

АВГУСТОВСКИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЧТЕНИЯ - 2014

The background features several overlapping circles of various colors (blue, red, orange, green) and patterns (sunburst, stripes, solid). The text is positioned in the upper left quadrant.

Сборник материалов международного научного е-симпозиума
Россия, г. Москва, 28-30 августа 2014 г.

АВГУСТОВСКИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЧТЕНИЯ - 2014

Сборник материалов международного научного е-симпозиума
Россия, г. Москва, 28-30 августа 2014 г.

AVGUSTOVSKY

TEACHING READING - 2014

Proceedings of materials of international scientific e-symposium
Moscow, Russia, 28-30 August 2014

Kirov, 2014

УДК 37.01
ББК 74
А185

Научный редактор: Вагнер Ирина Владимировна, доктор педагогических наук, профессор Института стратегических исследований в образовании Российской академии образования.

A185 Августовские педагогические чтения - 2014. Сборник материалов международного научного е-симпозиума. Россия, г. Москва, 28-30 августа 2014 г. [Электронный ресурс] / под ред. проф. И.В. Вагнер. – Электрон. текст. дан. (1 файл 2,9Мб). – Киров: МЦНИП, 2014. – 272 с. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – ISBN 978-5-00090-028-4. – Загл. с этикетки диска.

Сборник включает в себя материалы международного научного е-симпозиума «Августовские педагогические чтения - 2014», состоявшейся в г. Москве, 28-30 августа 2014 г. Главная цель е-симпозиума – развитие содружества ученых и практиков в сфере педагогики и образования. В работе е-симпозиума приняли участие ученые и практики из России, Украины. Международный научный е-симпозиум проведен при поддержке Издательского дома Международного центра научно-исследовательских проектов.

ISBN 978-5-00090-028-4

Статьи публикуются в авторской редакции. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов

Перепечатка материалов сборника осуществляется по разрешению редакционной коллегии

© МЦНИП, 2014

Содержание

Раздел 1. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) 11

Богатырёва О.П., Тихомирова А.В. Метафора аутентичности обучения иностранному языку в современном лингвометодическом контексте . 12

Вагнер И.В. Экспертиза качества программ воспитания и социализации общеобразовательного учреждения и оценка их влияния на развитие у школьников социокультурного опыта..... 26

Винокурова Н.Ф., Зулхарнаева А.В., Мартилова Н.В., Смирнова О.В. Методика экологизации и информатизации географического образования в контексте идей устойчивого развития 40

Данелян Е.Г. Воспитание у младших школьников толерантности и национального самосознания на факультативных занятиях в полиэтнических классах 54

Дорофеева С. В., Петрова О.А. Взаимодействие школы, библиотеки и семьи в воспитании Читателя 68

Макотрова Г.В., Перуцкая Т.В. Закономерности использования сети Интернет в развитии исследовательского потенциала старшеклассников 79

Третьякова К.А. Педагогическое исследование как диалогавтора-исследователя педагогического профиля с научным сообществом 92

Яковлев С.В. Методологические предпосылки аксиологического обоснования общей теории воспитания..... 98

Раздел 2. Теория и методика профессионального образования 110

Гафурова Н.В., Осипова С.И. Теоретико-методологические и содержательные основания инновационного инженерного образования 111

Золотарева А.В. Результаты согласованного исследования требований рынка труда, профессионального стандарта и ФГОС ВПО к компетенциям педагога дополнительного образования.....	123
Мартыненко А.В. Бакалавриат, магистратура и аспирантура как уровни медико-социального образования.....	137
Мусина М.В., Борисова Е.В. Анализ корреляции между результатами ЕГЭ и итоговым рейтингом студента по математике в региональном техническом вузе.....	145
Тарбокова Т.В. Применение информационных технологий в обучении студентов интегрированию.....	154
Цветков В.Я. Передача знаний с помощью информационных образовательных единиц.....	162
Чибисова О.В. Обучение студентов межкультурному общению со сверстниками.....	175
Чоросова О.М., Соломонова Г.С. Образование взрослых как культурный императив в системе непрерывного профессионального образования	189
Раздел 3. Общая психология, психология личности, история психологии.....	203
Краснова О.В. Анализ научных подходов к проблеме психологических границ в отечественной науке и практике	204
Раздел 4. Психофизиология	213
Сумная Д. Б., Львовская Е.И., Сумная Т. А., Кинзерский С.А., Кинзерский А.А., Садова В.А. Значение психологического тестирования в реабилитации пациентов с радикулопатиями при проведении УЗИ-контролируемых блокад.....	214
Раздел 5. Социальная психология.....	226
Вахнина В.В. К проблеме преодоления кризисов переговоров сотрудников ОВД с преступниками	227
Романова Е.А. К вопросу определения направленности личности в общении.....	240

Раздел 6. Педагогическая психология	247
Борзова Т.В. Подведение под понятие: психологическое исследование содержательной стороны текста в связи с проблемой понимания	248
Огнев А.С., Лихачева Э.В. Приоритетные жизненные ценности современных студентов	263

Table of Contents

Section 1: Theory and a training and education technique (on areas and educational levels) 11

- Bogatyreva O.P., Tikhomirova A.V. The authenticity metaphor in ESL today 12
- Vagner I.V. Examination of the quality of the programs of training and socialization of general education establishment and the evaluation of their influence on the development of the social and cultural experience of schoolchildren 26
- Vinokurova N.F., Zulkharnaeva A.V., Martilova N.V., Smirnova O.V. Methods of ecologization and informatization of geographic education in the context of sustainable development ideas 40
- Danelian E.G. Education at younger schoolboys tolerance and national identity in elective classes in multiethnic classes 54
- Dorofeeva S. V., Petrova O.A. Interaction of school, library and family in education of Reader 68
- Makotrova G.V., Perutckaia T.V. Regularities of use of the Internet in development of high school students' research potential 79
- Tretiakova K.A. Pedagogic research in the context of a dialogue between author (researcher) and scientific community 92
- Iakovlev S.V. The methodological background axiological justification of the General theory of upbringing 98

Section 2: Theory and a vocational training technique 110

- Gafurova N.V., Osipova S.I. The theoretical-methodological and substantive foundation of innovation engineering education 111
- Zolotareva A.V. The results of the coordinated research of the labour market requirements, professional standards and FSES of HE to the competence of the teacher of additional education 123

Martynenko A.V. Degrees in medical social education (Bachelor, Masters and postgraduate studies).....	137
Musina M.V., Borisova E.V. Analysis of correlation between the results of the entrance examination and the student rating in mathematics in the regional technical university	145
Tarbokovat.V. Information technologies application in training of students in integration	154
Tsvetkov V.Ia. Transfer of knowledge through information education units	162
Chibisova O.V. Teaching students to master intercultural communication with peers	175
Chorosova O.M., Solomonova G.S. Adult education as cultural imperative in the system of continuing professional education	189
Section 3: General psychology, personality psychology, history of psychology.....	203
Krasnova O.V. The analysis of scientific approaches to the problem of psychological boundaries in domestic science and practice	204
Section 4. Psychophysiology	213
Sumnaia D.B., Lvovskaia E.I., Sumnaia T. A., Kinzerskii S.A., Kinzerskii A.A., Sadova V.A. Role of psychologic testing in rehabilitation patients with radicular syndromes of lumbar degenerative disc disease in the process of ultrasound-controlled epidural blockade.....	214
Section 5: Social psychology	226
Vakhnina V.V. To overcome the problem of crisis talks enforcement officers with criminals.....	227
Romanova E.A. To the question of definition of an orientation of the personality in communication	240
Section 6: Educational Psychology	247

Borzova T.V. Summing up with a concept: a psychological study of the
substantive aspect of the text in relation to the problem of understanding
..... 248

Ognev A.S., Likhacheva E.V. Priority values of life of today's students 263

РАЗДЕЛ 1.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА

ОБУЧЕНИЯ И

ВОСПИТАНИЯ

(ПО ОБЛАСТЯМ И

УРОВНЯМ ОБРАЗОВАНИЯ)

МЕТАФОРА АУТЕНТИЧНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОМ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ

БОГАТЫРЁВА О.П., ТИХОМИРОВА А.В.

РОССИЯ, ТВЕРСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

THE AUTHENTICITY METAPHOR IN ESL TODAY

BOGATYREVA O.P., TIKHOMIROVA A.V.

TVER STATE UNIVERSITY, RUSSIA

Аннотация. В статье представлен один из возможных подходов к раскрытию логической и функциональной структуры термина «аутентичность» в обучении; раскрыт его метафоросозидающий потенциал; уточнены predispositions его интерпретации в контексте современных воззрений на изучаемый иностранный язык (английский). Приведен краткий обзор структуры одного из возможных вариантов развития аутентичного обучения иностранному языку и культуре коммуникации в виде обучающей технологии «коммуникативный квест».

Annotation. Authenticity must needs to be viewed as one of those comprehension-challenging, resounding yet evasive 'fuzzy-set' umbrella notions. Its meanings are quite multifold and a bit contradictory as well. Yet they can be viewed as branches of the big idea of authentic teaching and learning. Roughly, the notion of authenticity can split into three major facets of meaning – the desirable perfection of language and communication skills, then – proper authentic teaching materials, that is the samples or models of native speakers' authentic discourse, and last but not least – the path and means that lead the learner to master both. The mythologeme of the *learner's journey* is based on a few metaphors – the Lighthouse metaphor for foreign language competence, the Flashlight metaphor for comprehension of authentic discourse, and

to cover it all – the Communicative Quest metaphor. The last one can be taken as a model of authentic teaching technique, uncovered in the article.

Ключевые слова: аутентичность / подлинность, метафора, мифологема аутентичного изучения иностранного языка, коммуникативный квест, гамификация

Keywords: authentic teaching metaphor, authenticity / genuineness, communicative quest, intercultural communicative competency, gamification

Одним из широко распространенных в современной зарубежной и отечественной методической литературе в сфере преподавания иностранного языка на настоящий день выступает термин «аутентичность». При этом он также является одним из наиболее широкозначных терминов лингвометодики, характеризуется чрезвычайно подвижной семантикой, вызывает множество различных пониманий, интерпретаций, разночтений, сомнений. Исследователями отмечается, что логическое осмысление понятия аутентичности в научной литературе отличается запутанностью и противоречивостью¹. Ниже представлена одна из возможных попыток вскрыть средствами филологического, контрастивного и типологического анализа логическую структуру данного термина; уточнить его метафоросозидающий потенциал; уточнить predispositions его интерпретации в контексте современных воззрений на изучаемый иностранный язык (английский). В заключение статьи предлагается абрис одного из возможных вариантов развития аутентичного обучения иностранному языку и культуре коммуникации в виде модели обучающей технологии «коммуникативный квест».

