И, несмотря на самодостаточность государства, сам индивид нивелирует это преимущество, создавая свои правила ведения бизнеса.

Самодостаточность экономики есть не что иное как возвращение страны на естественный исторический путь своего развития. Но это не может произойти за счет расширения только одного собственного производства, хотя это и непременное условие. Другим важным моментом выступает непосредственное развитие трудового потенциала или в более широком понимании человеческого капитала. Говоря точнее самодостаточность должна быть разумной, основанной на способности людей решать многие хозяйствственные задачи.

Самодостаточность государства во многом определяется социальным капиталом, т.е. способностью людей создавать материальные и нематериальные продукты, а также участвовать в политической и культурной жизни общества. А каков социальный капитал российского общества? Способны ли мы решать те грандиозные экономические и социальные задачи, которые вытекают из современной геополитической и экономической обстановки? Имеются ли у нас в наличии те человеческие ресурсы, которые должны обеспечить прорыв России в новых исторических условиях?

Однозначно сказать, высок или низок социальный капитал не представляется возможным. Попробуем однако его проанализировать. Социальный капитал в данной статье мы будем рассматривать с позиции человеческих ресурсов или человеческого капитала. Что он собой представляет?

Человеческий капитал – это есть трудовые ресурсы, состояние физического, психического и социального здоровья и благополучия нации, культура страны, экономический достаток населения и некоторые другие составляющие.

По данным ВЦИОМ мы из некогда самой читающей страны уже превратились мало читающую нацию,

36% россиян сегодня практически не читают книги [1]. А культура россиян продолжает снижаться, так как культурных людей становится меньше [2].

Человеческий потенциал России подвергся за период экономических реформ жесточайшему испытанию и в настоящее время его возможности значительно ниже, чем это необходимо для обеспечения роста экономики страны. Достаточно сказать, что средняя продолжительность жизни мужчин в нашей стране согласно последнему докладу ВОЗ составляет 62,8 лет, и это самый низкий показатель среди 46 европейских и среднеазиатских стран [10]. Безусловно, для страны, которая стремится войти в пятерку ведущих экономически развитых стран к 2020 г., очень невысокий уровень.

На основании данных фактов, а также многих других можно сделать предварительный вывод, что цивилизационный потенциал современной России слабый, он требует своего немедленного развития.

Реальности современного мира дают нам шанс, а именно требуют повышения способности человека и всего социума отвечать на вызовы времени, одним из которых является новая историческая ситуация, связанная с введенными экономическими санкциями. Именно сейчас необходимо переосмысление своей идентичности, как осознание принадлежности к народу, сыгравшему великую роль в XX в., освободившему мир от коричневой чумы, но так, к сожалению, и не завершившему построение гражданского общества всеобщего благосостояния и высокой культуры.

Нам требуется новое поведение, некоторые его именуют инновационным. Но это с нашей точки зрения не совсем верно, так как инновации сами по себе не могут быть реализованы при наличии саморазрушительного, спонтанного поведения личности. Стиль поведения предшествует инновациям. Для того чтобы реализовать инновации необходимо уже обладать созидающим стилем поведения. А это не всегда получается. Требуются некие «ориентиры», как в экономическом плане, так в культуре социума.

Зададимся вопросом, существуют ли в обществе «герои нашего времени», некие элиты общества? Да существуют, но ими к сожалению уже давно стали те люди, которые сумели всеми правдами и неправдами обеспечить себе экономическую и финансовую независимость. Создан прецедент двойного стандарта, основанный на ориентации на худшие черты западного общества и копирования некоторых «западнистских», по мысли известного российского политолога и социолога А.А. Зиновьева [3], ценностей в нашей жизни.

По всей видимости, наш человек до сих пор находится в некоторой прострации, которую известный американский политолог и социолог Ф. Фукуяма определил как рост состояния аномии, характеризующейся потерей жизненных ориентиров, неким промежуточным состоянием индивидов, когда старые нормы и ценности утрачены, а новые еще не выработаны [8]. И, по всей видимости, в таком состоянии пребывают очень многие люди. Мы являемся свидетелями роста агрессивности индивидов по отношению друг к другу, скрытой формы национальной неприязни, развалом традиционной семьи и заменой ее суррогатным гражданским браком.

Российское общество находится в стадии скрытого кризиса. Этот кризис не только экономический, но и духовный. Сменяются жизненные приоритеты, ценности и интересы индивидов. Стремительность происходящих процессов не оставляет нам шансов на их переосмысле-

ние. Жизнь настолько быстротечна, что порой предопределенная цель, назавтра уже становится неактуальной. Человек все больше становится зависим от внешних факторов, а это уже есть его несвобода.

Современное общество изменилось. В чем состоят эти изменения? Общество стало более таинственным, черствым, агрессивным, в нем много страдания. В чем состоит упадок нашего общества? Наиболее выразительно об этом высказался, с нашей точки зрения, известный немецкий философ, лауреат Нобелевской премии мира А. Швейцер: «С духом времени я нахожусь в полном разладе, ибо он полон презрения к мысли» [9, с. 5]. Ученый тем самым пытается доказать, что современный мир игнорирует мышление личности, переводя все в большей степени в практическую плоскость. Именно отсутствие мысли делает нас роботизированными личностями, запрограммированными на достижение цели любыми средствами.

Российское общество, яркими представителями которого являлись А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов, П. И. Чайковский, И. А. Бунин и другие писатели, композиторы, а также общественные деятели, превращается в общество известных миллиардеров, фигурирующих в сотне самых богатых людей мира. Россия теряет свою культуру, свои таланты, все более превращаясь в общество потребления.

Правомерно поставить вопрос, а существуют ли в нашем обществе добродетели, а именно интеллектуальные добродетели по мысли Аристотеля, без которых человек не может существовать? Их наличие предопределяет возможность и способность индивида осуществлять свои гражданские права и приносить определенную пользу обществу, иными словами находить «среднюю линию поведения» [7, с. 61]. К ним относятся мудрость и благородство. Они не даются индивиду с рождения, их приобретают. Но приобретают посредством интеллектуального труда, с помощью знаний и опыта предшествующих поколений.

Мы иногда не замечаем или придаем важности тем событиям, которые происходят у нас в стране и связаны с так называемым «человеческим фактором». Череда трагических происшествий, связанная с гибелью людей в автокатастрофах, на пожарах все чаще занимает места в информационных выпусках новостей, в российской прессе. При этом некоторое время сыплются гневные возмущения о необходимости ужесточения наказания, например, за управление автомобилем в пьяном виде, противоправное применение оружия и т. д. Но проходит время, проходит и возмущение, но мало чего меняется. Все также у нас появляются пьяные водители, все также стреляют и убивают людей.

Как наше поведение воспринимается народами других стран? Недавняя трагедия в аэропорту Внуково унесла жизнь президента известного французского концерна К. де Маржери, выступавшего за тесное сотрудничество с Россией. Летом 2014 г. пьяный водитель «Газели» сбил на смерть известного американского велосипедиста, считавшего себя «посланником мира», Рона Макгерити, путешествующего по нашей стране. В 2012 г. известный японский путешественник Х. Ватанабэ также погиб в дорожной аварии во время путешествия по России [5]. Череда произошедших событий наталкивает на определенные мысли. Наверное уже давно стоит остановиться и задуматься, а куда движется наше общество, что находится в головах многих наших сограждан? Почему мы так не дорожим жизнью других людей, да и своей тоже?

Да, совершенно верно, в России существует своя определенная специфика развития, но она проявляется, с нашей точки зрения, в раздвоении сознания личности в

эпоху все еще продолжающихся реформ, что приводит по мысли российского философа и политолога А. А. Кара-Мурзы к «забвению предметного владения мира» [4].

С нашей точки зрения в обществе не существует границ морали и нравственности или их планка явно занижена. Они заменены чем-то другим. Последователи экономического учения А. Смита (1723-1790) маржиналисты создали в конце XIX в. концепцию человека-оптимизатора. Человек-оптимизатор, по их мнению, это индивид, который все свои мысли и поступки направляет на то, чтобы получить наибольшую полезность при наименьших затратах, максимальную выгоду при минимальных усилиях. Да эту концепцию можно еще назвать концепцией экономизации всех своих усилий, и она имеет право на существование. Но в ней не хватает дополнения, указывающего на то, что индивид живет в обществе, а поэтому должен соразмерять все свои действия с окружающими его людьми. Если этого происходит не будет, то и появляется так называемая вседозволенность, игнорирующая определенные законы бытия.

Сегодняшнее время требует сплочения, понимания конкретного человека и его уважения, и только так можно строить новую жизнь, а мы наоборот отдаляемся друг от друга, «... фрагментизируемся, превращаясь в толпу одиночек» [8].

Возможно, нам не хватает чуточки «великодержавного шовинизма», но не в смысле преувеличения достоинства одной лишь нации, а с точки зрения исповедания русских традиционных ценностей, единства русского народа, в понятии «национальной гордости великороссов».

Претворять свое достоинство в своей стране и во всем мире — это и есть залог процветания культуры нации, стремящейся к взаимопониманию, сотрудничеству и дружбе с другими народами.

Список литературы:

1. ВЦИОМ. Новости. Пресс-выпуск № 2671 «Книги и их читатели: как им встретиться?». 15.09.2014. Электронный ресурс. URL: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=114974>
2. ВЦИОМ. Новости. «Культура и люди». Пресс-выпуск № 2522. 25.02.2014. Электронный ресурс. URL: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=114722>
3. Зиновьев А.А. Запад. Феномен западнизма. – М.: Эксмо, 2003.
4. Кара-Мурза А.А. Что такое российское западничество? // Полис. - 1993. - № 2.
5. Новости НТВ. 27.12.2012. Известный велотурист из Японии погиб на российской дороге. Электронный ресурс. URL: <http://www.ntv.ru/novosti/399201/>
6. Разумная самодостаточность. Центр научной политической мысли и идеологии (Центр Сулакшина). Электронный ресурс. URL: <http://rusrand.ru/ideas/razumnaja-samodostatochnost>
7. Спиркин А. Г. Философия: учебник. Издание второе. – М.: Гардарики, 2006, С. 61.
8. Фукуяма Ф. «Великий разрыв» / Ф. Фукуяма; Пер. с англ. Под общ. Ред. А. В. Александровой. – М.: ООО «Издательство АСТ»: ЗАО НПП «Ерма», 2004.
9. Швейцер А. Вместо предисловия // Кризис сознания: сборник работ по «философии кризиса». – М.: Алгоритм, 2009. – С. 5.
10. Эксперты о том, чем вызвана низкая продолжительность жизни мужчин в РФ // РИА Новости. 14.03.2013. Электронный ресурс. URL: <http://ria.ru/society/20130314/927267229.html>

«СИМВОЛИЗМ ЕСТЬ ЦЕННОСТЬ»: ФИЛОСОФИЯ КУЛЬТУРЫ АНДРЕЯ БЕЛОГО

Чернышева Анна Владимировна

Канд.филос.наук, доцент кафедры социологии и культурологии МГТУ им. Н.Э. Баумана, г. Москва

Одним из самых влиятельных литературно-художественных и философских направлений отечественной мысли рубежа XIX-XX вв. становится символизм. Возникнув в 80-е гг. XIX столетия во Франции, и, распространившись затем и в других европейских странах, именно в России символизм обретает своеобразные особенности и получает философское обоснование. Русский символизм начала XX в. представляет собой определенное миропонимание и связывает возрождение культуры с возрождением эллинской культуры, противопоставляя ее варварству. В произведениях русских символистов эллинская культура рассматривается как неумирающий образец всей европейской культуры, ее универсальный и неиссякаемый источник. Именно в возрождении эллинской культуры, по мнению символистов, заключено призвание славянской культуры.

В 1907 г. в журнале «Золотое руно» выходит статья Вяч. Иванова «О веселом ремесле и умном веселии», в которой высказывается мысль об альтернативности варварства и эллинизма, о постоянном обращении варварства к эллинской культуре, о путешествии в Элладу «за мудростью формы и меры». «Неорганичной», «паразитской», «варварской» современности, испытывающей кризис вследствие своего рационализма и духовного вырожде-

ния, автор статьи противопоставляет идеал целостной эллинской культуры, сохранившей живое сознание своей слитности с природой. Из всего многообразия европейской культуры именно эллинская культура выбирается им как образец для построения новой культуры.

Вряд ли у кого-то вызывает сомнения тот факт, что программа возрождения культуры эллинства или эллинизма как пути преодоления кризиса европейской культуры является утопичной и движимой стремлением придать новую жизнь или теургическим мистериям гностицизма, или экстатическим культурам «матери-земли» и «странствующего бога» (орфический дionисизм или христианство). Данная программа формируется на основе бессознательного или осознанного европоцентризма, коль скоро один из этапов в развитии европейской культуры принимается за аксиологический образец или норму, которому как варварские противопоставляются все остальные этапы. Выдвижение культуры эллинизма в качестве классического идеала означает, что европоцентристская шкала ценностей сохраняет свое значение, что именно она является критерием оценки всех существовавших и существующих культур, что культурность присуща лишь одной культуре, а всем остальным — только варварство. Сторонники рассматриваемого направления не только стремятся воплотить в своем художественном творчестве

символическое мировоззрение, но и теоретически разработать его философские принципы.

Значительный вклад в разработке теоретических принципов символизма принадлежит поэту, писателю и философу Андрею Белому (1880-1934), для которого символизм – это не только и даже не столько определенная направленность художественного творчества, сколько особое миропонимание и образ самой жизнедеятельности. Используя для построения своего «символизма метафизики» самый разнообразный материал, он отказывается сводить свое символическое миропонимание к любому из его элементов.

Свою философию символизма сам автор определяет как «плюро-дюо-монизм», который для наглядности может быть представлен в виде треугольника, основанием которого является плюрализм, т.е. многообразие жизненных явлений, рассматриваемых философом, с одной стороны, и различные философские концепции, включенные в теорию символизма, с другой. Между основанием и вершиной треугольника находится дуализм, которому соответствует деление мироздания на реально-материальную и духовную составляющие, а также проблема «дуальности познаний и творчества». И, наконец, вершиной треугольника, объединяющей как плюрализм, так и дуализм, выступает «конкретный монизм», воплощенный высшим началом – Символом с большой буквы. Мыслитель стремится к созданию такой теории символов, которая была бы плюралистической, сочетающей в себе концепции различных мыслителей, и одновременно монистической, единой, свободной от эклектического смешения разнородных элементов, соединяющей их в целостную систему. Символизм А. Белого можно рассматривать как одно из проявлений системного плюрализма.

Первую из трех сфер его символизма составляет «сфера символа», вторую – «символизм как теория», третью – «символизация как прием» [2, с.435]. Свою триаду автор определяет как «сфера – Символа – Символизма – Символизации» [2, с.437].