Во второй половине 20-го века выражения «аутентичный» и «аутентичность» приобрели широкое распространение в английской методике преподавания языка (английского и не только) как

иностранного, или «второго» (англ. ESL). Выражение “AuthenticEnglish” стало широко использоваться для стимулирования роста продаж учебных изданий. (e.g. “Xcontainsauthenticteaching

¹‘confused and contradictory picture’ [1].

/listeningmaterials”etc.).В 70-е годы 20-го века английский лингвист Генри Видоусон призвал педагогов к *аутентичному обучению* иностранным языкам, полагая под этим нечто большее, нежели элементарное использование в учебном процессе «аутентичных» языковых материалов. Более того, Г. Видоусон предложил отказаться от использования термина «аутентичный» применительно к учебным материалам² и полностью перенести диапазон правомерного его использования в методическую плоскость. При этом прерогатива принятия решения в отношении материала и способа работы с ним отводится *педагогике*³

В последней декаде 20-го века «аутентичное» изучение иностранного языка становится престижным и популярным в России, наблюдается заметный рост внимания исследователей к идее аутентичного обучения иностранным языкам и в частности – английскому. В означенный период термин «аутентичность» стимулировал замену и выведение из оборота устаревших текстовых материалов советского периода и просто некачественных учебных материалов. Выходят в свет посвященные вопросам аутентичности в обучении иностранному языку публикации таких авторов как Е.В. Носонович (диссертация 1999 г.), Р.П. Мильруд, Т.В. Ивахно, С.К. Фоломкина, Г.В. Рогова, О.Н. Киян и др., но приводимые определения аутентичного текста отличаются определенной долей противоречивости. Е.В. Носонович (вслед за ироничными английскими авторами) предлагает под аутентичным текстом «понимать текст, созданный носителем языка и не предназначенный для учебных целей» [3, 3]. В другом месте утверждается, что «методически аутентичный текст представляет собой естественное речевое произведение, созданное в методических целях» [4]. Е.М. Шульгина (2013) приходит к выводу о том, что «аутентичный материал – это материал, взятый из оригинальных источников» [5, 62]. Очевидно, «аутентичность» в этих случаях рассматривается как *функция от*

2 Предлагается пользоваться в отношении материалов термином «подлинный» (англ. genuine). Хотя мы используем данное предложение Г. Видоусона в настоящей статье, следует признать, что оно так и не нашло последовательного применения в отечественной научной и методической литературе.

3 “It has to be established by reference to pedagogic criteria” [2, p. 243-244]

(подлинного, естественного) коммуникативного *учебного материала, текста.*

Признание факта «предназначенности» и «взятости» обнажает *элемент перехода* от текста *подлинного* в его коммуникативной первобытности к тексту *аутентичному* (очевидно, развертываемому и интерпретируемому в организованном пространстве учебной коммуникации). Наблюдается расщепление понятия, прерывность в понимании термина, онтологический сдвиг от *подлинного* иноязычного текста к *методически обработанному* тексту, предназначенному для учебных целей, от текста органичного в стихии иноязычного инокультурного общения к тексту «взятому» в пространство интеркультурной учебной коммуникации. Перенос значения от подлинного образа иноязычного культуросообразного дискурса на предполагаемый результат и процесс обучения задает векторы и обуславливает динамику интерпретаций понятия аутентичности дискурса, высказывания, текста, заданий к *тексту* «аутентичной» *функции.*

В этой связи представляет интерес функциональное описание текста в его «аутентичной» функции (или «аутентичного» учебного текста) как организованного пространства учебной деятельности. Как отмечает Е.В. Носонович, аутентичные учебные тексты (1) отражают реальное функционирование языка в речи его носителей и в естественном социальном контексте; (2) разнообразны по жанру и тематике; (3) вызывают интерес учащихся; (4) стимулируют коммуникативные процессы на уроке; (5) готовят учащихся к восприятию языка в аутентичной языковой среде; (6) являются оптимальным средством знакомства с иноязычной культурой» [3,3]. В этом определении прослеживается тенденция к представлению оптимального для знакомства с иноязычной культурой текста как аутентичного, но не к представлению аутентичного как одного из оптимальных. Пункту (1) в наибольшей мере соответствуют «*подлинные*» тексты (по Видоусону[2]). Дальнейшее рассмотрение характеристик аутентичного текста, очевидно, требует вынесения *подлинного* инокультурного иноязычного текста «за скобки». Пункт (2) описывает один из возможных принципов организации структуры учебного курса, а не

текста. Пункт (б) отражает маркетинговое понятие аутентичности. Пункт (5) информирует о тривиальной цели обучения. Заметим, что пробуждение интереса (п.3) вполне может быть рассмотрено как *функция от горизонта интересов* учащегося как субъекта педагогического процесса, а также как *функция деятельности преподавателя*, и только как относительно верифицируемая *функция от подлинного текста*⁴. Наконец, пункт четвертый сфокусирован в методической плоскости взаимодействия учащихся с учебными материалами (а также с учителем и учебными заданиями). Очевидно, именно здесь располагается ядро понятия «методической аутентичности», которому должно соответствовать определенное *ноу-хау*. Вопрос о *ноу-хау* касается источников качественного учебного общения, бесспорно принадлежащих сфере «аутентичной» методики обучения языку. Мы можем допустить, что здесь и сегодня остается достаточно пространства для занятия позиции, для поиска и открытий средств стимулирования интереса и продуктивной коммуникативной деятельности учащихся.

Достигаемая в учебной коммуникации «аутентичность обучения» может интерпретироваться как *функция коммуникативной личности учителя* (умение заинтересовать учащихся, качественная английская речь); как *функция от (целевой) коммуникативной культуры* изучаемого языка; как *функция от способа организации учебной коммуникации*, учебной работы, учебного процесса. Однако по мере осуществления рефлексии и соответствующей регрессии к первооснованиям оптимальной учебной коммуникации в конечном итоге аутентичность предстает как *функция от адресата*, а именно учащегося как *субъекта учебной деятельности*. Следовательно, аутентичность обучения не только *подтверждается* в коммуникации и конкретных актах интерпретации сообщения, высказывания, текста продуцента (говорящего, пишущего

⁴Фокус на очерченной сфере профессиональных интересов [cf. 6], видимо, соответствует расширительной трактовке аутентичности, понимаемой как оптимальность для определенной аудитории. Этот подход уже нашел интенсивную разработку и развитие в рамках обучающей технологии 'Blended Learning' [cf. 7; 8].

коммуниканта), но и *порождается учащимся* в условиях учебной коммуникации.

Рассмотренное выше функциональное описание аутентичного текста позволяет достаточно четко представить динамику трансформации представления об «аутентичном тексте» – от фиксированного фрагмента иноязычного дискурса автохтонов до результирующей готовности учащихся к общению в иноязычной среде (диапазон расхождения значений представляется достаточно широким). В первом случае аутентичность понимается как то, *от чего* следует отталкиваться, а во втором как то, *к чему* следует стремиться. Между этими двумя обозначенными точками пролегает пространство «*то, как*» – методической организации обучения.

Если понятие подлинности текста является интуитивно ясным (его источником выступает стихия иноязычного инокультурного дискурса⁵), то с точки зрения *целевого* континуума языка-культуры под «аутентичностью» может иметься в виду *приемлемость, допустимость, легитимность, авторитетность, интеллигибельность, а также правомерность, ожидаемость, узнаваемость, предсказуемость, стандартность* («правильность» и «грамматичность») высказываний, сообщений, дискурсов. Аутентичный объект обучения претерпевает трансформации: коммуникация в инокультурной среде застывает *в форме коммуниката* (т.е. сказанного как следа коммуникации), который вновь используется уже другими субъектами общения в контексте изучения чужого/иного языка и культуры. Педагог призван пронести огонь аутентичной коммуникации, не загасив его. Но вот *первая сложность* – подлинность текста не гарантирует аутентичности его восприятия. Образ подлинного текста формируется в сознании интерпретатора-аллохтона с искажениями и пробелами. Г. Видоусон указывает, что аутентичное понимание подлинного иноязычного текста учащимся на основе *иноязычных контекстов* недостижимо. При

⁵Аутентичный материал оценивается а priori как достоверный, хороший, пригодный, эталонный, образцовый, авторитетный, эффективный. Вопрос о том, является ли подлинное событие межличностной коммуникации для носителей языка свободным от ошибок и осечек, успешным обычно не задается.

этом наилучшим из возможных пониманий для учащегося будет то, которое *апеллирует к опыту* его собственного языка и социальной общности, а также к умению учителя реконструировать иноязычный и инокультурный контекст на основе контекстов, имеющих в опыте учащегося [9, 67-68]. К. Крамш подчеркивает также приоритетную значимость знакомства педагога с культурой и педагогической традицией контингента учащихся [10, 58]. Итак, в горизонт приближения к аутентичному образу иноязычного текста /высказывания вписан императив понимания. Аутентичное понимание? С чьей точки зрения? Понимание автохтоном (жителем страны изучаемого языка и его носителем) и понимание аллохтоном (чужеземцем) не идентично, но и понимание двух аллохтонов обычно также не идентично. Очевидно, требуется развивать адресатоцентрический подход в обучении.

Следует не упускать из виду *горизонты аутентичного обучения*, и в первую очередь горизонт горизонтов – сам целевой язык как источник «аутентичного» инокультурного / интеркультурного общения. На первоначальном этапе постановки целей обучения английскому языку абстрактное понятие существующего где-то за морем, на берегах туманного Альбиона языка Шекспира может казаться ясным и незыблемым основанием для изучения языка. Однако современный исследователь Дж. Дженкинс рассматривает понятие английского *как родного*, i.e. ‘English as a native language’ (ENL) как определенного рода *фикцию* в свете современного бытования разнообразных (и продолжающих множиться) вариантов английского языка [11, 206]. Это «разоблачение» способствует выдвиганию и нюансировке *метафоры маяка* как образа понятия *подлинного* иноязычного дискурса (в контексте представления возможной модели «аутентичной» учебной коммуникации). Сдвиг в трактовке образа аутентичного английского языка с неизбежностью влечет за собой сдвиг в трактовке понятия методической аутентичности. В означенном приближении *целевой* «аутентичный английский» – не тот английский язык, на котором говорят англичане, а тот, который еще не существует, но должен

быть сконструирован учащимся в ходе межличностного интеркультурного⁶ иноязычного общения (*вторая сложность*).

Осмысление понятия аутентичности в современном методологическом контексте позволяет установить его метафорическую структуру мифологемную природу. В первом, структурном приближении понятие аутентичности может быть уподоблено *метафоре маяка*, на свет которого ориентируются корабли в тумане или при ясной погоде, но не для того, чтобы причалить к нему и остаться в нем навсегда, а для того, чтобы достичь большой земли и выполнить свою миссию. Здесь сказывается телеологическая трактовка аутентичности как устремленности к достижению высокого качества языковой и коммуникативной подготовки, позволяющего говорить и общаться красиво, уместно, эффективно. Приведенная метафора маяка соответствует *векторному представлению* об «аутентичном текстовом материале», выступающем как идеализируемый образ дискурсивных практик *совершенного коммуникатора* (каковым в результате обучения и должен стать учащийся).

Субстанциальное рассмотрение аутентичной коммуникации на предметных образах подлинного дискурса автохтонов может быть представлено в терминах исследуемых горизонтов – *ситуативного, фреймового, сценарного, интенционального, интеракционального, социального, персонального, конверсационного, тактического, стратегического, контекстуального, стилевого, жанрового* и прочих взаимосвязанных и взаимопроникающих горизонтов понимания и углубленной интерпретации в водовороте долгого приближения к тому, как люди говорят и общаются «на самом деле» (“RealEnglish!”). Освоение семантики этих горизонтов интерпретации происходит не сразу. Интерпретатор подлинной иноязычной коммуникации может быть уподоблен ступающему в тумане путнику, вооруженному *переносным*

⁶ Термин «интеркультурное» подчеркивает вступление в диалог двух конкретных частично сходных и частично различных культур, разрывы между которыми могут не совпадать с разрывами между другими парами контрастных культур. Если быть до конца последовательным, то всякое межличностное общение интеркультурно.

фонарем и вынужденному освещать картину по фрагментам, прежде чем осуществит схватывание в понимании всех существенных взаимосвязей.

Здесь открывается пространство для герменевтики общения как смыслового обмена и герменевтики культуры общения. Герменевтика как движение к пониманию как раз и начинается с фазы растерянности (потерянности) в коммуникации и предполагает выдвигание и использование *вне-позиции* как исходной для понимания одной культуры (целевой, новой, иной) в свете другой (исходной, родной для учащегося) и в свете разработки некоторого общего объяснительного принципа контрастивного описания как основы для разработки определенной «коррективной» методики обучения. К примерам последнего рода можно отнести разработку оппозиций «авторитарное – демократичное», «официальное – неформальное», «конвенциональное – креативное», «низко-контекстное – высоко-контекстное» общение и пр. [cf. 12 etc.]. Парадокс пути к научению связан с обретением понимания аутентичного дискурса через фазу «потерянности», непонимания. Субстанциальное понимание целевого континуума языка-культуры принадлежит одновременно и стихии подлинной иноязычной коммуникации и области задач обучения и методической сфере «то, как». Ниже мы кратко представим технологию «коммуникативный квест» как одну из возможных моделей организации аутентичного обучения иностранному языку.

Понятие **коммуникативного квеста** восходит к одному из подтипов организации поисковой учебной деятельности студентов в рамках более широкой педагогической технологии Веб-квеста, введенной в методику интерактивного обучения в 1995 году профессором университета Сан-Диего в США Берни Доджем (Bernie Dodge) [cf. 13]. Заметим, что в данном случае методическая составляющая квестовой технологии, основанная на развитии у студентов готовности к учебной деятельности поискового характера не требует непременно непосредственного использования веб-ресурсов, хотя и не отрицает такой возможности (на усмотрение учителя). В то же время размещение коммуникативных квестов в сети интернет может выступать как органичный элемент обучающей технологии профессиональной подготовки Blended Learning [7; 8]

Коммуникативный квест является коммуникативным и по форме и по содержанию обучения. Он призван научить учащегося конструктивным тактикам межличностного общения на основе внедрения аутентичных дискурсивным практикам изучаемой культуры продуктивных моделей эффективного и культуросообразного коммуникативного поведения. Такой подход вносит в сферу рассмотрения условий достижения «аутентичного обучения» аутентичность прагматических презумпций, правил и схем (целесообразного и культуро-сообразного) коммуникативного поведения (шага, хода, тактики, стратегии, поступка) как источника организации межличностного делового общения, а не только номинативных групп. Грамматика говорящего, правила мены ролей, культурные сценарии деловой коммуникации [cf. 14] в не меньшей мере принадлежат «аутентичному обучению», чем непосредственно *подлинные тексты-коммуникаты* в качестве аутентичных учебных материалов.

В методическую оболочку коммуникативного квеста наряду с «вызовом» и «ответом» могут также входить элемент проблематизации; элемент *гамификации* (разработка моделей интерактивной ролевой игровой реальности с участием фиктивных персонажей, возможностью выбора игровой «маски» и т.д.; выделяются уровни прохождения, бонусы и штрафы и т.д.); элементы технологии критического мышления; элементы мониторинга; элемент подсказки и т.д. Выделяются следующие базовые шаги в решении коммуникативного квеста: (1) вызов – коммуникативное действие или задача; (2) ответное действие; (3) рефлексия над источниками (не)успешности состоявшейся интеракции; (4) «открытие»; (5) прогресс в решении задачи и связанные с ним изменения в коммуникативной ситуации; (6) переход к следующей операции (подробнее [15]). Предпринимаемые учащимся шагиконцептуально связаны с понятием коммуникативного барьера. В результате успешного действия и соответствующей рефлексии преодоленный учащимся барьер становится *источником роста опыта* иноязычной инокультурной / интеркультурной «аутентичной» коммуникации.

Учебный коммуникативный квест соединяет в себе два противоположных принципа обучения – интерактивный (рисковый), основанный на попытке

самостоятельно понять и оптимизировать ситуацию и направляемый, объяснительный (связанный с возможностью вызвать подсказку или обратиться за объяснением к эксперту). Учащийся получает определенную долю свободы выбора между путешествием с картой и путешествием без карты (cf. французское понятие *dérivé* в психогеографии)⁷. Учащийся сам регулирует баланс свободы и культуры в обучении. Интерактивный («рисковый») принцип обучения не следует прямолинейно характеризовать как экстенсивный. Интерактивное обучение на образцах иноязычностандартизированного текстового производства способствует компрессии времени, затрачиваемого на освоение материала (относящегося к различным уровням языковой системы и аспектам культуры коммуникации в эпизодах общения).

Практическое освоение схем оптимального коммуникативного поведения в учебном коммуникативном квесте способствует также *валидации* (определению диапазонов уместности, приемлемости, эффективности в осуществлении коммуникативных поступков) и *валоризации* освоенных ранее номинативных средств иноязычного инокультурного дискурса при решении коммуникативных задач. [cf. 17].

Заключение

Логическая структура термина «аутентичность» соединяет в себе свойства «зонтикового» понятия (англ. “umbrellanotion”) и «пушистого множества» (англ. “fuzzyset”). Последнее свойство обусловлено многосоставностью и вариативностью наборов черт в составе каждого из трех базовых локусов и горизонтов интерпретации (*объектного*, соответствующего понятию подлинного дискурса автохтонов; *телеологического*, соответствующего горизонту представлений о целевом языке; собственно *методического*). Представлена *метафорическая концептуализация* методических ориентиров педагога и учащегося в означенных локусах. Все три

⁷ Здесь также включается функция индивидуации учащегося. Так, например, английский исследователь Джон Филд в контексте разработки метафоры «обучения как инвестирования» обращает внимание на деление учащихся на отважных и осторожных – ‘risk-takers / risk-avoiders’ [16, 310-311].

представленные выше метафоры (маяка, переносного фонаря и коммуникативного квеста) объединяет воедино *мифологема обучения как путешествия*. Означенные метафоры обладают определенной объяснительной силой, вскрывают логическую структуру термина в определенных локусах его применения, характеризуют функции «курса на аутентичность» в плоскости организации обучения учащихся иностранному языку и формированию новой коммуникативной культуры.

Зонтиковая структура термина «аутентичность» проявляется в существенном изменении актуальных наборов интерпретационных величин в зависимости от выбора одного из аспектов-секторов. Динамика лингвометодической мысли обусловлена тенденцией к совершенствованию и перегруппировке методических приемов и технологий обучения иностранному языку, к выделению новых подсекторов методического «зонтика». Разработка учебных коммуникативных квестов охарактеризована как один из возможных перспективных трендов аутентичного обучения.