В трактовке А. Белого «Символ – окно в вечность» [2, с.249], а «сфера Символа – подоплека самой эзотерики символизма: учения о центре... всех соединений; и этот центр для меня Христос; эзотерика символизма в раскрытии по-новому Христа и Софии в человеке» [2, с.435]. Он не раз отмечает религиозный характер своего символизма [2, с.430, 440], но, вместе с тем, не сводит его в целом только к религии.

Безусловным новаторством А. Белого является формула «Символизм есть ценность», как и «ценность есть символ», и «символ в этом смысле есть последнее предельное понятие» [2, с.36]. В статье «Проблемы культуры» он связывает понимание ценности с важнейшими вопросами культуры? Подчеркивая, что «вопрос о ценности вообще в современной теоретической мысли опирается на вопросы культуры, как на вопросы, связанные с уяснением практических задач бытия». Не случайно поэтому «некоторые умственные течения выдвигают с особынной резкостью вопрос о ценности» [2, с.18].

Сам А. Белый признается, что его новый подход к теории символизма связан с разработкой теории культуры на гносеологической базе Фрейбургской школы и, в частности, Г. Риккерта, в которой центральное значение имеет понятие «ценность». Для А. Белого проблематика теории ценности важна для построения теории символизма, рассматриваемого как определенный тип культуры. По его мнению, символизм, выступая за творчество более совер-

шенных форм жизни, переносит «вопрос о смысле искусства к более коренному вопросу, а именно – к вопросу о ценности культуры» [2, с.22].

Что же такое ценность? В статье «На перевале» он пишет о том, что «вопрос о *ценностях* в свете школы Риккерта и Ласка становится центральным вопросом символизма и теоретико-познавательных выводов». Через разработку этого вопроса им и ставится задача – обосновать независимую эстетику как точную науку [1, с.243]. Однако, сохранив понятие ценность, А. Белый стремится преодолеть его неокантианскую интерпретацию. Уже в статье «Феникс» он, трактуя еще ценность в духе кантианства в качестве «нормы долженствования», в то же время осознает ценности как возвращение от нормы к бытию: «Это – единство слова и плоти. Это – воскрешающая ценность. Это – соединение, символ. Мы возвращаемся к бытию». И далее: «Наша жизнь становится ценностью. Мы, как участники жизни ценной, обитаем вне пределов старой жизни и смерти» [1, с.144].

Согласно концепции А. Белого, «никакое гносеологическое понятие не определит ценность никак», ибо «ценность неопределенна познанием; наоборот: она-то познание и определяет» [2, с.35]. Поэтому ценность – не гносеологическое понятие и не психологическое. Это – понятие творческой деятельности. В статье «Эмблематики смысла» он утверждает, что ценность «не в субъекте, и она не в объекте; она – в жизненном творчестве» [2, с.38]. «Ценность символизируется живой, индивидуальной деятельностью» [2, с.43]. По его мнению, «понимая все роды творчества как символы ценностей, мы вскрываем источник автономного творчества» [2, с.63]. Поэтому теория символизма утверждает все виды ценностей. Для А. Белого, таким образом, «теория ценостей есть теория творчества. Это и есть теория символизма» [2, с.161]. Задача теории символизма состоит в том, чтобы, «во-первых, указать теоретическое место, из которого следует строить систему, во-вторых, вывести из основного понятия о ценности ряд методических ценостей» [2, с.58].

В концепции А. Белого теория ценности – это также и теория символизма, потому что сама ценность – это уже символ. Согласно его рассуждениям, «понятие о ценности не сможет стать понятием психологическим в обычно принятом смысле; но оно и не понятие гносеологическое; оно как бы эмблема эмблемы». Отсюда следует: «класс понятий о ценном, не будучи ни гносеологическим, ни психологическим, относится к классу символических понятий» [2, с.35]. Утверждая, что «ценность есть символ», а «символ есть всегда символ чего-нибудь» [2, с. 36], он в своей трактовке ценности осуществляет то, что впоследствии будет названо *семиотическим* подходом, т.е. исследованием ценности как особого вида знака. Обосновывая жизненную реальность ценности, ее творческую природу, семиотический («символистический», «эмблематический») характер А. Белый внес значительный вклад в развитие теории ценности и стал одним из самых значительных аксиологов и теоретиков ценности в России.

Как и другие теоретики символизма, он рассматривает символизм двояко, ибо «граница, несомненно, лежит между символизмом, как школой, и символизмом, как миросозерцанием» [4, с.2]. С одной стороны, «всякое искусство по существу символично» [2, с.246]. Искусству действительно присущ семиотический (или знаковый) аспект, который можно называть и символическим, поскольку в предметном результате художественного творчества оно выражает его духовное содержание. Поэтому А. Белый неоднократно подчеркивает, что подлинный символизм предполагает единство формы и содержания.

С другой стороны, существует «школа символистов» как особое течение в культуре конца XIX – начала XX вв., которой принадлежит и сам А. Белый и как поэт, и как писатель. Он усматривает связь между символической «школой» и предшествующей художественной культурой. Но вместе с тем, по теории символизма А. Белого, необходимо усматривать «грань, отделяющую современное искусство от прошлого». Новое символическое искусство – «символ кризиса миросозерцаний; этот кризис глубок; и мы смутно предчувствуем, что стоим на границе двух больших периодов развития человечества» [2, с.255].

Концепция символизма А. Белого складывается в основном к 1912 г. В последующие годы она лишь уточняется и осуществляется в художественном творчестве. Да и сам символизм уже начинает уступать свое место последующим художественным течениям. Трагедия А. Белого заключается в том, что, будучи крупнейшим теоретиком и практиком символизма, он переживает его, предчувствуя его кризис еще в 1907-1908 гг. Притом как крупный художник он сам не всегда «вмещается» в собственные теоретические рамки. Н.А. Бердяев указывает, что А. Белый «принадлежал к поколению символистов и всегда исповедовал символическую веру, но в художественной прозе А. Белого можно открыть образы почти гениального футуристического творчества» [5, с.410].

Подводя итог всему вышеприведенному, необходимо отметить что, будучи определенным миропониманием, символизм оказал ощущимое влияние на развитие русской философской мысли начала XX в. Создатели и идеологи данного направления не только стремились вовлечь символическое мировоззрение в своем художественном творчестве, но и разработать его философские принципы. Наиболее ярко и последовательно эти задачи были реализованы в творчестве А. Белого.

Список литературы:

1. Белый А. Критика. Эстетика. Теория символизма: В 2 т. / А. Белый. М.: Искусство, 1994. Т. 2. – 588 с.
2. Белый А. Символизм как миропонимание / А. Белый. М.: Республика, 1994. – 528 с.
3. Белый А. Символизм. Книга статей / А. Белый. М., 1910. – 97 с.
4. Белый А. О символизме / А. Белый // Труды и дни. № 2. 1912.– С. 47–52.
5. Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры и искусства: 2 т. / Н.А. Бердяев. М.: Правда, 1989. Т. 2. – 607 с.
6. Чернышева А.В. «Одна из самых утонченных эпох русской культуры» и ее представители // Вестник Московского государственного социально-гуманитарного института. № 3. 2010. – С. 83-93.
7. Чернышева А.В. Проблемы культуры в русской философии. М.: Издательство МГОУ, 2008. – 260 с.
8. Чернышева А.В. Становление философии культуры в России. От Чаадаева до наших дней. Saarbruecken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH, 2011. – 368 с.
9. Чернышева А.В. Философия культуры русского символизма // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – №6 (12). Ч. 1. 2011. – С. 216-220.
10. Чернышева А.В. Философия культуры русского символизма: «новое религиозное сознание» и «плуро-дюо-монизм» // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7. Философия. Социология и социальные технологии. – №3 (15). 2011. – С. 15-22.

ФЕНОМЕНЫ ВЛАСТИ, КОНТРОЛЯ, СИЛЫ, ВЛИЯНИЯ, ПРИНУЖДЕНИЯ КАК ПРИЗНАКИ ПРИСУТСТВИЯ ПОЛИТИЧЕСКОГО В БЫТИИ СОЦИАЛЬНОГО

Харченко Юлия Владимировна

кандидат философских наук, доцент, зав. кафедрой философии и политологии,
Кировоградский государственный педагогический университет имени Владимира Винниченко, г. Кировоград

Природа социального онтоса – неоднозначна. Существует множество теорий относительно его происхождения, но их, безусловно, объединяет тот факт, что по определенной причине социум все же возник и нечто им управляет. Можно утверждать, что именно человек запустил двигатель социальной машины и все зависит от его воли, желания, интеллектуальных возможностей, опыта. В конце концов, он действительно является частью целого, элементом социальной системы, то есть, с одной стороны, он замкнут в ней по своей воле (его желание жить в обществе было мотивированным, поскольку он не может полноценно существовать вне коммуникации). Его сознательным решением стало подчинение законам, нормам и правилам поведения.

Именно человек понимает, в чем смысл пребывания в системе, где все элементы координируются, согласовываются. Он также понимает, в чем смысл управления и контроля, поскольку на протяжении истории в полной мере почувствовал на себе силу и мощь этого так называемого Левиафана. То есть, с другой стороны, он пробовал противостоять ему, усмирить его и властвовать над тотальностью социума.

Продолжая сравнивать существующие теории о происхождении общества, мы увидели главное, социальная реальность – это «зеркало», в котором отражается образ человека, обладающего всевозможными уникальными способностями и качествами. Категория человека является наиболее противоречивой и сложной. Только человек задумывается о смысле бытия, только он понимает, в чем преимущество силы и власти.

Так называемые «стихийные теории» показали, что именно человек является логической точкой отсчета, относительно которой устанавливаются закономерности развития социального онтоса. Уточним, естественная теория презентирует эволюционные подходы – труд создал людей и превратил их в культурное сообщество; божественная теория представляет идею креационизма – Бог создал человека и нравственный закон; космическая теория утверждает, что разумная жизнь была привнесена извне, то есть ее происхождение связано с великими тайнами Вселенной. Эти подходы акцентируют внимание на исключительной роли человека, указывают на его особое предназначение и место в бытии. В них заложена фунда-

ментальная идея о том, что те или иные человеческие интенции способствуют возникновению социальных процессов (например, трудолюбие и творчество, духовность, моральные императивы, сообразительность, тяготение к лидерству, репродуктивность).

Социальный онтос является сверхсложной системой, с легкостью, адаптирующейся к условиям внешней среды. Его инфраструктура как бы «вмонтирована» в природу, причем границы социального постоянно расширяются горизонтально (на плоскости по всей ширине географического пространства) и вертикально (скоростное перемещение лифта на вершину небоскреба, движение ракеты по траектории за пределы стрatosферы). Духовная же плоскость социального не имеет пока геометрических параметров. Она развивается топологически, искривляясь в каждой точке индивидуальной субъективности. Причины существования такой системы кроются в глубоких недрах бытийного, первопричинного, поскольку социум и природа сосуществуют как неразрывное единство. Весь окружающий нас мир препрезентирует многочисленные системные уровни. Идея системности воплощается в процессе развития и взаимодействия различных объектов (на микро-, макро- и мегауровнях). При этом каждый из них выполняет определенную полезную работу. Формирование системы – это эффективный результат проделанной работы. Характер преобразований в природе скорее циклический, то есть работа выполняется систематически. Так как мы не знаем, каков этот мир на самом деле, то говорим скорее о следствиях, нежели о причинах.

По мнению В. В. Кизима социум – это целостное объединение людей, которое существует во всей полноте своих возможностей и актуализированных проявлений его жизнедеятельности, их динамики и взаимопереводов в пространстве и времени. Как таковой он существует в виде постоянно обновляемой специфической формы и способа бытия – социальной тотальности. Социум топологический, а его трансформации действуют как преобразования связанных отношений его переменных форм, и этот процесс бесконечно сложный. Однако его можно осмыслить посредством определенных проблем и их решений [2, с. 33].

Таким образом, механизм, способствующий конструированию социального пространства, был запущен по вполне определенной причине. Человек может полноценно существовать в условиях особого «жизненного мира», в котором ему было бы комфортно и безопасно, где в высшей степени плодотворно могли бы проявиться его интеллектуальные возможности, неисчерпаемые духовные ресурсы, творческий потенциал, свобода воли и естественный прагматизм. Но этим «дополнительным» миром необходимо также и эффективно уметь управлять. Человек вынужден был учиться принимать конструктивные решения, наблюдая за спонтанным проявлением стихий природы, хаотическим течением повседневных событий, не всегда контролируемым поведением других людей. Поэтому древнее искусство управления – это своего рода имитация естественного закономерного протекания процессов и явлений в пространстве и времени. Политика как профессиональная сфера деятельности и как особая социальная практика была создана также очень давно. Ее основной целью является управление государством. Политическое же – это более широкое понятие. Оно охватывает не только сферу политики, но и другие социальные практики (сферу экономики и производства, науки и техники, культуры и искусства, образования, медицины, быта). При

этом политическое выходит далеко за пределы практической жизни общества, поскольку формирует также и политическое сознание, а это уровень трансцендентного.

Мы считаем, что политическое – это способ существования социальной реальности, в котором отображены изначально заложенные в природе механизмы, определяющие естественный порядок вещей, а также коррелируют всеобщая идея управления и универсальный принцип системности. Вследствие рациональных действий человека, внедрения стратегически важных для него жизненных программ идея управления и принцип системности были искусственно экстраполированы в плоскость социальной реальности. Эти идеи материализовались в виде различных технических средств и способов реализации политической власти. Признаками присутствия политического в бытии социального являются феномены власти и контроля, которые рассматриваются также и как его центральные категории. Власть презентирует свои природные качества – силу, влияние. Контроль ассоциируется с понятиями закона и принуждения.

Таким образом, власть может существовать в нескольких ипостасях – как средство управления и как способ применения силы, она влияет на объекты с целью их организации и упорядочивания. Как мы уже отмечали, принцип управления охватывает все системные уровни бытия. В. Гейзенберг заметил, что в современной биологии упрочивается понимание того, что управление биологическими системами в живом организме часто связано с особыми атомно-физическими свойствами известных сложных веществ. Стало быть, и здесь тоже приходится выйти за пределы непосредственно воспринимаемых жизненных процессов, чтобы установить исходные взаимосвязи [11, с. 326]. Он имел в виду такие возможно «нематериальные» измерения существующей вокруг нас реальности, в которых невозможно вести наблюдение опытным путем.

В свою очередь У. Т. Моррис подчеркивал, что одна из основных трудностей в управленческой деятельности состоит в необходимости принимать решения в условиях неопределенности или при неполных знаниях о возможных последствиях предпринимаемых действий. Идет ли речь о выработке политики создания запасов, о финансировании программы научно-исследовательских работ или о планировании нового объекта – везде остается некоторая доля неопределенности, даже после тщательного изучения всей имеющейся информации [13, с. 15]. У. Т. Моррис предложил рассматривать управление как процесс обучения. Таким образом, этот процесс включает принятие решения, выполнение действий, и обучение на основе полученного опыта способам более эффективной деятельности в будущем. Управление предстает при этом как некий динамический процесс, причем модель позволяет рассматривать управление как механизм, посредством которого происходит обучение организованным действиям [13, с. 17].

Впоследствии такая модель стала применяться как в сфере политики, так и в сферах экономики, бизнеса. «Управление обществом» можно трактовать как влияние на общество с целью его упорядочения, усовершенствования и развития. При этом содержание, цели, возможности управления обществом зависят, прежде всего, от характера общественного устройства [3, с. 573]. Расширение границ политического стало возможным благодаря непрерывному накоплению знаний, приобретению нового опыта, то есть, речь идет о формировании новых уровней политического сознания и политической культуры. Пере-

несение идеи управления на социальные объекты способствовало более эффективной организации и систематизации социальных процессов. Инфраструктура социального онтоса это – качественно новая сверхсложная динамичная система, состоящая из множества подсистем, именуемых социальными практиками.

Давно возник вопрос, насколько хорошо организована жизнь внутри этой системы? Считается, что человек давно на него ответил, поскольку он не может пребывать вне системы и он постоянно пытается ее улучшить. «Система» – (на греческом – целое, составленное из частей; соединение) – определенный порядок в расположении и связи действий; форма организации чего-либо; нечто целое, представляющее собой единство закономерно расположенных и находящихся во взаимной связи частей [8, с. 749]. Современные американские исследователи Р. Джонсон, Ф. Касти, Д. Розенцвейг определили понятие «систематизированное» как противоположное «хаотическому». По их мнению, хаотической ситуацией можно назвать такую, где «все зависит от всего другого», но где система взаимосвязей непонятна [12, с. 27]. С одной стороны, система ограничена своими собственными параметрами и является замкнутой внутри себя. С другой стороны, постоянно развиваясь и переходя из одного качества в другое, она все же подчиняется определенным правилам, реагирует на действие внешних сил и закономерностей.

Для того чтобы создать объект, упорядочить его внутреннюю структуру или хотя бы повлиять на него, необходимы конструктивная созидающая сила (здесь мы подразумеваем природу и действие физических законов) и воля (здесь мы говорим о человеке и его уникальных способностях, именно он может целенаправленно воздействовать на объект, по своему усмотрению менять его направление, конструировать или уничтожать). Часто волю отождествляют с властью. А. Шопенгауэр и Ф. Ницше рассматривали их в качестве фундаментальных категорий бытия.

Сегодня власть является одним из ведущих понятий социальной философии и ряда социальных наук (социологии, политологии, права, и т. д.). Это – особая форма социальных отношений, которая заключается в способности осуществлять свою волю, контролируя поведение кого-то (другого человека или социальных групп). В результате такого воздействия меняется характер и направленность поведения, как отдельных лиц, так и социальных групп. Власть осуществляется с помощью различных механизмов (экономических, идеологических, организационных) и способов (насилие или угроза его использования, убеждения, авторитет, традиции и т. д.) [8, с. 147].

В классических философских концепциях власть представлена как инструмент, который формирует особые отношения между людьми, а также влияет на их способность осуществлять свою волю [5, с. 176].

Следует отметить, что традиция интерпретации власти в терминах воли (субъективной или коллективной) и дихотомии «властелин-раб» произошла еще от Платона и Аристотеля. Преодолевая представления о божественном промысле, которые доминировали в средневековье, Н. Макиавелли выдвинул идею светской власти. Она была необходима для сдерживания эгоистической природы человека. Такая ее модель определялась вопросом тактики относительно оппозиции «властелин-подданный» [5, с. 176]. Постепенно политическое и власть становятся практически тождественными понятиями.

В современном социально-философском дискурсе появилось словосочетание «политическая власть». Ее понимают как способность и возможность осуществлять

определенное влияние на политическую деятельность и политическое поведение людей, а также на их объединение при помощи любых средств – воли, авторитета, права, насилия [10, с. 295]. Вместе с тем «власть» понимают сегодня именно как политическую силу, которая в отличие от физического насилия, осуществляет влияние на тело, душу, разум, пронизывает их, подчиняет другому закону своей воли. По своей сути она подобна авторитету [1, с. 73].

П. Рикёр считал, что политическая власть имеет более широкое значение. По его мнению, она является необходимым условием для реализации «человека способного». Этого человека, который был рожден сферой политических отношений, следует назвать гражданином [7, с. 58].

Можно сделать следующие выводы: во-первых, власть – это инструмент, посредством которого осуществляется контроль. Она, прежде всего, обеспечивает целостность и сохранность той или иной системы политических отношений. Ф. Розенблatt подчеркнул, что фундаментальными явлениями в управлении психической деятельностью являются избирательное внимание и установка «Set» [14, с. 57]. Он уточнил, что внимание и психологическая установка определяются, прежде всего, ситуацией, на фоне которой протекает поведение, а также текущими «целями» или «намерениями» организма, которые можно рассматривать как выборы более высокого порядка, обуславливающие принятие подчиненных решений, определяющих конкретные формы деятельности [14, с. 57]. Социальный же контроль предполагает наличие форм и способов воздействия, применяемых обществом и социальными группами для регулирования поведения входящих в них людей [4, с. 151]. Таким образом, для того, чтобы сохранить порядок и баланс в системе, власть должна действовать конструктивно и продуктивно.

Во-вторых, если та или иная система становится нестабильной, то контроль над ней постепенно утрачивается. Это значит, что влияние на нее ослабевает. «Влияние» (в психологии) – это процесс и результат изменения индивидом поведения другого человека, его установок, намерений, представлений, оценок в ходе взаимодействия с ним [6, с. 53]. «Принуждение» – это также своего рода влияние, которое осуществляется посредством прямого применения силы. Действия с позиции силы всегда вызывают противоречия и противодействия, поскольку не гармонируют со свободолюбивой натурой человека.

М. Фуко провел аналогию между политикой и медициной. Он отметил, что современная медицина является одним из наиболее мощных орудий власти, исключающих возможность тонкого восприятия сложного исторического и географического пространства. Так на уровне государства создается медицинское сознание, обеспокоенное постоянной задачей информирования, контроля и принуждения [9, с. 44]. Он выделил такие ее негативные стороны, поскольку они проявляются из-за деформированного понимания сущности власти.

Список литературы:

1. Дергачев В. А. Геополитический словарь-справочник. – К.: КНТ, 2009. – 592 с.
2. Кизима В. В. Социум и Бытие. – К.: Издатель ПАРА-ПАН, 2007. – 204 с.
3. Краткий политический словарь / В. П. Абаренков, Т. Е. Абова, А. Г. Аверкин и др.; [Сост. и общ. ред. Л. А. Оникова, Н. В. Шишлина. – 6-е изд., доп.] – М.: Политиздат, 1989. – 623 с.

4. Краткий психологический словарь / [Сост. Л.А. Карпенко]; [Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
5. Новейший философский словарь: 2-е изд., переработ. и дополнен. – Мн.: Интерпресссервис; Книжный Дом. 2001. – 1280 с.
6. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
7. Рикёр Поль. Герменевтика. Этика. Политика. Московские лекции и интервью. – М.: АО «КАМП» Издательский центр АКАДЕМИЯ, 1995. – 160 с.
8. Философский словарь. – К.: А.С.К., 2006. – 1056 с.
9. Фуко М. Рождение клиники / Пер. с фр. А. Ш. Тхостова. – М.: Академический Проект, 2010. – 252 с. – (Психологические технологии).
10. Сучасний словник із суспільних наук / За ред. О. Г. Данильяна, М. І. Панова. – Х.: Пропор, 2006. – 432 с.
11. Heisenberg W. Schritte über Grenzen. München, 1973. – 366 s.
12. Johnson Richard A., Kast Fremont E., Rosenzweig James E. The Theory and Management of Systems. Second edition. McGraw-Hill Book Company New York St. Louis San Francisco Toronto London Sidney, 1970. – 648 p.
13. Morris William T. Management Science. A Bayesian Introduction. Prentice-Hall. Inc., Englewood Cliffs. N. Y., 1968. – 304 p.
14. Rosenblatt Frank. Principles of Neurodynamics. Perceptrons and the Theory of Brain Mechanisms. Spartan books Washington, D. C., 1962. – 480 p.

РОССИЯ, КОТОРУЮ МЫ ОБРЕТАЕМ: ФИЛОСОФИЯ РУССКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Кандидат философских наук, заведующая кафедрой «Экономика, управление и информационные технологии» филиала ФГБОУ ВПО "Южно-Уральский государственный университет" (национальный исследовательский университет) в г. Кыштыме

Муравлева Ольга Васильевна, студентка ФГБОУ ВПО "Южно-Уральский государственный университет" (национальный исследовательский университет) филиал в г. Кыштыме,

Некрасова Анастасия Сергеевна, студентка ФГБОУ ВПО "Южно-Уральский государственный университет" (национальный исследовательский университет) филиал в г. Кыштыме

Философия русского зарубежья – это уникальный феномен не только и не столько российской культуры, но и мировой культурной традиции. Осмыслия сегодня данное явление, прикасаясь к тайне этого «островка» России, «которую мы потеряли», исследователи имеют возможность не просто окинуть ретроспективным взглядом все этапы его развития, но и подвести некоторые итоги. Отмечая неизбежность и трагичность, уникальность и духовный смысл русской философии в изгнании, мыслители признают ее непреходящее значение для судьбы страны. Известно, что русская культура в начале XX века переживала небывалый взлет, который был наречен «серебряным веком». И если у истоков «золотого века» русской культуры находилась русская классическая литература, то «серебряный век» начался под влиянием философии. Формирование религиозной русской философии проходило под влиянием идей «всединства» В.С. Соловьева, что не могло не наложить отпечаток на дальнейшее ее развитие, актуализировав ее как религиозную. Поэтому не удивительно, что во времена октябрьского переворота русская культура все еще переживала свой «серебряный век», а русская философия находилась на подъеме. Известно, что отношение философского сообщества России к октябрьскому перевороту было противоречивым, но в большинстве своем не принимая марксистских идей, мыслители не поддержали и противоположную позицию. Исход русской философии за рубеж, вначале добровольный, а затем и вынужденный, носил во многом символический смысл. Внутренний разлом в русской культуре к этому времени уже становится очевидным, и к берегам Германии уходят «философские пароходы», а Европа встречает новых эмигрантов. Так становится зрым исторический рубеж, обозначивший не просто ломку советского общества, но и

его моральную деградацию[1]. В тоже время растущая русская диаспора в европейских странах заполняется новыми людьми, «насыщаются» их идеями, и вновь ищет пути обновления в условиях невозможности вернуться на родину.

Оказавшись в условиях эмиграции, русские философы не просто продолжили традиции религиозно-философского Возрождения, но и во многом предвосхитили развитие западноевропейской философии. Известно, что философские идеи Н.А. Бердяева и Л.И. Шестова, заложившие основы персонализма, многие воспринимают как предтечу экзистенциализма. Творчество П.А. Сорокина было связано с разработкой нового направления в социологии.

Внутри эмиграции постепенно возникают множество объединений и ассоциаций. В философском смысле наиболее значимыми исследователям представляются евразийство как направление мысли, деятельность братства Святого Фотия и экуменическое движение. Причем евразийство выступало скорее как философское направление, а братство Святого Фотия и экуменизм – как богословское. Сторонники евразийства (Н.С. Трубецкой, П.Н. Савицкий, Г.В. Флоровский) проводили идею об особом положении России как типа культуры, который враждебен Западу, но родственен Востоку. Западный мир, равно как и императорская Россия, исчерпали свои возможности, а мировое лидерство перешло к Евразии. Фотиевское братство (А.В. Ставровский, В.Н. Лосский) устремилось к православию и настаивало на служении церкви как возможности достижения вселенского статуса православия. Экуменическое движение (Г.Н. Щавельский, А.Н. Киселев) выступали сторонниками объединения церквей, но утверждали, что каждая из христианских церквей должна

стремится сохранить собственное лицо. Кроме того, продолжалась деятельность группы мыслителей, которые считали нужным следовать традициям «серебряного века»: С.Л. Франк, И.А. Ильин, Н.О. Лоссий, Л.П. Карсавин.

В целом следует отметить, что деятельность русской мысли в изгнании оказалась плодотворной. Но утратив привязку к родной почве, философия во многом лишилась и предмета своего размышления. Сложилась двойственная ситуация, при которой поддержание прежних традиций философии потеряло смысл, а вероятных вариантов интеграции в мировое философское русло русская мысль (за исключением персонализма) предложить не смогла. Поэтому следует отметить три возможные стратегии аккультурации русской философии в эмиграции[1]:

- 1) интеграция в европейскую мысль, ее предвосхищение (Н.А. Бердяев, Л.И. Шестов, А.В. Кожев);
- 2) сохранение традиций религиозной философии «серебряного века» (С.Л. Франк, И.А. Ильин, Н.О. Лоссий, Л.П. Карсавин);
- 3) обращение к православному богословию, стремление обрести утраченное через единение в вере (В.Н. Лоссий, Флоровский Г.В., И. Мейendorф).

При этом, как отмечают исследователи [1, 2], богословие и философия в эмиграции как бы поменялись ролями – в эпоху «серебряного века» мы наблюдаем расцвет философии и слабость богословия. Но в изгнание приоритеты меняются: богословие становится силой, могущей сплотить эмиграцию и дать опору новым поколениям. Философия же отступает на второй план еще и потому, что не может предложить подобной опоры, а авторитет ее был возможен, в том числе, вследствие авторитета отдельных мыслителей. Но мыслители уходили, не оставив последователей в новых поколениях диаспоры. В тоже время православие предполагало некую глобальную стратегию существования, не ограничивающуюся рамками эмигрантского статуса. Оно давало возможность почувствовать и

свою сопричастность прошлому и обрести единство с настоящим.

Сегодня, когда Россия и вместе с ней современная российская философия ищут новые пути и стратегии аккультурации, когда снова встает вопрос о месте и роли России в мире, мы обращаемся к духовному опыту русской эмиграции, к идеям, наработанным ею. Мы видим в них некий животворящий источник, образец патриотизма, высокого образа мысли, благородства, обретаем там вдохновение и новые смыслы, пытаемся примирить прошлое и настоящее. Восстанавливая облик той философской традиции, мы отдаляем себе отчет в том, что русская мысль в эмиграции – это часть русской культуры, утраченной на годы, но не утерянной навсегда. Сегодня философия русского зарубежья обретает новое прочтение, артикулирует значения, которые представляются нам глубинными по сути. Обращаясь к философской мысли в изгнании, мы не просто отыскиваем новые истины, но и ведем диалог с этой культурной традицией. Так катарсическим образом мы преодолеваем разрывность и неустроенность нынешнего своего бытия, неприкаянность собственного мировоззрения. Вполне возможно, что этот способ актуализации есть та незримая нить, что позволяет нам донести до сознания современников величие духовного подвига не только русской философии в изгнании, но всей эмиграции в целом. Такой диалог есть не просто дань уважения к прошлому, но прежде всего своеобразная и единственно доступная нам в настоящее время форма раскаяния как осознание своей со-причастности великому и трагическому прошлому страны.