Список литературы:

1. Taylor D. Inauthentic Authenticity or Authentic Inauthenticity? // TESL-EJ. – Vol. 1. Teaching English as Second Foreign Language. – No. 2. 1. August, 1994. – pp. 1-12.
2. Widdowson H.G. Explorations in Applied Linguistics. Oxford University Press, 1979. New York. – X+273 p.
3. Носонович Е.В. Методическая аутентичность учебного текста: Автореф.... канд. филол. наук. – Тамбов, 1999. – 20 с.
4. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Параметры аутентичного учебного текста // Иностранный язык в школе. – 1999. – № 1. – С. 11–18.
5. Шульгина Е.М. Аутентичность как одно из методических условий при формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов посредством технологии веб-квест // Язык и культура: научный периодический журнал, Томск, 2013. – № 2, 2013. – С. 59-63.
6. Heitler D. Teaching with authentic materials. Intelligent Business. – Pearson Education, Longman 2005. – URL: <www.intelligent-business.org>
7. Межкультурная деловая коммуникация: Blended-Learning-курс Россия – Германия. – [Электронный ресурс] – <http://gk-dru.tversu.ru/ru/default.html>
8. Богатырёва О.П. Blended Learning как инновационная технология и как ключ к педагогике интеграционного образования // Семантика и прагматика деловой

- межкультурной коммуникации в инновационной парадигме обучения: монография. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2012. – С. 60-69.
9. Widdowson H.G. Comment: authenticity and autonomy in ELT // ELT Journal. Volume 50/1. January 1996. – pp. 67-68.
 10. Kramsch, Claire (University of California at Berkeley, US). Culture in foreign language teaching // Iranian Journal of Language Teaching Research 1(1), (Jan., 2013). – pp. 57-78.
 11. Jenkins, Jennifer. English as a lingua franca: interpretations and attitudes in: World Englishes, Vol. 28, No. 2, 2009. – pp. 200-207. – [Электронный ресурс] – <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-971X.2009.01582.x/full> >
 12. Tomalin, Barry. Nicks, Mike. The World's Business Cultures and how to unlock them. – Ashford Colour Press, UK; Thorogood, 2007. – 268 p.
 13. Bernie Dodge's Page - WebQuest Dialog at ebquest.ning.com/profile/BernieDodge
 14. Богатырёв А.А., Комина Н.А., Крестинский С.В., Тихомирова А.В. Методологические и методические аспекты разработки инновационного курса немецкого языка для делового интеркультурного общения // Международный сборник научных трудов, посвященный году Германии в России: Естественные и гуманитарные науки – устойчивому развитию общества / Московское общество испытателей природы (Россия) – Международный университет общественного развития (Германия). – М.: Альтекс, 2012. – С. 26-36.
 15. Тихомирова А.В. Коммуникативный квест как прообраз современной учебной программы по иностранному языку в неязыковом вузе. – [Электронный ресурс]. – <http://gisap.eu/ru/node/18922> Издание International Academy of Science and Higher Education (IASHE; Great Britain) // Национальное Первенство России по научной аналитике; XL Международная научно-практическая конференция "Проблемы современной педагогики в контексте развития международных образовательных стандартов". 30 января – 5 февраля 2013г. Одесса – Лондон. (0,4 п.л.). – Р. 82-84.
 16. Field John. Listening in the Language Classroom. – Cambridge University Press, 2009. – 384 p.
 17. Богатырёв А.А., Богатырёва О.П., Крестинский С.В., Крестинский И.С., Комина Н.А., Тихомирова А.В. Понятийно-терминологический тезаурус интегративной дидактической коммуникативной модели обучения современным языкам: Россия – Германия (Электронная версия 01.0). – Тверь: ТвГУ, 2013. – 80 с. – [Электронный ресурс]. – <http://gk-dru.tversu.ru/ru/wiki/Thesaurus.pdf>

References:

1. Taylor D. Inauthentic Authenticity or Authentic Inauthenticity? In: TESL-EJ. – Vol. 1. Teaching English as Second Foreign Language. – No. 2. 1. August, 1994. – pp. 1-12.
2. Widdowson H.G. Explorations in Applied Linguistics. OUP, 1979. NY. – X+273 p.
3. Nosonovich E.V. Methodological authenticity of the educational text: abstract of PhD thesis. – Tambov, 1999. – 20 p.
4. Nosonovich E.V. Milrud R.P. Parameters of authentic teaching text. In: Foreign Languages in School. – 1999. – Issue 1. – pp. 11-18.

5. Jenkins, Jennifer. English as a lingua franca: interpretations and attitudes in: *World Englishes*, Vol. 28, No. 2, 2009, pp. 200-207. – URL: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-971X.2009.01582.x/full>>
6. Shulgina E.M. Authenticity as one of methodical conditions at formation of foreign language communicative competence of students by means of webquest technology in: *Yazyk i kultura ("Language and Culture")*. – Tomsk, 2013. – #2, 2013. – pp. 59-63.
7. Heitler D. Teaching with authentic materials. *Intelligent Business*. – Pearson Education, Longman 2005. – URL: <www.intelligent-business.org>
8. Intercultural Business Communication: Blended Learning-course Russia – Germany. <<http://gk-dru.tversu.ru/ru/default.html> >
9. Bogatyreva Olga. Blended Learning as an innovative educational technology and as a key to the integration of education // *Semantics and Pragmatics of intercultural communication in business innovation paradigm of teaching: Monograph*. – Tver: Tver. State. University Press, 2012. – pp. 60-69.
10. Widdowson H.G. Comment: authenticity and autonomy in ELT. In: *ELT Journal*. Volume 50/1. January 1996. – pp. 67-68.
11. Kramsch, Claire (University of California at Berkeley, US). Culture in foreign language teaching In: *Iranian Journal of Language Teaching Research* 1(1), (Jan., 2013). – pp. 57-78.
12. Jenkins, Jennifer. English as a lingua franca: interpretations and attitudes in: *World Englishes*, Vol. 28, No. 2, 2009, pp. 200-207. – URL: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-971X.2009.01582.x/full> >
13. Tomalin, Barry. Nicks, Mike. *The World's Business Cultures and how to unlock them*. – Ashford Colour Press, UK; Thorogood, 2007. – 268 p
14. Bernie Dodge's Page - WebQuest Dialog/webquest.ning.com/profile/BernieDodge
15. Bogatyrev A.A., Komina N.A., Krestinskiy S.V., Tikhomirova A.V. Methodological aspects of the development of innovative German course for intercultural business communication // *International collection of scientific papers dedicated to the year of Germany in Russia: Natural Sciences and Humanities for Society Sustainable Development / Moscow Society of Naturalists (Russia) - The International University of Social Development (Germany)*. – Moscow.: Altex, 2012. – pp. 26-36.
16. Anastasia Tikhomirova. Communicative quest as a prototype of modern teaching program in ESL in non-linguistic university. In: *XL International Research and Practice Conference "Problems of modern pedagogics in the context of international educational standards development"/1st stage of the championship in pedagogical sciences*. – URL: <<http://gisap.eu/ru/node/18922> >
17. Field John. *Listening in the Language Classroom*. – CUP, 2009. – 384 p.
18. Bogatyrev A., Bogatyreva O., Krestinskiy S.V., Komina N.A., Tikhomirova A.V. *Thesaurus of integrative didactics communicative SL-teaching model: Russia – Germany*. – Tver, Tverstateuniversity, 2013. – URL: <<http://gk-dru.tversu.ru/ru/wiki/Thesaurus.pdf>>

**ЭКСПЕРТИЗА КАЧЕСТВА ПРОГРАММ
ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И
ОЦЕНКА ИХ ВЛИЯНИЯ НА РАЗВИТИЕ У
ШКОЛЬНИКОВ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ОПЫТА**

ВАГНЕР И.В.

РОССИЯ, ИНСТИТУТ СТРАТЕГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБРАЗОВАНИИ РОССИЙСКОЙ
АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

**EXAMINATION OF THE QUALITY OF THE
PROGRAMS OF TRAINING AND SOCIALIZATION OF
GENERAL EDUCATION ESTABLISHMENT AND THE
EVALUATION OF THEIR INFLUENCE ON THE
DEVELOPMENT OF THE SOCIAL AND CULTURAL
EXPERIENCE OF SCHOOLCHILDREN**

VAGNER I.V.

RUSSIA, INSTITUTE OF STRATEGIC STUDIES IN THE EDUCATION OF RUSSIAN ACADEMY OF
EDUCATION

Аннотация. В статье изложены подходы к оценке качества программы воспитания и социализации, разработанной общеобразовательным учреждением на основе требований федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Предложены индикаторы для проведения экспертизы программы, условий, создаваемых для самореализации школьников и развития у них позитивного социокультурного опыта.

Annotation. In the article the approaches to the analysis of the quality of the program of training and the socialization, developed by school on the basis of the requirements of the federal state educational standards of the general education are presented. The indicators for conducting the examination of program, conditions, created for self-realization of schoolchildren and development of their positive social and cultural experience are proposed.

Ключевые слова: воспитание, социализация, экспертиза программы, социокультурный опыт, общее образование

Key Words: education, training, socialization, the examination of program, social and cultural experience, general education

Переход российских школ и других общеобразовательных организаций на новые федеральные государственные образовательные стандарты (далее ФГОС ОО) в части организации воспитательного процесса означает, прежде всего, разработку общеобразовательной организацией собственных вариативных программ воспитания и социализации для трех уровней общего образования: начальной, основной и старшей школы. В документах ФГОС ОО указано, что стандарт направлен на обеспечение духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся, их социального, гражданского становления [1; 3; 4].

Программы воспитания и социализации обучающихся разрабатываются педагогическими коллективами с учетом требований ФГОС ОО к результатам освоения, к структуре и условиям реализации основной образовательной программы начального / основного / среднего (полного) общего образования. Особое значение для проектирования программы воспитания имеют требования к личностным результатам освоения основной образовательной программы начального / основного / среднего (полного) общего образования («портрет выпускника»); требования к

содержанию воспитания и социализации, структуре программы воспитания.

Программа воспитания обучающихся на каждом из трех основных уровней общего образования – это основной документ, определяющий характер системы воспитания в общеобразовательном учреждении, включая представления о воспитательных ценностях и идеалах, служащих ориентиром в духовно-нравственном развитии личности ребенка, вытекающих из них целях и задачах духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся, направления деятельности по духовно-нравственному развитию, воспитанию и социализации обучающихся, содержание, виды и формы занятий с обучающимися по каждому направлению; планируемые результаты воспитания и др.

Одним из условий, создаваемых общеобразовательной организацией для духовно-нравственного развития обучающихся, их гражданского личностного становления, является наличие программы воспитания. Поэтому вполне справедливо рассматривать качество созданной программы воспитания как один из результатов реализации ФГОС ОО. Второй вопрос к программе будет связан с результатами ее реализации, но качество программы не менее важно, т.к. оно определяет, каким будет воспитательный процесс в общеобразовательной организации, его содержание, формы и методы воспитательной деятельности, воспитательное пространство и т.д.