Библиографический список:

1. Хоружий С.С. Шаг вперед, сделанный в рассеянии. Электронная библиотека RoyalLib.Ru / royallib.ru@gmail.com
2. Шенталинский В.В. Осколки серебряного века / В.В. Шенталинский.- Новый мир, 1998, № 5–6. // magazines.russ.ru «Новый Мир»1998/5/shental.html, magazines.russ.ru; Новый Мир 1998/6/shental.html.

СОЦИАЛЬНОЕ БЫТИЕ КАК ОСНОВАНИЕ ИДЕИ БЕССМЕРТИЯ

E.B. Ширяева

аспирант кафедры философии Ивановского Государственного университета, г. Иваново

В центре внимания данной статьи – факторы социального бытия, определяющие собой возникновение и воспроизведение идеи человеческого бессмертия. Констатируется, что к таким факторам относятся несовпадение темпоральных аспектов родового и индивидуального бытия человека, наличие социального неравенства и наличие потребности человека в самосовершенствовании. Социальное неравенство рассматривается как фактор, порождающий различные формы идеи бессмертия: с одной стороны это идея вечного посмертного воздаяния за совершенные при жизни поступки, с другой стороны – идея бессмертия как исключительной привилегии для представителей социальной элиты.

Делается вывод, что первый из названных факторов остается неизменным напротяжение истории, второй проявляется в различных социальных системах в разной мере, а значение третьего фактора возрастает по мере возрастания роли личностного начала в общественной системе.

Ключевые слова: Человеческое бессмертие, социальное бытие, индивидуальное и родовое бессмертие, религиозное сознание, образы посмертного воздаяния, социальное неравенство, моральное сознание, социальное самоутверждение.

Социальное бытие содержит немало предпосылок идеи бессмертия. В данном случае остановимся лишь на тех, которые, как представляется, наиболее устойчивы и выражают самую сущность пребывания человека в сообществе себе подобных. Но прежде необходимо уточнить содержание исходного понятия, которое далеко не очевидно.

Подчеркнем, что под социальным бытием в данном исследовании понимается не совсем то, что в парадигме марксистской философии названо общественным бытием. Как известно, в философии классического марксизма (включая работы разных отечественных исследователей советского периода) общественное бытие понимается как материальная жизнь людей – способ

производства материальных благ и воспроизведение самих людей как субстрата социальной реальности¹. В контексте же настоящего исследования социальное бытие целисообразно понимать более широко, включать в него все виды объективации материальной и духовной практики, создающие транс-субъектную реальность социальной формы движения материи. Именно поэтому, в следствие не полного совпадения содержания понятий, а также в силу того, что категория «общественное бытие» ассоциируется исключительно с методологией диалектического материализма, мы в своем анализе социальных предпосылок идеи бессмертия используем понятие «социальное бытие».

Одной из базовых предпосылок возникновения и воспроизведения идеи человеческого бессмертия в любом типе общества, в любой модели культуры выступает объективное несовпадение темпоральных аспектов бытия индивидуального и родового человека. Разумеется, не только срок жизни индивида, но и срок жизни общества ограничен как с точки зрения дофилософского, преимущественно мифологического сознания, так и основных религиозных систем, а также с точки зрения материалистической философии истории. Современная картина мира, основанная на принципе универсального эволюционизма, также с необходимостью предполагает определенные представления об окончании жизни человеческого рода. Тем не менее, сравнительно со сроками жизни индивидуального, единичного представителя человеческого сообщества эти сроки кажутся непомерно длительными, легко могут быть интерпретированы как вечность. Это создает основания для одного из наиболее распространенных в культуре вариантов идеи бессмертия – бессмертия в жизни рода. Служение интересам рода принимает в культуре многообразные формы. В качестве идеального сообщества, которому индивид может и должен посвящать жизнь, даже приносить ее в жертву могут выступать различные общности. Это может быть Человечество, Народ, Нация, Класс... (в данном случае эти понятия необходимо писать с заглавной буквы, ибо они не просто обозначают соответствующие большие группы людей, но представляют собой культурные универсалии, сформированные сознанием разных эпох и социальных слоев). На подобном понимании, в частности, строилась идеология соотношения индивидуального и родового человеческого бытия в системе ценностей советского общества.

И сегодня на вопрос о смысле жизни многие отвечают, что он заключается в детях, в продолжении рода. Данная установка сознания прочно укоренена в культуре человечества, так как имеет глубокие биологические предпосылки. Судя по всему, живым организмам (причем не только высшим) присуща генетическая программа не просто альтруистического, но и самоотверженного поведения по отношению к своему потомству. Некоторые виды (муравьи, приматы, отдельные виды птиц) демонстрируют также самоотверженное поведение в отношении своего сообщества в целом. Подобная особенность вполне закономерна. Она объясняется направленностью эволюции:

признаки, полезные для выживания и успешной адаптации не только отдельных особей, но и всей популяции, с необходимостью сохраняются и закрепляются.

На этом генетическом основании надстраивается соответствующая система ценностей человеческой культуры. Род как нечто сакральное, безусловно, высшее – естественный стереотип сознания человека традиционного общества. Этот стереотип впервые начинает ставиться под сомнение в эпоху становления и развития буржуазных отношений, в связи с возрастанием ценности самостоятельной личности, а также – с осознанием не только единства, но и противоположности интересов личности и общества. Иными словами, лишь когда в истории появился индивидуализм как самостоятельное направление мысли и жизненных ориентаций, стало возможно оспаривать идею бессмертия индивида исключительно через жизнь рода с внерилигозных позиций.

Идея личного бессмертия через жизнь рода выступает в нескольких модификациях. Во-первых, это известная с античности модель бессмертия как памяти потомков, имеющая своей оборотной стороной феномен «геростратовой славы». Во-вторых, это модель служения прогрессу, культ будущего, предполагающий полное растворение индивида в социальной общности. Своей кульминацией такое понимание бессмертия достигает в советской идеологии. Однако сходные мысли и настроения можно найти у многих представителей материалистической гуманистической культуры 19-го века. В частности, в отечественной культуре устами разных персонажей их декларировал А.П.Чехов. Однако, зрелая личность с развитым самосознанием и содержательным внутренним миром не может полностью довольствоваться подобным вариантом идеи бессмертия, ибо он не предполагает бессмертия индивидуального.

Социальное бытие таит множество реальных возможностей насилистенного преждевременного прерывания существования индивида (войны, мятежи, убийства, травмы, получаемые в процессе орудийной деятельности и т.п.) В подобных случаях смерть воспринимается не просто трагически, но как нелепость, ошибка, «поломка» или «сбой» социального механизма. Поломку же, как явствует из всей исторической человеческой практики, нужно и можно устранить. Именно поэтому в древнейших мифах многих народов и культур встречается сюжет утраты бессмертия. Утрата, как правило, происходит по досадной случайности, не является необходимой, «действительной» (в гегелевском смысле этого понятия).²

Социальное бытие постиндустриального типа общества порождает качественно более высокий уровень уверенности человека как субъекта социальной практики. Современный человек не сомневается в своих коллективных возможностях по преобразованию действительности в соответствии с собственными целями. Он знает, что может достигнуть удовлетворения самых разнообразных, даже трудно представимых потребностей посредством создания искусственных средств. В обществе традиционном и индустриальном эта уверенность, если у кого-то и возникала, распространялась на удовлетворение в основном

¹ В философской учебной и справочной литературе советского периода приводятся такие определения: «Общественное бытие есть материальная жизнь общества, т.е. материальная деятельность людей и материальные отношения, складывающиеся в процессе этой деятельности» (Исторический материализм. М.: Издательство Московского университета. 1973. С. 48); «Общественное бытие – это материальные отношения людей к природе и друг к другу, возникающие вместе

со становлением человеческого общества и существующие независимо от общественного сознания» (Философский энциклопедический словарь. М.: «Советская энциклопедия». 1983. – С.448).

² См., например: Эпос о Гильгамеше. М. –Л.: Издательство Академии наук СССР. 1961. Серия «Литературные памятники» - 221 с. С.57, 59.

витальных потребностей. В постиндустриальной цивилизации, за счет успехов науки и основанной на ней практики, она распространилась на базовые вопросы человеческого бытия: достижение свободы по отношению к своей телесности, пространственной и временной ограниченности, смертности. Это обстоятельство, в сочетании с достижениями наук в данной области, порождает в современной постиндустриальной цивилизации настойчивое стремление к бессмертию уже не как к идеалу, а как к реальной цели.

Рассмотрим социальное неравенство как устойчивое, существующее тысячелетиями противоречие общественной жизни. Установим характер связи этого противоречивого отношения с идеей человеческого бессмертия. Известно, что не только человек, но даже высшие животные, живущие в сообществах (шимпанзе, гориллы) чрезвычайно остро реагируют на нарушение принципа равенства по отношению к себе. Чувство возмущения, протеста против несправедливости всегда становилось и становится причиной агрессии, деструкции, эмоциональных взрывов как на уровне индивидуального существования, так и на макро-социальном уровне. В эпоху ранних цивилизаций, в средневековой культуре, в период зарождения и развития буржуазных общественных отношений социальное неравенство принимало самые острые формы. Несправедливость общественных отношений находила разные проявления (неравенство прав и привилегий, имущественное неравенство и т.п.), разные идеологические обоснования (религиозные, национальные, расовые, классовые), но всегда воспринималось болезненно.

Идея посмертного существования как вечного воздаяния за земную праведную, или неправедную жизнь может рассматриваться, в частности, как реакция сознания, уязвленного, фрустрированного состоянием объективной социальной несправедливости (подчеркнем, что именно бедствия, порожденные неравенством и несправедливостью в общественных отношениях воспринимаются людьми столь трагически. Стихийные бедствия, в зависимости от общей мировоззренческой установки, интерпретируются либо как божья кара, либо как объективные, аксиологически-нейтральные неблагоприятные условия существования. В обоих случаях они расцениваются скорее как повод для сплочения сообщества и демонстрации лучших моральных качеств – взаимопомощи, социдарности, сострадания.)

Именно наиболее радикальные модели посмертного существования, основанные на бинарных оппозициях блаженства-страдания, божественной любви-отверженности стали порождением чувства попранной справедливости, веками аккумулировавшегося в историческом бытии. Жажда мести и воздаяния за неправедную земную жизнь не находя выхода в реальности, породили у жертв социальной несправедливости образ христианского или мусульманского ада. С другой стороны, образы рая обеспечивали компенсаторную, утешающую функцию религии как массовой идеологии. В контексте нашей темы важно подчеркнуть темпоральную асимметрию, содержащуюся в подобных идеальных конструкциях: за краткий срок земного существования человек получает вечность – либо как награду (райское блаженство), либо как наказа-

ние (адские муки). С точки зрения современного морального сознания, в таком положении вещей заключена вопиющая несправедливость. Как наказание, так и награда не соразмерны «деянию». Разумеется, чрезмерную жестокость образов ада можно объяснить репрессивной функцией церкви, стремлением духовной власти как можно более эффективно реализовать дисциплинарные функции по отношению к представителям всех социальных слоев и групп. Однако, как представляется, одного стремления «сверху» для того, чтобы садистически-жестокая модель вечного наказания укоренилась в культуре было бы не достаточно. Таким образом, социальное неравенство не просто выступает как одно из исторических оснований идеи человеческого бессмертия. Это неравенство порождает наиболее радикальную форму данной идеи, основанную на чувстве мести с одной стороны, и жажде награды и утешения – с другой. При этом жажда мести, по всей видимости, выступает как ведущий мотив в тех случаях, когда личностное начало в культуре усиливается, возмущение личности против попрания ее интересов и достоинства возрастает (так происходит в позднем европейском средневековье). В тех же культурных системах, где социальное неравенство и связанная с ним несправедливость воспринимаются как извечные, естественные, посмертное существование интерпретируется не как воздаяние, а как случайное, повторяющее «дурную бесконечность» существований природных объектов (ранний индуизм).³

Глубоким основанием идеи бессмертия в социальной жизни является стремление к социальному самоутверждению. Можно согласиться, что «самоутверждение является совершенно необходимой предпосылкой существования человеческой личности и вообще человека. Оно пронизывает всю нашу жизнь от ее высших проявлений до предельно (и даже запредельно) низких». ⁴ К.Л. Ерофеева определяет самоутверждение как «приобретение определенного желаемого для индивида статуса в сообществе, к которому он принадлежит»⁵. Она констатирует, что «стремление к самоутверждению не специфично для человека. Оно, как показывают данные этологии, присуще почти всем видам животных, живущих сообществами»⁶. В структуре личности любого индивида потребность в самоутверждении занимает важное место, хотя для разных индивидуальностей ее субъективное значение, разумеется, не одинаково.

Для личности с ярко выраженной потребностью в социальном самоутверждении как социальном доминировании бессмертие предстает как некий важнейший ресурс, призванный обозначить ее особо высокий статус, верховенство по отношению к прочим членам сообщества. Не случайно титул «бессмертный» присваивали себе фараоны древнего Египта, императоры древнего Рима и т.п. Вероятно, собственные представления о посмертном существовании подобного рода личностей были неодинаковы. Кто-то из них искренне верил в собственное бессмертие как в свидетельство избранности высшими силами, богоподобие. Как отмечал в контексте данной темы А.Н. Радищев, «любочестие всеалично, желало всю землю зресть своим подножием»⁷.

Однако, представляется, что в подобных социальных акциях в не меньшей степени заключалось стремле-

³ См.: Чанышев А.Н. Курс лекций по древней философии. М.: Высшая школа. 1981. 374 с. С.58.

⁴ Никитин С.П., Харламенкова Н.Е. Проблема самоутверждения личности в философии и психологии. С.4.

⁵ Ерофеева К.Л. Человек в информационном обществе: сущность и существование. Иваново: Издательство ИГЭУ. 2007.-408 с.

⁶ Там же. С.

⁷ Радищев А.Н. О человеке, его смертности и бессмертии// Избранные сочинения. М.1952. С.434.

ние с максимальной эффективностью осуществить дисциплинарную функцию государственной и личной власти, возвышения, дистанцирования управляющих от управляемых. И в наши дни данная тенденция получает свое подтверждение. Власть денег, богатства дает возможности по продлению молодости и сроков жизни, а также – надежду на воскрешение средствами науки будущего. Таким образом, идея бессмертия как некой исключительной привилегии для социальной элиты, либо для отдельной личности также восходит к фактору социального неравенства, связана с ним неразрывной причинно-следственной связью.

Наконец существенной предпосылкой идеи бессмертия является стремление человека к совершенствованию. Как стихийный импульс это стремление, судя по всему, присуще человеку всегда, в любую эпоху истории. Однако, возможно, оно не сразу становится предметом рефлексии сознания. По мере возрастания роли личностного начала, родовой человек все более осознает себя самостоятельным субъектом, способным преобразовывать не только окружающий, но и собственный внутренний мир. Это отчетливо проявляется в истории религий. Уже сравнение буддизма с хронологически предшествовавшим ему индуизмом демонстрирует упомянутую эволюцию: человек в буддизме рассматривается как сознание, способное управлять реальностью, тогда как в древнем индуизме это сознание (душа) лишь пассивно претерпевает бесконечный ряд реинкарнаций, случайных и не зависящих от его морально значимого поведения.⁸

Таким образом, к объективным предпосылкам возникновения идеи бессмертия в культуре следует отне-

сти несовпадение темпоральных аспектов бытия индивидуального и родового человека, наличие социального неравенства и неразрывно с ним связанное стремление человека к самоутверждению в том или ином сообществе, а также - стремление родового человека к самосовершенствованию в той или иной форме. Первое обстоятельство остается неизменным на протяжение всей человеческой истории, второе, хотя также присутствует всегда, имеет разную степень выраженности в различные исторические периоды. Последние обстоятельства (стремление к самосовершенствованию) приобретают все большую значимость по мере развития в культуре личностного начала.

Список литературы

1. Ерофеева К.Л. Человек в информационном обществе: сущность и существование. Иваново: Издательство ИГЭУ. 2007.- 408 с.
2. Исторический материализм. Учебник// М.: Издательство Московского университета. 1973.- 448 с.
3. Никитин С.П., Харламенкова Н.Е. Проблема самоутверждения личности в философии и психологии // Вопросы философии. 1995. №8.
4. Радищев А.Н. О человеке, его смертности и бессмертии// Избранные сочинения. М.1952.- 711 с.
5. Философский энциклопедический словарь. М.: «Советская энциклопедия». 1983. - 840 с.
6. Чанышев А.Н. Курс лекций по древней философии. М.: Высшая школа. 1981. - 374 с.
7. Эпос о Гильгамеше. М. –Л.: Издательство Академии наук СССР. 1961. Серия «Литературные памятники». - 221 с.

ДЕСТРУКТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ И ПРОБЛЕМА КУЛЬТУРЫ ВОСПРИЯТИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ПОТОКОВ

*Степанов Алексей Владимирович,
Канд. филос. наук, доцент, эксперт-аналитик Союза проектных менеджеров Республики Казахстан, г.Алматы*

*Ким Людмила Михайловна,
Канд. филос. наук, доцент кафедры политологии Казахского национального университета им. аль-Фараби, г.Алматы*

Введение. Мир, в котором мы живем, становится во многом непредсказуемым. Меняется его общая картина, нарушаются равновесие между природой и социумом, биосферой и техносферой, прагматизмом и политическими интересами. Личные интересы, политические мотивы поведения выдвигаются на передний план. Нельзя забывать о единстве человеческого рода, направленности Homo Sapiens «на другого, себе подобного» в смысле нравственного закона жизни Конфуция, «золотого правила» Библии, категорического императива И. Канта [1]. Безусловно, поиск новых идеалов и ценностей, которые служили бы основой поведения и воспитания, осуществлялся на протяжении многих лет, но приобрел актуальность в условиях современного системного мирового кризиса на фоне информационного противостояния.

Система ценностей и принципов действия - движущая сила человека разумного, именно эта сила направляет личность в ее жизнедеятельности, ориентирует на негативные или позитивные действия. Деструктивность установок, устремленность на разрушение, а не на творчество

и созидание может иметь непоправимые последствия. Чем обусловлено такое поведение современного человека?

1. Нестабильность, динамичность современного социального бытия, усложнение экономической, политической, экологической обстановки приводят к различным отклонениям в психике и поведении людей.

2. Сегодня много говорят и пишут о мировом экономическом кризисе, о деструкции личности, о нарастании военной, конфессиональной, политической конфронтации народов. В этом отношении интерес представляют различные объяснения агрессивности: биогенетическое (этологическое), психологическое, экологическое, социальное.

Во-первых, истоки человеческой агрессивности объясняются ее биологическим происхождением. Однако прямая экстраполяция законов животного мира на человеческое общество недопустима [3].

Во-вторых, психология видит в агрессии выход, ведущий к самоуничтожению. Культура, по мере ее освоения личностью, переориентирует агрессивность человека,

⁸ См.: Чанышев А.Н. Курс лекций по древней философии. М.: Высшая школа. 1981. 374 с. С.58.

направленную вовне на самого себя, становится регулятором поведения.

В-третьих, экологический подход утверждает, что каждый живой организм стремится сохранить свое внутреннее состояние, устойчивость, несмотря на внешние воздействия. Это так называемое в терминах синергетики состояние устойчивого неравновесия. Целенаправленное расходование предварительно накопленной энергии и придает организму такую устойчивость. Потеря накопленной энергии вызывает возрастание энтропии, что приводит к термодинамическому равновесию со средой, т.е. к гибели. Это касается любой открытой системы, в том числе, человека, общества [2].

В-четвертых, социальное объяснение агрессии заключается в том, что жизненная борьба за существование ожесточает людей, способствует росту агрессии, деструктивных проявлений. Преодоление сопротивления других людей, стремление добиться своего любыми способами – основа агрессивного поведения в социуме.

3. У человека нет какого-то особого, более высокого потенциала агрессии, по сравнению с животными, жажда насилия, власти, разрушения обусловлены и зависят от внешних причин, условий существования. С одной стороны, личность человека формируется в результате освоения культурной среды. С другой, обладая культурой, человек сам создает условия для своей более комфортной, чем в естественной природе, жизни, но именно они способствуют росту агрессивности индивида, потому что человек всеми доступными ему средствами защищает то, чего достиг, что имеет.

Возникает парадокс: сам Homo sapiens создает условия, мешающие, не позволяющие ему жить мирно и спокойно, хотя конечной жизненной потребностью любого индивида является покой, безопасность и благополучие.

4. Имеются различные формы деструктивности. Одной из таких форм является спонтанная деструктивность, когда проявление разрушительных, агрессивных импульсов зависит от определенных обстоятельств.

Методология. В процессе нашего исследования был использован системный и структурный подходы, философский анализ и обобщение, аппарат «нечёткой» логики.

Нечёткая логика является многозначной логикой, что позволяет определить промежуточные значения для общепринятых оценок, как да или нет, истинно или ложно, черное или белое и т.п., применяя выражения как «возможно», «довольно», «может быть», «иногда», «большинство считает, что» и др. [9].

Основное содержание. В наши дни происходит стремительный процесс размытия содержания системы демократических и общечеловеческих ценностей и принципов, вследствие которого культура уже не является столь эффективным барьером агрессии и это, на наш взгляд, главная проблема современной цивилизации.

Ключевым катализатором этого процесса является политическая борьба в мире, которая вопреки иллюзиям, не ослабела с распадом СССР и отказом от социалистической ориентации десятков стран, деструкция мирового порядка и рынка в результате политики санкций, а также широкое распространение в пространстве интернета альтернативной науки. Очевидно как следствие и замедление роста экономики ЕС.

Успехи экономики и науки Китая на этом фоне, на наш взгляд, обусловлены сохранением довольно четкой и

ясной системы мировоззренческих установок и ценностей, барьерами на пути деструктивного потока информации.

В мышлении населения Европы и стран на территории бывшего СССР формируется устойчивый релятивизм и скептицизм по поводу всего и вся, даже моральных норм, практически всё молодое поколение замкнуто на «виртуальные игровые миры» и общение с фантомами по переписке в интернете [6].

Система общечеловеческих ценностей была конкретной до возникновения сетевых технологий передачи огромного количества информации.

Наличие общих для всего человечества ценностей представляет собой результат реализации главного нравственного принципа - «Обращайся с другими так, как ты хотел бы, чтобы обращались с тобой» - в отношениях между людьми, государствами народами. Среди этих ценностей выделяют права и свободы человека, солидарность, уважение, взаимодействие и взаимопомощь, равноправие всех рас и этносов, демократию в её общезначимом значении.

Основой построения данного блока ценностей может быть умение жить в мире и согласии, что практически реализуется в казахстанской модели межэтнических и межконфессиональных отношений [4].

В настоящее время, вследствие частых и различных интерпретаций, политики «двойных стандартов», фальсификации исторических фактов, информационного противостояния и т.п. мы имеем как факт слабосвязанную нечеткую систему норм и установок.

Система этических и демократических ценностей одно из эффективных средств ограничения деструктивности, агрессии, действует на трех уровнях: на уровне формирования оценок, формирования побуждений и выбора способа действия. Стабильность, целостность и устойчивость ценностных ориентаций личности, ее воля и свобода предоставляют человеку возможность противостоять деструктивным влияниям.

В результате информатизации происходит глобальное изменение типа мышления, формируется и пополняется система демократических и этических ценностей на новой основе, которую невозможно моделировать на принципах традиционной, формальной логики [7].

Интернет становится неотъемлемым инструментом развития личности в современном воспитательном и образовательном пространстве. Однако, нужно сказать и о негативных тенденциях глобальной «интернетизации», поскольку определенный набор информации ведет к изменениям в поведении человека. Главная проблема, на наш взгляд в следующем, отдельный элемент (например, незначительное сообщение, сопоставимый факт и др.) может оказаться сильнее всех сведений и даже идеологии самого источника. [5]. С ростом доступа к Интернету распространяется альтернативная наука — деятельность, имитирующая научные исследования, и программы, разрабатываемые в результате такой деятельности. Альтернативная наука игнорирует важнейшие элементы научного метода — экспериментальную проверку и исправление ошибок и способствует дальнейшему «размытию» систем этических ценностей.

По этой причине, агрессия как проявление человеческой деструктивности, распад внутреннего мира в современных условиях, приобретает немыслимые масштабы, а жестокость вызывает чувство удовлетворения и удовольствия, в порыве фанатической «борьбы за идею»

индивиду забывает о личностном «Я» и готов на все, вопреки инстинкту самосохранения, вопреки принципам милосердия и сострадания.

Большинство ученых призывают к оптимизму по вопросу о неизбежности агрессии. Имеется индивидуальный путь борьбы с деструктивностью и агрессией как ее ярким проявлением в социуме – естественные способности и таланты, развитие индивидуальности во всех ее проявлениях, содействие росту культуры восприятия информации, интеллекта, воли, нравственности.

Пессимизм в объективном решении проблемы деструктивности связан, прежде всего, в неправомерности игнорирования факта инстинктивной природы агрессии. Далее, несмотря на многолетние исследования, ученым еще не удалось выработать единой эффективной методики для снижения вероятности проявлений деструктивного поведения в различных ситуациях.

Нам представляется продуктивным подход основанный на философском анализе проблемы и аппарате «нестрогой» логики. Нечеткая (Fuzzy) логика является многозначной и позволяет определить для общепринятых оценок как истина и ложь, да и нет, справедливость и предвзятость ряд промежуточных значений. Выражения подобные следующим: «возможно», «большинство считает», «почему бы и нет», «в общем правда», «скорее да, чем нет», «думаю правильно», «еще не решил», «очень», «более или менее» др. составляют в наше время основу (как шаблон) ответов по вопросам этического характера и демократического выбора. Однако правил, традиций, принятия решений на основе таких представлений еще нет. Причина, на наш взгляд, следующая - информационный поток и его динамизм опережает возможности человека его обдумывать и воспринимать, что приводит в ряде случаев к спонтанной агрессии без видимых причин. Fuzzy-система демократических и этических ценностей существует как факт и продукт интернет-пространства, а правил, традиций как принимать решения на ее основе современная культура, с ее общепринятыми оценками, еще не подготовила. Чёткого выхода, продукта для формирования мировоззрения нет. Это противоречие ведет человека к деструктивному поведению и способствует спонтанной агрессии. Происходит снижение критичного отношения личности к своему поведению и эмоциональным нарушениям.

Решение проблемы мы видим в возвращении и возрождении общечеловеческих ценностей, которые все больше забываются в современном прагматичном и меркантильном мире и создании системы правовых норм информационного общества через систему образования и воспитания и разработок (как первоочередной меры) специальных кодексов интегрального характера (возможно под эгидой ООН).

Определенный подход к оценке событий и развития навыков работы с информацией был предложен британским психологом и писателем Эдвардом де Боном [8]. Это

метод получил название «шесть шляп мышления». Наличие различных интерпретаций событий, логики возникновения и развития проблем, наличие традиций и норм определенного типа культуры и др. не дает возможности доминирующего понимания той информации, которую человек находит в интернет пространстве или из средств массовой информации. Метод Э. де Бона может служить основой для развития навыков работы с интернет ресурсами в контексте формирования стройной и гармоничной ценностной системы.

Возможен и другой подход, с нашей точки зрения, основанный на применении в системах обучения специальных электронных курсов, в которых имеется путеводитель по общепризнанным и авторитетным источникам интернет ресурсов. Особое значение можно уделить таким ценностям как стабильность и гармония, одновременно развивая самооценку, чтобы не допустить аутодеструкции. В учебный курс можно ввести дисциплину «Культура восприятия информации при работе в интернете».

Выводы исследования:

1. Fuzzy- система демократических и этических ценностей существует как факт и продукт интернет-пространства, а правил, традиций как принимать решения на ее основе современная культура еще не разработала.
2. Решение проблемы возможно на основе возрождения общечеловеческих ценностей, формирования установок и положений культуры восприятия информации.

Список литературы:

1. Апресян Р. Г. Золотое правило // Этика: новые старые проблемы. — М.: Гардарики, 1999.
2. Пригожин И., Стэнгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. -М.: Прогресс, 1986.
3. Лоренц К. Агрессия (так называемое зло). – СПб: Амфора, 2001.
4. Н. Назарбаев-основатель казахстанской модели межэтнического и межконфессионального согласия, 2005. Алматы
5. Степанов А.В. Влияние информатизации на стратегии мышления// Материалы IX Международной научно-практической конференции. Publishing House “Education and Science” s.r.o. 2013.
6. Степанов А.В. Человек в измерении культуры стран ТС. Тольятти: НОУ ВПО ТФИКИП. 2011. С. 339-344.
7. De Bono, Ed., 1994. Water logic. London: Penguin books
8. De Bono, Ed., 1985. Six Thinking Hats. London: Penguin books
9. Sandler U., Tsitolovsky L., 2008. Neural Cell Behavior and Fuzzy Logic. Springer

ИНФОРМАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ МЕЖДУНАРОДНОГО БРЕНДА

Брахима Траоре,

Аспирант кафедры мировой экономики Санкт-Петербургского государственного университета (СПбГУ)

В работе рассматриваются понятие и система управления международного бренда. Для отражения роли информационных ресурсов в системе управления международного бренда, в настоящей работе также приводится

набор функций, выполняемых данными ресурсами в течение всего жизненного цикла международного бренда, в ходе осуществления производственно-коммерческой деятельности компании, принятии управленческих решений и в процессе обучения - качественная, представительская, стимулирующая, принуждающая, генерирующая, обеспечивающая, учетная, рекламная и коммуникационная.