Подходы к экспертизе программы воспитания и социализации, разработанной общеобразовательной организацией, должны основываться на требованиях федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, включая содержащиеся в документах ФГОС ОО ценностные ориентации, представления о воспитательном идеале, методологические подходы и принципы, требования к содержанию воспитания и др. Подчеркнем, что «соответствие программы воспитания ФГОС ОО» не означает соответствия текста школьной программы воспитания, а тем более планов (программ) классных руководителей тексту примерной программы воспитания и социализации,

предложенной в документах ФГОС ОО до буквы. О разработке общеобразовательной организацией своих вариативных программ воспитания и социализации в документах ФГОС ОО, в частности, во введении к примерной программе духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся на ступени начального общего образования сказано, что она является «концептуальной и методической основой для разработки и реализации образовательным учреждением собственной программы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования с учётом культурно-исторических, этнических, социально-экономических, демографических и иных особенностей региона, запросов семей и других субъектов образовательного процесса и подразумевает конкретизацию задач, ценностей, содержания, планируемых результатов, а также форм воспитания и социализации обучающихся, взаимодействия с семьёй, учреждениями дополнительного образования, традиционными религиозными и другими общественными организациями, развития ученического самоуправления, участия обучающихся в деятельности детско-юношеских движений и объединений, спортивных и творческих клубов [2, с. 8].

Как видим, от педагогических коллективов общеобразовательных организаций требуется не аккуратное и дословное переписывание документов ФГОС ОО, а от контролирующих организаций, соответственно, - не примитивная сверка текстов школьной программы и документов ФГОС ОО. Сегодня об этом приходится говорить, так как анализ опыта проектирования школами программ воспитания и организации контроля, проверок реализации ФГОС ОО на региональном, муниципальных уровнях управления образованием, к сожалению, показывает, что такая практика есть. Проведенный нами мониторинг документации ФГОС ОО, представленной на сайтах общеобразовательных организаций (315 сайтов 45 регионов РФ) показал, что тенденция механического копирования документов ФГОС ОО, к сожалению, присутствует. Обсуждение этой проблемы со слушателями проводимых нами курсов повышения квалификации в области воспитания и социализации школьников на базе

Института стратегических исследований в образовании РАО показывает, что большинство педагогов просто опасается отступить от текста примерной программы, формулировок, содержащихся в документах ФГОС ОО, будучи не уверенными в том, что их творческая работа не нарушит требования ФГОС ОО и созданный ими новый текст вариативной программы будет соответствовать ФГОС ОО.

Отрадно, что при этом педагоги понимают: для решения поставленных во ФГОС ОО целей и задач духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся необходимо разрабатывать программу, максимально учитывающую специфику региона, особенности его социокультурного развития, этнокультурные традиции и традиции общеобразовательной организации, социальный запрос региона на формирование человеческих ресурсов для его социально-экономического развития (то ли это сельскохозяйственный, то ли – промышленный регион и т.д.); необходимо максимально учесть потребности и интересы обучающихся, особенности ситуации их развития и имеющегося у них личного жизненного опыта.

Педагоги понимают также, что программа воспитания не может быть разработана однажды и навсегда, что она не может быть «спущена сверху» на классных руководителей и их воспитанников – ведь у нас гуманистическая школа, ориентированная на демократические ценности и субъект-субъектные отношения всех участников педагогического процесса. ФГОС ОО и не предлагает жестко регламентировать деятельность детей, а, напротив, требует организовать совместную деятельность детей и взрослых с учетом интересов и потребностей всех субъектов воспитательного процесса. Это означает, что проектирование программы воспитания – дело всех субъектов воспитания, что программа совместной деятельности должна быть интересна и доступна для всех – не только для взрослых, но и для детей, что она не может быть создана раз и навсегда, а будет меняться ежегодно с учетом приоритетов в содержании деятельности, с учетом актуальных проблем социокультурного развития страны, региона, интересов и потребностей субъектов воспитания.

Поскольку программа является внутренним нормативным актом общеобразовательной организации, она должна оцениваться, как и любой проект, на основании достижения тех результатов, которые были в ней запланированы. И здесь речь должна идти о результатах двух уровней: уровня условий и результатов, достигаемых на личностном уровне. При разработке программы целесообразно формулировать планируемые результаты так, чтобы было возможно оценить, в какой мере они достигнуты.

С учетом изложенного определим далее основные индикаторы для анализа и оценки качества программы воспитания, созданной общеобразовательным учреждением, и сформулируем некоторые рекомендации по выполнению обозначенных показателей.

Индикатор «Соответствие ФГОС ОО». Во введении или пояснительной записке к программе должно быть указано, что программа разработана общеобразовательной организацией на основе требований ФГОС ОО, при раскрытии разделов желательно, чтобы были сделаны ссылки на требования ФГОС ОО. Учитывая, что ФГОС ОО требует при разработке вариативной программы воспитания учесть региональные особенности, школьные традиции и другие факторы, наличие у программы своей специфики следует рассматривать как соответствие ФГОС ОО. Механическое перенесение формулировок из документов ФГОС ОО в программу воспитания не является требованием ФГОС ОО, напротив, такой подход противоречит содержащимся во ФГОС ОО подходам и принципам проектирования содержания воспитания и социализации обучающихся.

Индикатор «Структура и логика построения программы». Во ФГОС ОО требования к структуре программы воспитания определены. Общеобразовательная организация может уточнить предложенную во ФГОС структуру программы, формулировки названий разделов с учетом особенностей программы. Но даже если все положения заимствованы из документов ФГОС, это еще не позволяет утверждать, что программа логично выстроена – дело ведь в том, какое содержание стоит за наименованиями разделов. Важно, чтобы в программе прослеживалась

взаимообусловленность ценностей, целей и задач, содержания и планируемых результатов. Какие цели – такие и результаты. Основные содержательные модули программы – как правило, – проекция поставленных задач. Если в качестве задачи определено, например, существенное расширение у детей опыта проектной деятельности, реализации собственных проектных инициатив, то в результатах будет: на уровне условий – формирование пространства детских проектных инициатив, на личностном уровне – сформированность у детей нового опыта проектной деятельности, реализации собственных проектных инициатив. Если в качестве задачи определено развитие детской самостоятельности, самоуправления, то в результатах на уровне условий будет создание модели детского самоуправления и органов детского самоуправления, а на личностном уровне – сформированность у детей опыта участия в деятельности органов детского самоуправления как основы развития их инициативности, активной созидательной социальной позиции личности.

Индикатор «Специфика программы» предполагает отражение в программе особенностей социокультурного развития региона, контингента обучающихся и других факторов, которые уже были оговорены выше. Обоснованием специфики программы может служить включенный в ее структуру специальный раздел «Анализ воспитательной ситуации», в котором будут раскрыты особенности социокультурного пространства, в котором разворачивается воспитательный процесс, этнокультурные традиции, приоритеты социально-экономического развития региона, воспитательный потенциал институтов социализации, с которыми взаимодействует школа, особенности временного этапа реализации программы (например, тематический характер программы воспитания в 2014-2015 учебном году может определяться 70-летним Юбилеем Победы народа нашей страны в Великой отечественной войне). Воспитательная ситуация характеризуется также динамикой негативных явлений в детской и подростковой среде в регионе и ближайшем социокультурном окружении школы, наличием других факторов социального риска. Обоснованием специфики программы будет являться характеристика

контингента обучающихся, анализ имеющегося у обучающихся социокультурного опыта, их интересов, потребностей; социальные потребности семьи, особенности воспитательного потенциала семей, их интересы, а также – особенности педагогического коллектива, интересы и возможности педагогов, реализация которых может стать основой в определении системообразующих компонентов программы воспитания и будет способствовать повышению эффективности воспитательного процесса.

Специфика программы может быть выражена в том, какое из направлений воспитания школа выбирает в качестве системообразующего, в какой форме будет реализовываться программа воспитания (например, в форме длительной сюжетно-ролевой игры [7]; в форме калейдоскопа проектов – социальных инициатив школьников [8] или ее основой станет Школьная Республика, деятельность детской общественной организации и т.д.). Специфика программы может найти отражение в ее тематическом характере или в том, что она будет представлять собой пакет тематических программ, включая программы внеурочной деятельности; в приоритетных технологиях и видах деятельности, обеспечивающих реализацию содержания воспитания (например, методика коллективной творческой деятельности (КТД) или проектная деятельность; туристско-краеведческая деятельность или художественное творчество; методы этического диалога или школа социального успеха). Идея, которая будет ведущей нитью в определении и достижении целей программы воспитания, будет доступным для детей выражением ценностных ориентиров программы, ее идеалов, смыслов, социальной и личностной значимости предполагаемой в ней совместной деятельности детей и взрослых.

Индикатор «Воспитательные ценности» программы и их соответствие ценностным приоритетам ФГОС ОО. В документах ФГОС подчеркивается, что программа воспитания и социализации «должна быть построена на основе базовых национальных ценностей российского общества, таких, как патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, здоровье, труд и творчество, наука, традиционные религии России, искусство, природа, человечество, и направлена на развитие и

воспитание компетентного гражданина России, принимающего судьбу Отечества как свою личную, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененного в духовных и культурных традициях многонационального народа России» [3].

Актуальные современные воспитательные ценности изложены в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [6], которая выступает методологической основой воспитательного компонента ФГОС ОО. В примерной программе духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования раздел 1.2. посвящен ценностным основам духовно-нравственного развития и воспитания младших школьников, которые изложены в контексте основных направлений воспитания. В школьной вариативной программе воспитания характеристика ценностных основ может быть изложена в виде самостоятельного раздела программы. Или при описании каждого модуля программы может быть показано, какие ценностные установки будут определяющими в реализации содержания совместной деятельности детей и взрослых в рамках данного модуля. Если программа базируется на деятельности детской общественной организации или Школьной Республики как модели организации детского коллектива, то ценностные ориентиры совместной деятельности детей и взрослых, воспитания и развития личности могут найти отражение в уставной части программного документа, в перечне ценностей, норм, правил, нравственном кодексе детской организации.

Индикатор «Соответствие программы возрастным особенностям детей» предполагает оценку программы с точки зрения доступности ее содержания и видов деятельности школьникам определенного возраста, соответствия выбранных форм и видов деятельности психологическим особенностям возрастного этапа развития личности, наличия игровой инструментальной программы, механизмов мотивации детей к самореализации в предполагаемой деятельности, системы социального партнерства с теми институтами социализации, которые обладают воспитательным потенциалом, особо значимым для школьников определенного возраста.