Динамика перемещения товаров, потребителей и предприятий через национальные границы способствует географическому расширению деятельности современных корпораций и интеграции их активов в различные рынки [1, 8].

Стратегические цели выходов на международный уровень включают в себя:

- ✓ увеличение охвата потенциальной аудитории,
- ✓ поиск новых партнеров и инвесторов,
- ✓ повышение узнаваемости компаний и брендов,
- ✓ увеличение рынков сбыта,
- ✓ достижение стабильности бизнес-ландшафта.

Эти же цели делают информационные ресурсы особо важными для компаний и брендов при выходе на международные рынки.

Дэвид Огилви⁹ дал следующее определение бренда [2]: «Это неосозаемая сумма свойств продукта: его

имени, упаковки и цены, его истории, репутации и способа рекламирования. Бренд также является сочетанием впечатления, которое он производит на потребителей, и результатом их опыта в использовании бренда».

Международный бренд - это бренд, который базируется на единых стратегических принципах в области позиционирования и маркетинга в мировых масштабах, в то же время конкретные маркетинговые мероприятия в разных регионах могут различаться в зависимости от национальных особенностей стран. Товарам этой категории присущи такие характеристики как распространенность на территории нескольких стран, глобальность, а также созданный образ «всемирно известного бренда». В качестве примера можно привести закусочные McDonalds, напиток Coca-Cola и т.д.

Выделяют четыре типа международных брендов [3, 4]. На рис. 1 представлена типология международных брендов.

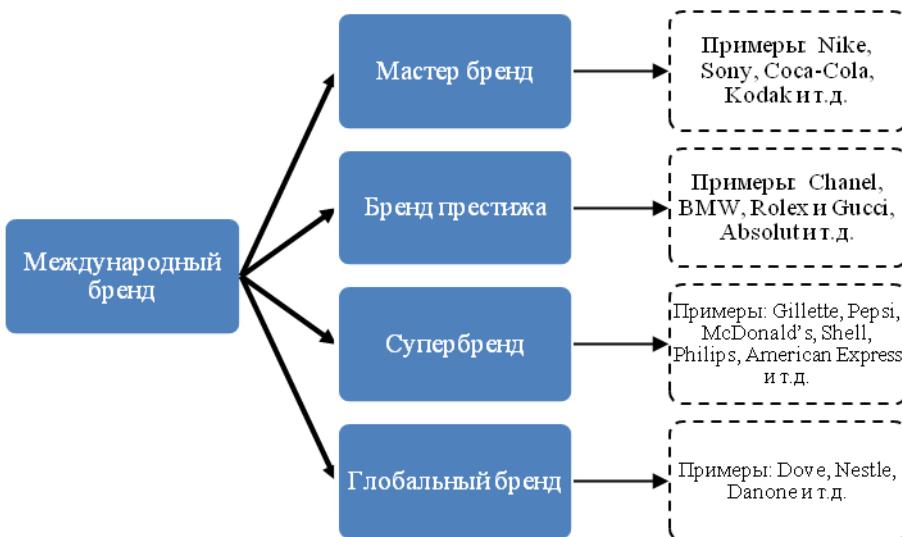


Рис. 1. Типология международных брендов

Мастер бренды строятся на мощных мифах или повествованиях социальной направленности. В основе призыва этих брендов лежит скорее универсальность их повествования, а не факт глобальности. Они очень часто являются первоходцами и, соответственно, лидерами в своей товарной категории. Имеют богатые традиции и наследие и в целом достаточно долго находятся на рынке.

Бренды престижа строят свой призыв на основе специфических мифов культурного происхождения основателя или технологии (например, Mercedes в качестве воплощения немецкого дизайна и инженерного отличия). Почти всегда занимают сильные позиции в категории люкс и обладают высокой степенью притязания [2].

Супербренды больше определяются своей категорией, чем мифом или повествованием. Они стараются стать актуальными и местными за счет локализации каких-нибудь элементов (например, McDonald's адаптирует

свою продукцию или даже идею быстрого питания к местным условиям).

Глобальные бренды доступны глобально, но позиционируются локально, часто под именами локальных или региональных продуктов (суббренды). Например, шоколадный батончик «Шок», мороженое «48 копеек», «Золотая марка»; шоколад «Россия – щедрая душа» воспринимаются как местные бренды, хотя являются собственностью компании Nestle [8].

Чтобы международный бренд стал сильным и узнаваемым, он требует хорошо организованного и эффективного управления [1, 5, 6, 8], которое позволяет создавать, внедрять, раскручивать и закреплять определенный образ товара, поддерживать необходимый объем продаж на рынке, повышать капитализацию компании, способствовать формированию имиджа компании и повышению уровня ее известности.

⁹ Дэвид Огилви - один из патриархов рекламной индустрии, основатель рекламного агентства Ogilvy & Mather с годовым оборотом свыше 10 миллиардов долларов, классик теории рекламы, признанный «лучшим копирайтером мира», человек, включенный French Magazine в список гигантов, которые внесли

самый весомый вклад в Мировую Индустриальную Революцию наряду с Адамом Смитом, Томасом Эдисоном, Карлом Марксом, Дж. Д. Рокфеллером-старшим и другими.

Каждый бренд на протяжении своей жизни проходит несколько этапов, которые в целом можно назвать жизненным циклом. На каждом из этапов своего существования бренд требует соответствующей системы управления. На основе продвижения международного бренда лежат определенные принципы:

- ✓ исследуется восприятие потребителем внешних атрибутов бренда, если они воспринимаются негативно либо неадекватно, то ведется работа по их адаптации.

- ✓ ведется работа над «переводом» характера, культуры и менталитета бренда для новых потребителей.

Система управления международного бренда представляет собой процесс международного брендинга. Международный брендинг - это творчество, основанное не только на глубоком экономическом знании международного рынка, но и на знании основных правовых и социально-культурных вопросов. На рис. 2 представлена обобщенная структурная схема системы управления международного бренда.

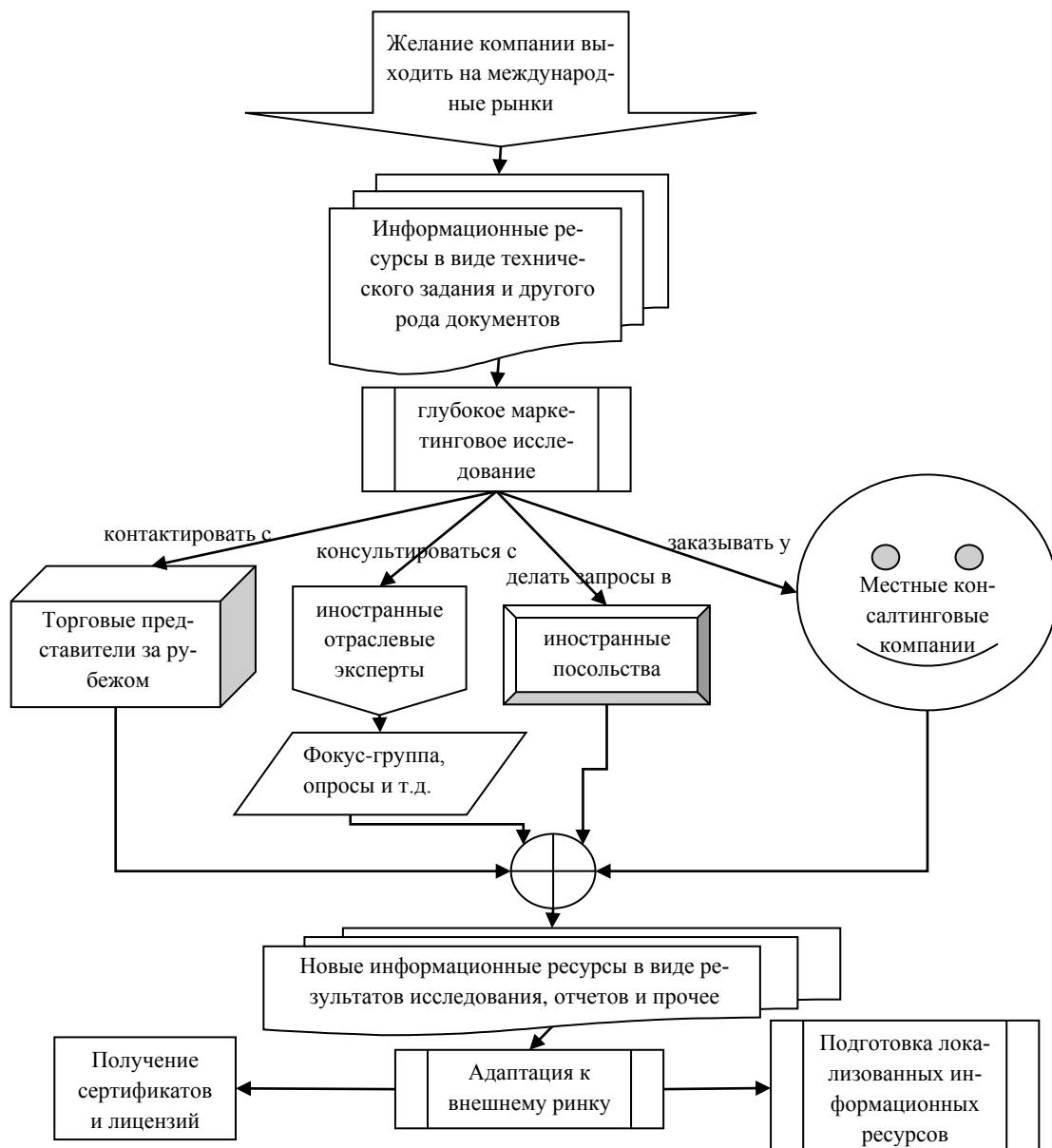


Рис. 2. Обобщенная структурная схема системы управления международного бренда.

Выходя на международные рынки, производитель должен получить ответы на вопросы:

- ✓ есть ли на зарубежном рынке товары, подобные его?
- ✓ кто их производит?
- ✓ кто является продавцами и покупателями на рынке?
- ✓ сталкиваются ли потребители с теми проблемами, которые может решить его продукт?
- ✓ и т.д.

Для этого, компанией проводится глубокое маркетинговое исследование. При этом могут выполняться следующие действия:

- ✓ исследование заказывают у местных консалтинговых компаний,
- ✓ контактируют со своими торговыми представителями за рубежом,
- ✓ делают запросы в иностранные посольства,
- ✓ и др.

Если маркетинговое исследование показало, что у продукта есть очевидные перспективы на внешнем рынке

дальше необходимо модифицировать товар под потребности внешнего рынка [7]. Безусловно, необходимо также получение в стране-импортере лицензий и сертификатов, подтверждающих качество продукции.

Одной из главных задач экспортёра является убеждение иностранного потребителя в том, что работать с его продукцией намного удобней, чем с местной, а наличие правильно составленных сопроводительных документов (необходимые информационные ресурсы) играет в этой задаче значительную роль [3, 4]. Поэтому исключительно важно снабдить свою продукцию инструкциями, технической документацией, справочными материалами, переведёнными на язык страны-импортера. То есть в системе управления международного бренда значительную роль играют именно информационные ресурсы.

Эта роль определяется функциями, которые информационные ресурсы осуществляют в системе управления международного бренда. Рассмотрим эти функции:

- ✓ **Качественная функция.** ИР повышают эффективность использования других ресурсов. Они способствуют ресурсосбережению, росту производительности труда и технического уровня производства.
- ✓ **Представительская функция.** ИР повышают конкурентоспособность бренда, его привлекательность и узнаваемость.
- ✓ **Стимулирующая и принуждающая функции.** ИР стимулируют или принуждают к производственно-коммерческой деятельности, принятию управленических решений и обучению.
- ✓ **Генерирующая функция.** ИР представляют явное и неявное знание системы управления международного бренда, поэтому создание любого элемента ИР способствует пополнению знания системы, т.е. его генерации. ИР также генерируют конкурентное преимущество международного бренда.
- ✓ **Обеспечивающая функция.** ИР в системе управления международного бренда обеспечивают: *A. Вид деятельности* посредством организационных документов, лицензий. *B. Производственно-коммерческую деятельность*. Эффективность производственно-коммерческой деятельности в отношении бренда зависит и от информационного взаимодействия с партнерами и территориально удаленными структурами. *C. Принятие управленческих решений*. *D. Обучение*.
- ✓ **Учетная функция.** Этую функцию в системе управления международного бренда выполняет такой элемент ИР как документация. Это может

быть финансовый, статистический, управленческий или другой вид учета.

- ✓ **Рекламная функция.** ИР в системе управления международного бренда могут быть использованы для быстрой, контекстной и адресной доставки до потребителя нужной информации о бренде.
- ✓ **Коммуникационная функция.** ИР обеспечивают информационное взаимодействие с партнерами и территориально удаленными структурами.

Все эти функции показывают, что информационные ресурсы являются не только неотъемлемой частью системы управления международного бренда, но играют в ней главенствующую роль.

Основываясь на анализе обобщенной структурной схемы системы управления международного бренда и на функциях, выполняемых в ней информационными ресурсами, можно делать вывод о том, что эта система является информационной системой. Следовательно, информация и информационные ресурсы являются ее принципиально главными объектами. То есть такая система должна быть исследована и развита не только в рамках экономических дисциплин, но также в рамках дисциплин, связанных с информатикой и информационными технологиями.

Литература

1. Аакер Д.А. Создание сильных брендов. – Москва: Издательский дом Гребенникова, 2003.
2. Quelch J. The New Global Brands: Managing Non-Governmental Organizations in the 21st Century, 2008.
3. Transformation of a National Brand into an International Brand Rita Kuvykaite, Jurate Mascinskaite ISSN1392 – 2785 Inzinerine Ekonomika. Engineering Economics, 2010.
4. Developing the international brand architecture post-M&A / Journal of International Marketing, 2012.
5. David Pikton. Integrated marketing communications / D. Pikton, A. Broderick. – 2/E Prentice Hall, 2005.
6. Egan J. Marketing communications / John Egan. – Thomson Learning, 2007.
7. Terence A. Shimp. Advertising, promotion, and supplemental aspects of Integrated Marketing Communications. Fourth edition. The Dryden Press Harcourt Brace College Publishers, 1997.
8. Аакер Д. А., Э. Йохимштайлер. «Бренд-лидерство: новая концепция брендинга». - Москва: Издательский дом Гребенникова, 2003.

МИГРАЦИИ УКРАИНЦЕВ В ЕВРАЗИЮ И АМЕРИКУ

Замогильный С.И.
д.ф.н, профессор (Саратов);
Байков Н.М.
д.с.н., профессор (Хабаровск)

Мы переживаем новую волну интереса к фундаментальным проблемам исторического развития народов Евразии в связи с событиями на Украине. В области объяснения причин истории ученые находятся в поиске новых исследовательских парадигм, связанных с вариативностью её развития в формационном и цивилизационном аспекте. Решение этой проблемы является особенно перспективной для разработки новой концепции биполярного исторического процесса, несводимого только к истории

классических цивилизаций, включающего народы и культуры степного пояса Евразии.

В результате катастрофических событий в Украине выросло число вынужденных мигрантов из этой страны в Россию. Трагедия украинского народа, которая развертывается на наших глазах, сопровождаемая бессмысленными человеческими жертвами вооруженного гражданского противостояния разных частей этой страны, актуализирует тему выявления общего и особенного в

жизни этой нации. У такого желания есть серьёзная историческая подоплётка, в частности, миграция украинцев за пределы исконной территории своего проживания в Канаду и на российский Дальний Восток. Массовые миграции в Среднее и Нижнее Поволжье («Жёлтый Клин»), на Северный Кавказ («Малиновый Клин»), Казахстан и Южную Сибирь («Серый Клин») говорит о пассионарности и необыкновенном миграционном потенциале украинцев.

Первыми крестьянами, поселившимися в российском Приморье стали выходцы из Черниговской и Полтавской губерний. К началу XX века переселение украинцев в Приморье приобретает еще более массовый характер. С 1892 по 1901 годы сюда приехало свыше 40 тысяч украинских крестьян, которые составили 91,8% всех колонистов Приморья. Усилинию такой миграции способствовал голод, охвативший северные губернии Украины в 1891—1892 годах. Большинство этнических украинцев Приморья уже во втором поколении считали себя русскими. Так, по данным переписи населения Российской империи 1897 года из 223 тысяч жителей Приморской области лишь 15% от всего населения, указали «малорусский» в качестве родного языка. При этом украинцы по происхождению составляли более половины населения Приморья и разговаривали на русско-украинской смеси.

Изучение основ, причин и направления массовой эмиграции украинцев в конце XIX-начале XX века предполагает изучение миграционных потоков. В этой связи важно изучение проблемы “первых украинцев” Канады и дальневосточных украинцев. Некоторые канадские публикации говорят даже о том, что первые украинцы прибывают в Америку еще до Колумба, вместе с викингами (поскольку по “норманский теории” в основе государственности Киевской Руси” лежит “призвание варягов” на княжение в Киев). Норманны играли в Руси действительно большую роль, основав первую династию Рюриковичей.

Первыми крестьянами, поселившимися в российском Приморье стали выходцы из Черниговской и Полтавской губерний. К началу XX века переселение украинцев в Приморье приобретает еще более массовый характер. С 1892 по 1901 годы сюда приехало свыше 40 тысяч украинских крестьян, которые составили 91,8% всех колонистов Приморья. Усилинию такой миграции способствовал голод, охвативший северные губернии Украины в 1891—1892 годах.

Особенность миграций украинцев в Канаду заключается в том, что они расселялись на ее территории массово и компактно. В Оттаве их в настоящее время 25 тысяч, в других городах – Виннипеге, Регине, Эдмонтоне, Калгари – гораздо больше. В западных прериях сразу же оседает 150000-180000 тысяч человек. В прериях есть не только украинские села, но целые районы. Альберта, Manitoba и Саскачеван – зерновые районы, места их обычного обитания, где они чувствуют себя коренными жителями. К ним было двоякое отношение: первоначально англо-кельтское большинство воспринимало их не очень благоприятно, принимая украинцев за общественно-политический подрывной элемент. Однако в глазах федеральной власти украинские поселенцы воспринимались как сельскохозяйственные чернорабочие, а разработка ими

так называемых «гомesteadов» считалось стимулом ускоренного экономического развития канадского Запада. Украинцы внесли огромный вклад в то, чтобы канадское общество было признано многокультурным: их роль в принятии Акта о мультикультурализме общеизвестна.

В России украинцы селились так же массово и компактно, как и в Канаде. То же характерно для Дальнего Востока. Украинские крестьяне заселяли Юг Приморья и Зейскую долину у Амура, которые по природе и ландшафту очень напоминали лесостепные районы Черниговщины и Полтавщины¹⁰. Владивосток начала XX века окружали сплошь украинские села. Украинцы породили в Приморье массу географических названий в честь городов и местностей Украины - река и село Киевка, поселки Черниговка, Чугуевка, Славянка, Хорол и другие. Территории Приморья и Амурской области, заселенные выходцами с Украины, в украинском этническом сознании запомнились под именем «Зеленый Клин». Наряду с этим названием в отношении украинских поселенческих земель юга Дальнего Востока использовались также наименования «Новая Украина», «Дальневосточная Украина», «Зеленая Украина». В краеведческой литературе использование названия «Дальневосточная Украина» зафиксировано уже в 1905 году, применительно к южной части Уссурийского края.

В Канаде, как и в России, бесспорен вклад переселенцев из Украины в их социально-экономическую и культурную жизнь этих стран. В определенной мере лицо Канады связано именно с проблемой украиноканадцев. Особую значимость эта проблема приобрела в 90-е годы XX века в связи с приобретением Украиной государственного суверенитета. Не случайно, что первое признание Украины за рубежом было связано именно с Канадой. Большое значение для понимания причин миграций украинцев в Канаду выступает аграрный вопрос, связанный с безземельем украинцев на территории Австро-Венгрии, дискриминацией их по национальному признаку. Кроме того, на украинского крестьянина «сваливались» громадные подати, материальная нужда и безработица.

Украинские национальные организации появляются на Дальнем Востоке после революции 1905 года. На территории российского Дальнего Востока или собственно «Зеленого Клина» первой украинской организацией, получившей право на легальную деятельность, стала «Владивостокская студенческая Украинская Громада», образованная в октябре 1907 года студентами-украинцами местного Восточного института. До 1917 года «украинская» деятельность на Дальнем Востоке ограничивалась культурными мероприятиями, малороссийскими песнями и «шевченковскими вечерами». Революция привела к всплеску украинского движения и на российском Дальнем Востоке и почти во всех городах Дальнего Востока были основаны аналогичные «Украинские Громады». Они возникли в Хабаровске, Благовещенске, Никольске-Уссурийском (ныне Уссурийск), Имане (ныне Дальнореченск), Свободном, Николаевске-на-Амуре, Петropavловске-Камчатском, Чите, Харбине, на многих железнодорожных станциях и в селах российского Дальнего Востока и Маньчжурии.

¹⁰ Волынец А. Дальневосточная Украина [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://rusplt.ru/policy/ukrainsiy-dalniy-vostok-9962.html>

В 1917 году на Дальнем Востоке появляются газеты на украинском языке — «Українець на Зеленому Кліні» (Владивосток), «Українська Амурська справа» (Благовещенск), «Хвили України» (Хабаровск), «Вісти Українського клубу» (Харбин). Всероссийская сельскохозяйственная перепись населения, проведенная летом 1917 года, зафиксировала здесь 421 тысячи украинцев, что составляло 39,9% всего населения региона. Кроме общественных «громад» и претендовавших на статус местной власти «окружных рад», на Дальнем Востоке с лета 1917 года активно действовали, как минимум, две украинских политических партии - Украинская социал-демократическая рабочая партия (УСДРП) и Украинская партия социалистов-революционеров. В годы гражданской войны на Дальнем востоке украинские националисты пытались создать свою государственность, с атрибутами власти, своих войск.

В октябре 1922 года красная армия освободила Владивосток от интервентов и белогвардейцев и все наиболее активные деятели дальневосточного «мазепианства» были арестованы ЧК. Читинский процесс над арестованными лидерами дальневосточных украинских националистов состоялся январе 1924 года. Обвинения были представлены почти 200 человекам, как бы сейчас сказали, в сепаратизме - в стремлении оторвать Дальний Восток от СССР, ориентации на соседние капиталистические страны и в сотрудничестве с «петлюровской» Центральной Радой. Читинский процесс фактически ликвидировал украинский национализм «Зелёного клина», а еще ранее были распущены все «Украинские громады» и «Окружные Рады». Интересно, что эта «русификация» Дальнего Востока проводилась одновременно с «украинизацией» самой Украины.

В Канаде украинские поселенцы очень активно осознавали свою идентичность и свое отношение к новой Родине и одновременно с этим – свою связь с украинскими корнями, т.е. внесли в принимаемое ими общество религиозный и политический ферменты с определенной долей напряжения внутри общины, связанными с разнообразием миграционных потоков. Первоначальные миграционные потоки носили характер преимущественно трудовых миграций, а после 2-й мировой войны в Канаду перевес произошёл в сторону политических миграций: мигрировали как бандеровцы, так и мельниковцы и остатки бульбовцев. Они выступали единым сплочённым фронтом вплоть до распада СССР и образования суверенной Украины, а после этого они уже не знали, что им делать, т.к. никаких рекомендаций своей старой Родине они дать не могли.

Особенное заключается в том, что в Канаду отток шел именно из Западной Украины, причем на этот факт также влияла активная эмиграция других народов, например, поляков и венгров. Можно выделить в современном украинском сообществе две примерно равных по численности и территории социальных общности. Одна из этих общностей в качестве референтной группы избирает Россию, вернее, некую ментальную конструкцию, отождествляемую с Россией. Вторая общность традиционно ориентирована на такую же модель, отождествляемую с Западом. При этом Запад редуцирован весьма своеобразной польской цивилизацией. Польша, при всём её колossalном значении в становлении, в том числе и русской, российской культуры, в социальных процессах полагает, что только она способна царить и властвовать в лице польской шляхты, интеллигенции, современных и прежних политических лидеров (Ягеллонов, Косцюшко, Бжезинского и т.д.) в России в интересах Запада.

Украинское общество было расколото и во время 2-й мировой войны. Канада и Россия были союзниками в этой войне, и в то же время по разным мотивам украинцы оказывались по разные стороны баррикад. Одна часть была на стороне Красной Армии, участвовала в партизанском движении, отрядах Ковпака, Медведева, Сабурова. Другая часть в разной форме ориентировалась на Германию, но между собой враждовали «мельниковцами» с «бандеровцами», как с более молодым и агрессивным крылом и с «бульбовцами». Бандеровцы создали «революционный трибунал», который вынес смертный приговор мельниковцам: членам руководства и многим другим. Приведением приговора в действие занялась служба безопасности, возглавляемая Лебедем и Арсеничем. В течение нескольких месяцев было уничтожено около 400 мельниковцев, последние в ответ – ликвидировали свыше 200 бандеровцев. Противоречия между этими группировками в последующем переносились и на территорию Канады. На территории Украины были пророссийские партизаны, которые боролись с фашизмом, и бандеровцы - борцы с коммунистами, русскими вообще, евреями, поляками. Нужно помнить о масштабах т.н. «Волынской резни», или об участии в подавлении Варшавского восстания дивизии «Галичина» в 1944 году.

В Канаде украинская община, как и вся Канада в целом, была мобилизована на борьбу с фашизмом. После войны на территории Канады оказались некоторые из ее бывших противников, и все это создавало сложную мозаику человеческих судеб, мотиваций, комбинаций и взаимодействий.

ГЕОПОЛИТИЧЕСКИЙ ВАЛ НА ГРАНИЦЕ С АЗИЕЙ: ФОРМИРОВАНИЕ ЕДИНОГО ЯЗЫКА ОБЩЕНИЯ РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ КАК ФАКТОР ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Замогильный С.И., Дизендорф В.Ф., Минор А. Я.

Незримые нити истории связывают Европу и Азию, Германию и Россию. Время неумолимо, но следы европейской материальной культуры, контрастной по отношению к славянской, тюркской (татарской, башкир-

ской, чувашской) или финно-угорской (мордовской, марийской) остались в Среднем Поволжье, в частности, в архитектуре поселений. Многие знают о компактном проживании в течение более 2-х столетий на этой территории

поворожжских немцев, но большая часть истории их появления, географии расселения, условия ведения хозяйства и геополитические результаты деятельности немцев в Поволжье остаются уделом узкого круга специалистов-историков. В то же время «элементарная культура национальной политики, межнациональных отношений требует: пока в Поволжье, хоть и в небольшом количестве, сохраняются поволжские немцы, властные структуры Саратовской области, её многонациональное население должны иметь представление об их истории и культуре»¹¹.

Новым фактором интеграции России, как самодостаточного и замкнутого пространства, может выступать возрождаемая русская культура с ее вселенским и нравственным содержанием. В этом процессе необходимо отыскать формулу сохранения этноса российских немцев, включающую в себя, прежде всего, развитие культуры и языка как фактора интеграции. Возрожденный этнос российских немцев явился бы своеобразным «мостом» между Россией и Европой, укрепление союза двух этносов в Поволжье является базой для сохранения стабильности, предотвращения межнациональных конфликтов. Мы рассматриваем немцев как составную часть нашего Отечества, необходимый элемент нашей великой истории и культуры. В то же время до самого последнего времени существовал самый настоящий информационный вакuum о происхождении этого народа. На уровне введения в нашу исследовательскую программу необходимо хотя бы вкратце написать об их появлении в России.

По свидетельству Н. М. Карамзина, немцы в России появились на границе первого и второго тысячелетий. Уже в 961 году в Киевской Руси появляется их большая делегация. Сыновья князя Ярослава были женаты на немках. Во многих русских городах они появлялись как торговцы, ремесленники, военные, оседали в них, строили кирхи, способствовали развитию ремесла. Врачи, аптекари, теологи и правоведы, архитекторы и камнетёсы, золотых дел мастера прибывают в Россию ещё при Иване Грозном¹². При Борисе Годунове на реке Яuze и ручье Кокуй основывается Немецкая слобода, жители которой занимались преимущественно ремёслами и мукомольным промыслом. С 1652 г. её территория объявляется «Белой», т.е. освобождённой от налогов и податей.

Значительные потоки переселенцев фиксировались в годы царствования Ивана III, Ивана Грозного, Петра I, который был учеником «немецкой слободы» и в 1702 году выпустил специальный манифест, поощрявший въезд выходцев из заморских стран в Россию. Это был один из важнейших факторов, с помощью которого он рубил «окно в Европу». 4 декабря 1762 года Екатерина II издает Манифест, которым жители Европы приглашались селиться в степных районах России. Документ этот, однако, должного действия не возымел. 22 июля 1763 года последовал новый манифест императрицы, возвещавший о льготных условиях переселения, который гарантировал иностранцам ряд привилегий: свободу вероисповедания, освобождение от воинской повинности, налогов и самоуправление. Они имели особое значение. Каждая семья получала большой для того времени участок неосвоенной пахотной земли не менее 30 десятин, колонии – лесные

угодья, пастбища, луга и «область» земли. Объем наделов со временем увеличился до 60, 132 и 176 десятин.