Индикатор «Пространство самоопределения и самореализации субъектов воспитания» предполагает оценку предусмотренных в программе механизмов ее развития за счет реализации субъектной позиции всех участников совместной деятельности. Например, каждый модуль программы может содержать характеристику примерного содержания социальных инициатив школьников или примерные темы детских проектов, которые будут конкретизированы в ходе совместной деятельности детей и взрослых. В программе может найти отражение структура детского самоуправления и в этом случае в программе будут предусмотрены модули – содержание деятельности детских объединений, формируемые в ходе совместной деятельности детей и взрослых. В разделе о формах и видах деятельности целесообразно предусмотреть игровое моделирование, направленное на включение детей в процесс развития содержания программы и проектирование моделей ее реализации и т.д.

Индикатор «Реализация деятельностного подхода» предполагает наличие конкретной программы совместной деятельности детей и взрослых на учебный год: программы с конкретным названием, этапами реализации, содержательными модулями, имеющими привлекательные для детей названия, игровой инструментальной. Эта программа деятельности, которая адресована не только взрослым, но и детям, написана доступным для них языком, может быть как приложением к программе воспитания концептуального формата или представлять собой форму изложения содержательного раздела программы воспитания.

Наряду с перечисленными индикаторами в оценке программы можно также применить следующие: индикатор «Социальное партнерство», который предполагает оценку представленной в программе системы социального партнерства общеобразовательной организации с другими институтами социализации в целях духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся; индикаторы, позволяющие оценить ресурсное обеспечение программы – кадровое, методическое, информационное и др.

Социокультурный опыт рассматривается во ФГОС ОО в качестве одного из основных результатов воспитания. Личный социокультурный опыт, как известно, является основой формирования позиции личности. Каждый из названных индикаторов позволяет оценить, какое влияние будет оказывать программа на формирование у детей актуального социокультурного опыта: опыта нравственных отношений, реализации определенных ценностных установок в социальной практике; опыта принятия самостоятельных решений в ситуациях нравственного выбора; наблюдения позитивных образцов самореализации личности в социально и личностно значимой деятельности; опыта успешной самореализации в различных видах социально и личностно значимой деятельности (познавательной, творческой, игровой); опыта реализации различных уровней социально-нравственной позиции в коллективной деятельности (позиций активного участника, организатора, консультанта и др.); опыта применения полученных в ходе учебного процесса знаний, умений и навыков в социально значимой деятельности; опыт анализа, оценки поведения людей в различных жизненных ситуациях, отражающего их личностные качества и опыт самооценки, сверяемой с оценками взрослых и сверстников; опыт сотрудничества со сверстниками и взрослыми; эмоционально-чувственный опыт и опыта воплощения эмпатии, сопереживания, сочувствия в поступках, деятельности; опыта общения и ролевого взаимодействия; опыта самоорганизации, проектирования собственной деятельности, прогнозирования и последующего анализа ее результатов и ряд других, более частных видов личного опыта.

Экспертная оценка программы воспитания может осуществляться в формате анализа с последующим написанием развернутой рецензии, или в формате оценки программы по каждому индикатору в баллах. В этом случае экспертам предлагается экспертный лист, в котором в виде таблицы указаны индикаторы и оставлено пространство для указания баллов.

Таблица предваряется примерно следующим обращением к экспертам: «Уважаемый эксперт, Вам предстоит оценить качество программы воспитания и социализации обучающихся, разработанной в общеобразовательном учреждении на основе примерных программ

воспитания и социализации ФГОС ОО. По каждому индикатору Вы можете оценить программу от 0 до 10 баллов. При этом Вам надо дать краткое обоснование выбранной суммы баллов. Рекомендуем придерживаться примерно следующей схемы оценки каждого индикатора: отлично: 10+ очень хорошо: 9-8; хорошо: 7-6; удовлетворительно: 5-4 плохо: 3-1; отсутствие позиции: 0. В обосновании надо показать, что обеспечило высокую оценку и/или что обусловило ее снижение. При обобщении анализа Вы имеете право дополнить или снять еще от 0 до 10 баллов по дополнительным к указанным индикаторам основаниям. В заключение необходимо сделать общий вывод о качестве программы, ее готовности к реализации или причинах, по которым программа требует доработки».

Оценка программы в баллах имеет смысл в ситуации проведения конкурса программ или установления рейтинга программ в регионе. При этом важно осознавать, что качество текста программы – это еще не качество ее реализации, отслеживать ход реализации программы.

Для коллектива общеобразовательной организации, для дальнейшего развития программы важен самоанализ, самооценка. С этой целью, коллективно созданная программа может быть оценена экспертами, в числе которых будут представители сотрудничающих со школой организаций, педагоги, родители, представители совета старшеклассников. Такие эксперты не только оценивают (анализируют) программу, но и вносят свои предложения по ее развитию.

Список литературы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Приложение к Приказу Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» от 6 октября 2009 г. №373 (в ред. приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 № 2357) Электронный ресурс: mon.gov.ru/минобрнауки.рф/документы/543
2. Программа духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования // Примерная основная образовательная программа начального общего образования. 2010. С.8-32. Электронный ресурс: mon.gov.ru/минобрнауки.рф/документы/543

3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Приложение к Приказу Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» от 17 декабря 2010 г. №1897 Электронный ресурс: mon.gov.ru/минобрнауки.рф/документы/543
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Приложение к Приказу Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования» от 17 мая 2012 г. №413 Электронный ресурс: mon.gov.ru/минобрнауки.рф/документы/543
5. Кондаков А.М., Данилюк А.Я., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: «Просвещение», 2009. – 24 с.
6. Вагнер И.В. Механизмы развития у школьников опыта самоопределения в ситуациях выбора в условиях реализации программ воспитания и социализации. Часть 2. Реализация программы воспитания и социализации школьников в форме длительной игры // Воспитание добропорядочного человека и гражданина в современном обществе: сборник статей по материалам международной научно-практической конференции (22 июля 2014 г., Воронеж). – Воронеж, 2014, № 1(6). – С.15-22.
7. Вагнер И.В. Механизмы развития у школьников опыта самоопределения в ситуациях выбора в условиях реализации программ воспитания и социализации. Часть 3. Социальное проектирование: проектная деятельность как форма реализации детских социальных инициатив // Воспитание добропорядочного человека и гражданина в современном обществе: сборник статей по материалам международной научно-практической конференции (22 июля 2014 г., Воронеж). – Воронеж, 2014, № 1(6). – С.22-29.

References:

1. Federal state educational standard of the primary general education. Application to the order of the ministry of education and science of the Russian Federation «On the assertion and the introduction into the action of the federal state educational standard of the primary general education» dated October 6, 2009. №373. Electronic resource: mon.gov.ru/минобрнауки.рф/документы/543
2. Program of spiritual- moral development and socialization of schoolchildren at the step of primary general education // Exemplary main educational program of the primary general education. 2010. С. 8-32. Electronic resource: mon.gov.ru/минобрнауки.рф/документы/543
3. Federal state educational standard of the basic general education. Application to the order of the ministry of education and science of the Russian Federation «On the assertion and the introduction into the action of the federal state educational standard

- of the basic general education» dated December 17. 2010 г. №1897 Electronic resource: mon.gov.ru минобрнауки.рф / документы / 543
4. Federal state educational standard of the secondary general education. Application to the order of the ministry of education and science of the Russian Federation «On the assertion and the introduction into the action of the federal state educational standard of the secondary general education» dated May 17, 2012. №413 Electronic resource: mon.gov.ru минобрнауки.рф/документы /543
 5. Kondakov A.M, Danyluk A.Y, Tishkov, V.A. Concept of spiritual and moral development and education of the personality citizen of Russia. -М.: "Prosveschenie", 2009. – 24 p.
 6. Wagner I.V. Mechanisms of the development of the schoolchildren experiences of self-determination in situations of choice in the implementation of program of education and socialization. Part 2. Implementation of the program of education and socialization of schoolchildren in the form of long games // Nurture good human and civil rights in modern society: a collection of articles on the materials of the international scientifically-practical Conference (July 22, 2014, Voronezh). -Voronezh, 2014, no. 1 (6). – P. 15-22.
 7. Wagner I.V. Mechanisms of schoolchildren experience of self-determination in situations of choice in the implementation of program of education and socialization. Part 3. Social design: project work as a form of children's social initiatives // Nurture good human and civil rights in modern society: a collection of articles on the materials of the international scientifically-practical Conference (July 22, 2014, Voronezh). - Voronezh, 2014, no. 1 (6). – P. 22-29.

МЕТОДИКА ЭКОЛОГИЗАЦИИ И ИНФОРМАТИЗАЦИИ ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ⁸

ВИНОКУРОВА Н.Ф., ЗУЛХАРНАЕВА А.В., МАРТИЛОВА Н.В., СМИРНОВА О.В.

РОССИЯ, НИЖЕГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ.К.МИНИНА

METHODS OF ECOLOGIZATION AND INFORMATIZATION OF GEOGRAPHIC EDUCATION IN THE CONTEXT OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT IDEAS

VINOKUROVA N.F., ZULKHARNAEVA A.V., MARTILOVA N.V., SMIRNOVA O.V.

RUSSIA, NIZHNY NOVGOROD STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY NAMED K.MININ

Аннотация. Исследование направлено на решение проблем, связанных с использованием информационно-коммуникативных технологий в географическом образовании для устойчивого развития. Выявляются, уточняются и раскрываются теоретико-методологические, концептуально-педагогические,

⁸ Статья подготовлена в рамках реализации Государственного задания №2014/362 Минобрнауки России, НИР №868

методические основы использования информационно-коммуникативных технологий в географическом образовании для устойчивого развития, что соответствует теории иерархичности педагогических исследований.

Annotation.The research aims at solving the problems associated with the use of information and communication technologies in geographical education for sustainable development. Identified, clarified and expanded the theoretical and methodological, conceptual and pedagogical, methodical basics of using information and communication technologies in geographical education for sustainable development, which corresponds to the theory of the hierarchy of educational research.

Ключевые слова: культура устойчивого развития, экологизация, информатизация, информационно-коммуникативные технологии, образование для устойчивого развития.

Key Words: the culture of sustainable development, ecologization, Informatization, information and communication technology, education for sustainable development.

Главной целью современного образования становится формирование культуры устойчивого развития, которая призвана обобщить экогуманистические ценности и идеалы устойчивого и сбалансированного развития человечества.
Н.М. Мамедов

Экологизация и информатизация являются в настоящее время одними из основных факторов развития общества. Экологический вектор, предполагающий переход к устойчивому развитию цивилизации и её коэволюционному взаимодействию с природой, используя потенциал информатизации общества, ставит вопрос о кардинальном преобразовании всех форм и направлений социальной деятельности, в том числе и образования.

Система образования в этом контексте определена как стратегически важная, ключевая сфера человеческой деятельности, которая призвана выполнить опережающую роль в переходе к устойчивому развитию. На Всемирной встрече на высшем уровне по устойчивому развитию в Йоханнесбурге вопросам образования было уделено особое внимание.

Выработаны конкретные меры, направленные на согласование международной деятельности по вопросам образования в интересах достижения целей устойчивого развития. Эти меры нашли отражение в Планах выполнения решений Всемирной встречи, в котором проблемы развития образования учитывают экологические и информационные аспекты культурно-цивилизационного развития. В этом же документе странам предписано:

- внедрять вопросы устойчивого развития в системы образования на всех уровнях, принимая во внимание, что образование является ключевым фактором перемен, и предполагать формирование нового типа культуры – культуры устойчивого развития;
- разрабатывать планы действий и программы в области образования, принимая во внимание, что образование должно учитывать условия и потребности для развития человеческого потенциала на локальном, национальном и глобальном уровнях;
- интегрировать информационно-коммуникативные технологии в разработку программ образования для устойчивого развития [15].

Отводя важную роль образованию для достижения целей устойчивого развития, Генеральная Ассамблея ООН провозгласила «Десятилетие образования в интересах устойчивого развития», начиная с 2005 года. Учитывая, что за последние десятилетия происходит быстрое развитие информационно-коммуникативных технологий, которые коренным образом изменили образ жизни людей, предоставив огромные возможности для социального прогресса, разработка методики их использования в образовании для устойчивого развития является актуальной, востребованной для современного времени проблемой.

Анализ опубликованных работ по данной проблеме позволяет сделать вывод, что многие исследователи считают, что образование для устойчивого развития и использование информационно-коммуникативных технологий в соответствующей парадигме образования во всех своих смыслах и аспектах наиболее полно отражает основные направления процесса модернизации. Сегодня наступает новый этап, когда заявленные

общие принципы и методологические установки образования для устойчивого развития, использующего образовательно-воспитательный потенциал информационно-коммуникативных технологий, должны найти отражение в различных образовательных областях. Это в полной мере относится и к географическому образованию.

Методическая система географического образования в контексте идей экологизации и информатизации разрабатывалась в единстве целевого, содержательного, процессуального, технологического и результативно-оценочного компонентов.

Цель географического образования, развивающегося в контексте идей экологизации и информатизации, – формирование культуры устойчивого развития как компонента общей культуры человека XXI века. Культура устойчивого развития в географическом образовании представляет собой характеристику личности, способной к поиску, ориентировке, трансляции, моделированию в современной информационно-коммуникативной среде, решению проблем социального и экологического характера в пределах социоприродной действительности различного территориального ранга. Личность, обладающая культурой устойчивого развития, способна критически мыслить, оценивать, а также осознавать открытость, диалогичность, вариативность знаний о географических объектах и явлениях при поиске путей перехода человечества на путь устойчивого развития.

В соответствии с обозначенной целью осуществлялся отбор содержания, в котором выделены следующие аспекты: информационно-познавательный, ценностно-нормативный, коммуникативный, регулятивный, технологический.

- *Информационно-познавательный аспект* содержания связан с представлением о современном ландшафте своей местности, России, географической оболочке как целостной интегрированной социоприродной системе, и человеку как активном субъекте деятельности в ландшафте, призванном обеспечить сотворчество человека и природы. Предполагает раскрытие разнообразия и

уникальности ландшафтов, методы и источники познания, этнокультурные особенности, природное и культурное наследие, экологические проблемы и пути их решения.

- *Ценностно-нормативный аспект* содержания основывается на идеях устойчивого развития, предполагает переход с утилитарно-прагматической ценности природы на универсальную. Выделенный аспект отражается в раскрытии мировоззренческих идей устойчивого развития, ноосферы, нравственно-экологического императива, коэволюции человека и природы, универсальной ценности природы и трансформации их в личностные смыслы, которые составляют основу нравственных культурно-экологических норм и мировоззренческой позиции.
- *Коммуникативный аспект* содержания основан на принятии диалога как наиболее адекватной формы коммуникации, свободного выбора личностью смыслов своей жизни, принятие ответственности за выбор своей позиции. Результатом диалога являются гармоничные отношения с природой, окружающим социумом, самим собой.
- *Регулятивный аспект* содержания связан с формированием модели поведения, необходимой для осуществления личностно и социально-значимой реальной продуктивной деятельности в пределах ближайшего окружения, России, географической оболочки.
- *Технологический аспект* содержания предполагает усвоение способов деятельности и методов работы с цифровыми программными и техническими средствами обеспечения учебного процесса.

Процессуальный компонент методической системы основан на процессе культурного освоения личностью ценностно-смысловых доминант географического пространства в этой связи последовательность будет включать три этапа: культурно-адаптационный, культурно-смысловой и культуру-творческий.

Культурно-адаптационный этап. Адаптация и идентификация в геокультурном пространстве начинается с самоидентификации школьника. Он ощущает себя его частью, означает, актуализирует свою причастность

к изучаемым объектам и явлениям, ставит личностные доминанты на тех, которые обладают наибольшим эмоциональным притяжением. На данном этапе идеи устойчивого развития находятся на уровне оценки их значимости и признания универсальной ценности природы. Эмоциональное притяжение идей устойчивого развития обеспечивает использование демонстрационных материалов, отражающих последствия гармоничных и дисгармоничных отношений человека и природы, виртуальные аудио- фото- и видео- экскурсии в районы с катастрофической, кризисной и неблагоприятной экологической ситуацией.

В содержательном плане культурно-адаптационный этап соответствует изучению современного ландшафта своей местности, на материале которого формируются эмоционально-образные представления явлений объектов и географического пространства, с которым учащиеся находятся в непосредственном взаимодействии.

Практическая деятельность школьников основана на овладении рядом операций по созданию письменных текстов, музыкальных и звуковых объектов, восприятие, понимание и использование сообщений, поиск информации о географических объектах и явлениях, описание сообщений. Работа с библиотечными каталогами, использование каталогов для поиска необходимых книг.

Коммуникативный опыт на данном этапе находится на уровне самопрезентации, которая отражает индивидуальность, знания, ценности, готовность к контакту, демонстрация интереса к теме, то есть обеспечивает мотивацию изучения географических объектов и явлений. Целесообразно использование следующих методов: выступление с аудио и видео поддержкой, посылка письма или сообщения, ответ на сообщение, вещание, рассылка информации заинтересованным лицам, а так же игровое и театральное взаимодействие.

Культурно-смысловой этап направлен на выявление закономерностей системной организации географического пространства и информационно-коммуникативной среды. Ценностные качества личности переходят в стадию осмысления. Из всего спектра информации в коммуникативной

среде личность работает лишь с той, которая согласуется с ее внутренними субъективными ценностями, таким образом, качество, важность, полезность, эффективность информации оцениваются исходя из субъективных, личных смыслов.

На данном этапе учащиеся осваивают географическое пространство России, центральной идеей которого является регионализация процессов взаимодействия «человек – природа – культура». Происходит осмысление самого понятия – регион, способы и результаты взаимодействия человека и природы в пределах региона, меры по достижению устойчивого развития в пределах региона [10].

Познавательная деятельность школьников характеризуется освоением содержания знания, опредмечиванием действительности. Работа с информацией предполагает развитие управления (умение применять существующую схему организации или классификации или структурировать ее самостоятельно) и интегрирование (сравнение, сопоставление информации из нескольких источников; исключение несоответствующей и несущественной информации, сжатое и логически грамотное изложение обобщенной информации).

Коммуникативный опыт отражает противоречивость отношения личности к предмету проблемы, критическое осмысление содержания, гипотетическое рассмотрение любых решений проблемы, побуждение к поиску новых аргументов. Внешняя информация переходит во внутренний мир личности на основе внутреннего диалога с самим собой. Данные педагогические процессы развиваются в результате ведения личного дневника (блога), посвящённого какой-либо экологической или социальной проблеме; взаимодействия и обсуждения проблемы в социальных группах и сетях; групповой работы над сообщением (вики); видео-аудио-фиксации и текстового комментирования фрагментов географических явлений и экологических проблем.

На *культуро-творческом этапе* ведущей деятельностью является созидание и сотворчество. Творчество личности направлено на преобразование окружающей информационно-коммуникативной среды и

географического пространства с учетом ценностей устойчивого развития, которые трансформируются в нравственные нормы личности. На данном этапе происходит оценка своей деятельности с новых мировоззренческих позиций и формирование новой стратегии по моделированию, проектированию информационно-коммуникативной среды и географического пространства, а также трансляция продуктов своей деятельности, ценностей, норм.

Познавательная деятельность школьников на этапе моделирования и трансляции направлена на формирование собственного информационно-коммуникативного пространства, создание информации (генерализации, применения, проектирования, изобретения и разработки) и передачу определенной аудитории результатов творческой деятельности.

Практическая деятельность предполагает электронное проектирование виртуальных и реальных географических и экологических объектов и процессов, формировании портфолио по глобальным экологическим проблемам, моделирование их последствий с использованием виртуальных компьютеров, создание графических объектов с применением ГИС; проектирование и организация творческой деятельности предполагающей постановку эксперимента, проведение научных исследований в виртуальных лабораториях,

Коммуникативный опыт характеризуется самоанализом, самораскрытием личности, реализацией своего творческого потенциала. В процессе коммуникации осуществляется высокая самоорганизация, глубинное духовное проникновение в проблему, ценности значимого другого, демонстрация субъективного отношения к природе. Целесообразно участие школьников в видеоконференциях и круглых столах, посвященным глобальным экологическим проблемам, вещание и рассылка результатов своих исследований по проектам на целевую аудиторию, опубликование результатов исследований в сети Internet, организация и проектирование групповой деятельности по проектам и научно-географическим исследованиям.