При этом весьма интересным было бы описать социально-психологический портрет царицы, великого лидера, знаменитой не только своими фаворитами, личностями тоже неординарными. Она раздавала своим фаворитам не только ласки, но и целые губернии, ввела черту оседлости, вернула смертную казнь, отменённую при Елизавете, уровень эксплуатации крепостных довела, как считал Ключевский, до наихудшего в российской истории положения. Но и неслыханная веротерпимость, введение в число традиционных конфессий буддизма и протестантизма, личная неприкословенность дворян и признание прав дворянства за всеми татарскими мурзами – это тоже Екатерина. Фигуру такого масштаба можно оценить только по совокупности её наследия. Она была первым русским монархом, учившимся по Плинию и Геродоту, знавшим персоналии Рембрандта и Леонардо да Винчи, переписывавшаяся с Вольтером. Петр рубил окно в Европу и тащил Россию в Европу, Екатерина создавала новый геополитический вал из пояса немецких колоний и создавала условия для массовых миграций из Европы в Россию.

Необходимо отметить при этом, что Указы Екатерины распространялись не только на немцев, а вообще на иностранцев (среди прибывающих были голландцы, выходцы из Швейцарии, Франции, Чехии, Польши). В равной мере они были обращены и к russkим, по религиозным убеждениям покинувшим пределы страны. В той же Саратовской области появились русские-старообрядцы – выходцы в основном из Польши и Литвы. В настоящее время их потомки проживают по реке Иргиз в Пугачевском и в соседних с Пугачевским, районах. Они входили в единый геополитический вал, защищающий рубежи страны. Уже в 80-е годы XVIII века в Поволжье поселилось 27 тысяч выходцев из Западной Европы, которые основали на необжитых землях 105 колоний. В течение XVIII и XIX веков появляются колонии в Крыму, Закавказье, Бессарабии, Северном Кавказе, Средней Азии, Сибири. Согласно переписи населения 1897 года в России проживало 1800000 немцев, из них в Саратовской и Самарской губерниях почти 400000. Л. П. Белковец приводит данные по демографии российских немцев: «За столетие, прошедшее со времени обнародования манифеста, в Россию приехало и поселилось на жительство (главным образом в Поволжье и Новороссии) около 100 тыс. немецких поселен. К 1914 году число их увеличилось в 17 раз и, несмотря на начавшуюся реэмigration, достигло 1700 тыс. человек»¹³.

Как отмечает А. Э. Гущина, «исключительное трудолюбие и терпение, высокая культура земледелия, личная свобода, собственность на землю и общественное самоуправление позволили немцам освоить тяжелые земли, несмотря на отсутствие обещанной государственной помощи, опустошительные набеги кочевников. Со временем к немецким селам на Волге добавились поселения в Новороссии и Таврии, где колонисты добились еще больших успехов в земледелии. Достаточно сказать, что 42% рос-

¹¹ Герман А.А., Плеве И.Р. Немцы Поволжья: Краткий исторический очерк.- Саратов, 2002. - с. 5

¹² См.: Герман А.А., Плеве И.Р. Немцы Поволжья: Краткий исторический очерк.- Саратов, 2002. - с. 6

¹³ Белковец Л.П. «Большой террор» и судьбы немецкой деревни в Сибири: Конец 1920-х-1930-е годы ИVDK Москва, 1995, с. 7

сийского хлебного экспорта обеспечивали именно эти территории»¹⁴. Немцы оставили заметный вклад в истории и культуре нашей страны. Беллинггаузен, фон Визин, Виттгейнштейн, Гааз, Дельвиг, Даль, Круzenштерн, Кюхельбекер, Ленц, Пестель, Барклай де Толли, Тотлебен, Цандер, Раушенбах – это лишь немногие имена немцев, составивших славу нашего Отечества. Наиболее рельефно проявляли себя немцы в качестве носителей военного опыта Европы на военной службе. Они принесли в Россию новые черты военной морали: универсализм как верность государству, а не только своему сузерену. Они создавали Россию как таковую, и без их вклада наша история была бы беднее.

Вступив на российскую землю, иностранцы сразу же оказывались под строгим контролем комиссаров, действовавших по инструкции петербургской «Канцелярии опекунства иностранных подданных». С 1782 года колонисты перешли в ведение казенных палат и земских исправников, потом создается специальное «Управление для приволжских колоний» (1797 г.). Прибывавшие иностранцы находились под постоянным контролем местной администрации, полицейского управления. Вся их жизнь четко регламентировалась органами самоуправления: существовали окружные приказы, в селах делами общиной руководил сельский приказ, от каждого десяти дворов избирался десятский, все дела общественного значения решались на мужских сходах. Выборные и шульцы контролировали не только социально-экономическое положение колонии, но и личную жизнь колонистов, отчитываясь за все успехи и неурядицы перед Саратовской конторой опекунства.

Одним из примеров использования миграций для колонизации России выступает факт приглашения иностранцев из немецких земель царицей Екатериной Второй в XVIII веке «для заселения и обитания рода человеческого наивыгоднейших и полезнейших мест»¹⁵. Привлечение немецкого элемента в Россию осуществлялось в рамках ее проекта, стремлением которой было создание сословия из «среднего рода людей». Немцы, как пример трудовой морали, семейственности, деловитости, предпримчивости были альтернативным вариантом крепостному крестьянству. Колонизация обширной страны «философом на троне» силой примера хозяйственной и общей культурности, «преуспеянности» без различия религии и народности не где-то в далёкой Западной Европе, а в сердцевине страны, в Поволжье, должно было показать силу империи и её европеизм. В воздухе отчётливо запахло цивилизацией, востребованной значительной частью общества. До Екатерины страна была восточной непонятной страхолюдиной, готовой обрушить свой кулак на Европу, что блестяще было доказано Семилетней войной. При ней она стала европейской страной, с тем же кулаком, но предсказуемым.

Особенность субэтноса поволжских немцев заключалась в том, что он складывался из ряда народов Западной Европы: от собственно выходцев из немецких княжеств, саксонцев, гессенцев до голландцев, французов,

швейцарцев и даже чехов. Поэтому поволжские немцы – это совершенно особая общность, с уникальным языком и укладом жизни. Территория, на которой они укоренялись, до их переселения была совершенно не освоена (по меньшей мере – не окультурена) до их прихода. Корни их диалекта, как диалекта именно поволжских немцев, их особого характера, быта, во многом были связаны с тем географическим пространством, на котором происходил синтез их удивительной культуры. Колонии были удивительно целостным при всём своём многоцветном сиянии, интегрированным образованием, складывающимся на протяжении более двух столетий, с общностью исторической судьбы, языка, традиций, фольклора, быта, земледельческого уклада, развитой социальной и гуманитарной инфраструктурой, компактным проживанием. В то же время следует обратить внимание на то, что «хотя немецкий этнос сложился примерно в X в. (появилось самоназвание – Deutsch), фактически до середины XIX века не было единой немецкой нации, существовали различные народности (баварцы, саксонцы, швабы, франки др.). Они разделялись не только границами государств, имевших различное политическое устройство, но и своим образом жизни, ментальностью, диалектами, обрядами и обычаями»¹⁶. Поэтому для понимания социолингвистических процессов нужно знать, что в России появились не посланцы единого народа, а представители самых разных национальных групп, в языке общения которых с самого начала их совместного проживания начались неизбежные процессы смешения диалектных различий и выравнивания диалектных признаков. В результате уже в первые десятилетия существования языкового общества в каждой колонии сформировался более или менее единый язык общения.

Для понимания формирования языка общения российских немцев важно знать их различия по социальному признаку, отмеченные И. Р. Плеве и А. А. Германом. Первая группа колонистов прибыла в Россию в рамках колонизационных мероприятий с 1763 года и до середины 70-х годов XIX века. Далее – мещане. Это многочисленная группа выходцев из германских и других европейских государств и, наконец, дворяне, принесшие этот титул с прежней Родины, либо получившие его на службе русского государства¹⁷. Важны конфессиональные различия между лютеранами, самой многочисленной группой, католиками и меннонитами. Определённая часть немецкого общества, стремящаяся продвигаться по линии государственной службы, принимала православие. Языком церковной службы католиков была латынь, протестанты использовали родной язык.

Языковые процессы в условиях иноязычного окружения находятся в сфере внимания зарубежных и отечественных ученых уже со второй половины XIX в. В этот период сформировались методы и подходы к исследованию лингвистических характеристик вариантов языка в условиях языковых островов, таких как процессы дивер-

¹⁴ Гущина А.Э. Российские немцы: быть или не быть?

Екатеринбург, Уральский кадровый центр, 1992. С. 1.

¹⁵ Полное собрание Законов Российской империи. Т.16. Июля 22 1763 года Манифест «О дозволении всем иностранцам, В Россию въезжающим поселяться в губерниях, в которых они пожелают, и о дарованных им правах. – Спб, 1830, с.313-316

¹⁶ Герман А.А. Большевистская власть и Немецкая автономия на Волге (1918-1941).

Саратов. Изд-во Саратовского университета. 2004. – с. 8

¹⁷ См.: Герман А. А., Плеве И. Р. Немцы Поволжья: Краткий исторический очерк.- Саратов: изд-во Сарат. ун-та, 2002. - с.8

генции и конвергенции, смешение диалектных форм и выравнивание диалектных различий в ходе совместного проживания на определенной территории. Термин языковой остров или островной диалект означает диалект, находящийся в окружении другого языка или других диалектов и отличающийся по своим чертам от других диалектов этого же языка. Это – территориальная разновидность языка, физическая и культурно-языковая изоляция которого привела к появлению дивергентных языковых признаков или сохранению архаических черт. Как, например, островные диалекты поволжских немцев в России и СНГ.

В настоящее время родной язык российских немцев как важнейшее средство коммуникации и форм бытия национальной истории находится перед угрозой исчезновения. Эволюция немецких диалектов, привезенных первыми поселенцами на новую родину, протекала под воздействием как интраплингвистических, так и экстраплингвистических факторов. С одной стороны, на развитие языка российских немцев оказали существенное влияние общественно-политические условия новой родины – России. С другой стороны, в исходных немецких диалектах после переселения немцев в Россию продолжались процессы развития, характерные для любого языка. Это процессы смешения диалектов, ликвидации различий в лексике, фонетике и грамматике. Кроме того, как любой язык, оказавшийся в условиях языкового острова, диалекты немецких колоний испытали влияние языка и культуры окружения, восприняв, таким образом, некоторые элементы русского языка. В проекте предполагается выявить основные лингвистические, исторические и социокультурные предпосылки формирования островных диалектов на примере марксштадтского диалекта немецкого языка, зафиксировать его современное состояние. Составление словаря марксштадтского диалекта немецкого языка позволит изучить историю развития одного из диалектов российских немцев как модели генезиса российско-немецких говоров в условиях иноязычного и инокультурного окружения.

Поволжье – один из сложнейших в национальном, этническом и религиозном смысле регионов мира. Православие сталкивается с исламом, католицизмом, всеми формами протестантизма, буддизмом. В регионе находится ключевой рубеж между Востоком и Западом, на юго-восток от границ Саратовской области начинается Азия, не только как geopolитическое пространство, а как совокупность национальных образований, менталитетов, образов жизни, доминирующих религиозных установок, традиций и т. д. Татарстан, Башкортостан, финно-угорские автономии создают пояс государств, разделяющих страну осью «Север – Юг». «Поволжский котел» формировал Россию, но так же легко может её и взорвать, отбросить ее к границам XVII века.

Литература.

1. Ауман В. А., Байер А. Г., Португальский Р. М., Рунов В. А. Немцы на военной службе в Российской империи. - М: Информационно-издательское агентство «Ист-факт». -2006. – 304 с.
2. Белковец Л.П. «Большой террор» и судьбы немецкой деревни в Сибири: Конец 1920-х-1930-е годы IVDK Москва, 1995. -317 с.
3. Герман А.А. Большевистская власть и Немецкая автономия на Волге (1918-1941). Саратов. Изд-во Саратовского университета. 2004. – 520 с.
4. Герман А.А. Немецкая автономия на Волге. Ч.1. Автономная область. 1918-1924. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та. – 192 с.
5. Герман А.А., Плеве И.Р. Немцы Поволжья: Краткий исторический очерк.- Саратов: изд-во Сарат. Ун-та, 2002. -144 с.
6. Гордеева Т.В. Из истории Центральной библиотеки Республики немцев Поволжья // Из истории культуры немцев Поволжья: сборник статей.- Саратов. 1993, с.40-47
7. Ерина Е.М. Август Фридрихович Лонзингер. Учёный, лингвист, преподаватель, писатель // Два с половиной века с Россией (к 250-летию начала массового переселения немцев в Россию): Материалы 4-й международной научно-практической конференции. Москва, 24-27 августа 2012 г. М.: МСНК-пресс, 2013.- с.655-688
8. Два с половиной века с Россией (к 250-летию начала массового переселения немцев в Россию): Материалы 4-й международной научно-практической конференции. Москва, 24-27 августа 2012 г. М.: МСНК-пресс, 2013.-720 с.
9. Культура русских и немцев в Поволжском регионе. Вып. 1. Саратов, изд-во «Слово».1993.- с.
10. Любавский М.К. Русская история ХУ11-ХУ111 веков. 2-е изд.- СПб.: Издательство «Лань», 2002. – 576 с.
11. Минор А.Я. Этнолингвистические исследования А.П.Дульзона. Этнолингвистические материалы, сопровождающие свадьбу и рождение ребёнка у немцев Поволжья. Саратов: изд-во СГУ. 2011. -204 с.
12. Полное собрание Законов Российской империи. Т.16. Июля 22 1763 года Манифест «О дозволении всем иностранцам, В Россию въезжающим поселяться в губерниях, в которых они пожелают, и о дарованных им правах. – Спб, 1830, с.313-316
13. Плеве И. Р. Немецкие колонии на Волге во второй половине ХУ111 века. М., 2008
14. Плеве Игорь. Списки колонистов, прибывших в Россию в 1766. «Рапорты Ивана Кульберга»: монография / И.Р. Плеве. – Саратов: Сарат. гос. Техн. ун-т, 2010. 520 с. ISBN 978-5-7433-2222-0
15. Хаясака К. Роль территориального фактора для поддержания целостности этноса на примере российских немцев // Два с половиной века с Россией (к 250-летию начала массового переселения немцев в Россию): Материалы 4-й международной научно-практической конференции. Москва, 24-27 августа 2012 г. М.: МСНК-пресс, 2013.- с. 702-705.