Технологический компонент методической системы основывается на идее О.В. Долженко, В.Л. Шатуновского о том, что технология – это категория процессуальная с одной стороны – она связана с определенной системой деятельности, а с другой – реализует себя через систему средств этой деятельности. Введение информационно-коммуникативных технологий в географическое образование для устойчивого развития предполагает трансформацию не только всех компонентов методической системы, но и коренное изменение системы средств. Современные подходы к пониманию педагогических технологий провозглашают переход от «воздействия к взаимодействию» когнитивного, коммуникативного и практического характера. При конструировании технологического компонента так же учитывались средовые идеи предполагающие создание информационно-коммуникативной образовательной среды.

Информационно-коммуникативные технологии объединяют информационные (цифровые) и коммуникативные технологии. Цифровые технологии относятся к компьютерному и программному обеспечению, коммуникативные технологии – к передаче, обмену, созданию информации. Таким образом, технологический компонент строится на комбинации информационных технологий и педагогических технологий, отражающих коммуникативное взаимодействие личности и окружающей человека информационно-образовательной среды. К таким относят диалоговую, проектную, модульную педагогические технологии.

Результативно-оценочный компонент разрабатывался на основе исследований об уровне сформированности субъектного опыта экологической деятельности (Н.Н. Демидова, Т.В. Кудрявцева, М.И. Махмутов, А.К. Осницкий). Он диагностируется по трём уровням: низкий уровень соответствует уровню несамостоятельной активности учащихся, среднему уровню – уровень полусамостоятельной активности, высокий уровень предполагает самостоятельную активность и переход к творческой активности учащихся.

Представленная методическая система получила отражение в разработке модулей, обеспечивающих пространственную иерархичность

информационно-коммуникативной образовательной среды. Их методологической основой стали исследования С.Л. Рубинштейна об отношениях человека и мира, М.С. Кагана о человеке, который наличествует во всех формах бытия – природа, общество и культура и является инициатором выстраивания системы отношений с ними, преобразователем этих отношений, устанавливает размеры преобразований и границы своего вмешательства.

Психолого-педагогическими основами структуры модулей интегрированного ценностно-деятельностного содержания также стали идеи Б.Ф. Ломова об изучении человека на основе системного подхода, когда человек рассматривается и как система, и как элемент более масштабных систем, в которые он включён, наделение человека, в связи с этим многообразными отношениями с миром (познавательными, коммуникативными, практико-ориентированными), а также исследования В.А. Петровского о становлении личности как единомножии форм субъектности. Это послужило основанием выделения трёх взаимосвязанных аспектов формирования образа «я», что легло в основу конструирования модулей (Я – член единого человечества и носитель общечеловеческих ценностей культуры; Я – россиянин; Я – житель своего края).

Разработка модулей, обеспечивающих пространственную иерархичность информационно-коммуникативной образовательной среды, осуществлялось также с учётом уникальных специфических свойств географии как науки и общеобразовательной области. Ключевой особенностью, определяющей «лицо» географии является пространственная панорамность, «игра» масштабами. Известный географ А. Геттнер – основоположник пространственной концепции в географии – отмечал, что с одной стороны, география должна проследивать географические явления на всём пространстве Земли, с другой – изучать отдельные части света, страны, местности, ландшафты. В дальнейшем географию традиционно считают наукой о пространственных закономерностях, отмечая, что изучение различных пространственных уровней – основной подход в географии. Вследствие этого правомерно

выделение следующих уровней географического пространства, которые призваны культурно освоить учащиеся как субъекты жизнедеятельности: глобальный, регионально-национальный, локальный, что в совокупности обеспечит формирование культуры устойчивого развития.

Глобальный модуль интегрированного ценностно-деятельностного содержания ориентируется на психолого-педагогические идеи о глобальном воспитании, в основе которых лежит признание личности как субъекта глобального геокультурного пространства с ценностными ориентациями на идеи выживания человечества: ноосферы, коэволюции, устойчивого развития. Глобальный модуль можно рассматривать как основу становления Человека XXI века, гражданина Земли, который обладает культурой устойчивого развития, живёт в эпоху глобальных экологических проблем, создающих планетарную угрозу существованию жизни как уникальному явлению во вселенной. Для выживания человечества на родовом и индивидуальном уровне более чем когда-либо необходима система информационно-познавательной, ценностно-нормативной, коммуникативной, практико-созидательной, технологической компетенций, заданных по отношению к глобальным проблемам и процессу глобализации в целом, обеспечивающих обобщение знаний по глобалистике, развитие глобального мышления, глобальной этики и глобальных солидарных действий на основе использования информационно-коммуникативных технологий. Глобальный модуль реализуется на основе курса «Мыслить глобально – действовать локально» (авторы – Н.Ф. Винокурова, Н.В. Мартилова). Содержание курса, интегрируясь вокруг понятия «экологическая проблема», имеет проблемно-ориентированный характер.

Регионально-национальный модуль направлен на культурное освоение географического пространства России и представлен курсом «Моя Родина – Россия» (авторы – Н.Н. Демидова, О.А. Панасенкова). Содержание курса формируется по двум моделям интеграции – структурной и функциональной (Н.Ф. Винокурова). Структурная модель отражает логику познания социо-природо-культурного пространства России (геоэкосоциосистемы): культурно-историческое освоение и изучение

России; великие патриоты России; вклад наших соотечественников в развитие России; эколого-географическое положение; экологически значимые свойства территории; экологический потенциал ландшафтов; экологические проблемы и ситуации на территории России; экологическое районирование и экорегион как единица районирования, пути решения экологических проблем, обеспечивающие устойчивое развитие России; коэволюционные ценности, патриотизм, гражданственность как важное условие перехода к устойчивому развитию.

Функциональная модель обеспечивает проблемную интеграцию содержания, ядром которой являются интегративные понятия «Экологическая проблема – экологическая ситуация». Проблемная интеграция отражена в моделировании параграфов курса.

Локально-краеведческий модуль интегрированного ценностно-деятельностного содержания реализован в авторской программе элективного курса «Край, в котором я живу» (автор – А.В. Зулхарнаева). Структура содержания курса основана на реализации принципа комплексного страноведения и использовании алгоритма комплексной страноведческой характеристики выделенных ландшафтных районов.

Разработанные модули интегрированного ценностно-деятельностного содержания обеспечены пакетом авторских программ, учебных пособий и электронными информационно-коммуникативными модулями, которые выполняют функцию методического обеспечения разработанной концепции и направлены на формирование культуры устойчивого развития учащихся. Учебные пособия имеют особый методический аппарат, включающий рубрики «Авторитетное мнение», «Это важно знать», «Размышляю, понимаю, осознаю», «Выражаю свое отношение», «Участвую в диалоге», «Исследую, оцениваю, созидая», каждая из которых направлена на формирование культуры устойчивого развития на основе использования информационно-коммуникативных технологий. Авторские программы, пособия и электронные модули внедрены в практику работы нижегородских школ и показали эффективность формирования культуры

устойчивого развития учащихся в контексте идей экологизации и информатизации географического образования.

Список литературы:

1. Ващекин, Н.П., Пасхин, Е.Н., Урсул, А.Д. Информатизация общества и устойчивое развитие / Н.П. Ващекин, Е.Н. Пасхин, А.Д. Урсул. – М., 2003.
2. Винокурова Н.Ф., Кочуров Б.И., Копосова Н.Н., Смирнова В.М. Геоэкология окружающей среды: учеб.пособие для уч. 10-11 кл. – М.: Вентана-Граф, 2010.
3. Винокурова Н.Ф., Мартилова Н.В. Мыслить глобально – действовать локально: учебное пособие. – Н.Новгород: Деловая Полиграфия, 2008.
4. Винокурова Н.Ф., Трушин В.В. Глобальная экология: Учебник 10-11 кл. - М.: Просвещение, 2001.
5. Геоэкологическое образование: теория, методология, методика / под ред. Н.Ф. Винокуровой, Н.Н. Демидовой. – Н.Новгород: Деловая полиграфия, 2007. – 160 с.
6. Демидова Н.Н., Панасенкова О.А. Моя родина – Россия: учебное пособие. – Н.Новгород: Деловая Полиграфия, 2008.
7. Зулхарнаева А.В. Край, в котором я живу: учебное пособие. – Н.Новгород: Деловая Полиграфия, 2008.
8. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения. ГОСТ Р 52653-2006 (УТВ. Приказом Ростехрегулирования от 27.12.2006 N 419-СТ). Текст документа по состоянию на 1 марта 2008 года // <http://lawru.info/base05/part3/d05ru3284.htm>
9. Колесникова, И.А. Коммуникативная деятельность педагога / И.А. Колесникова. – М., 2007.
10. Концепция формирования общекультурной компетентности в профильном географическом образовании. Коллективная монография / Под ред. Н.Ф. Винокуровой, Н.Н. Демидовой. – Н.Новгород: Деловая полиграфия, 2007. – 79 с.
11. Крылова, Н.Б. Культурные модели образования с позиции постмодернистской педагогики/ Н.Б. Крылова // Новые ценности образования. Вып. 7. – М., 1997. – С. 185-203.
12. Лотман, Ю.М. Несколько мыслей о типологии культур / Ю.М. Лотман // Новая литература по культурологии. 1995. № 3. – С. 30-42.
13. Пасхин, Е.Н., Перчук, Е.Е. Информационные технологии в экологической сфере / Е.Н. Пасхин, Е.Е. Перчук. – М.: Изд-во РАГС, 2006. – 143 с.
14. Сикорская, Г.П., Ипполитова, В.А. Первый шаг в ноосферу. От экологического образования к ноосферной модели школы (научно-методическое издание) / Г.П. Сикорская, В.А. Ипполитова. – Екатеринбург: Изд-во, «Раритет», 2006-2007. – 86 с.
15. Стратегия ООН для устойчивого развития в условиях глобализации. – М.: РАЕН, 2005. – С. 220-224.

16. Субетто, А.И. Образовательное общество как форма реализации стратегии развития образования в XXI веке/ А.И. Субетто // «Академия Тринитаризма». – М., Эл.№ 77-6567, публ.13946, 2

ВОСПИТАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ТОЛЕРАНТНОСТИ И НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ НА ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЯХ В ПОЛИЭТНИЧЕСКИХ КЛАССАХ

ДАНЕЛЯН Е.Г.

РОССИЯ, ТВЕРСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

EDUCATION AT YOUNGER SCHOOLBOYS TOLERANCE AND NATIONAL IDENTITY IN ELECTIVE CLASSES IN MULTIETHNIC CLASSES

DANELIAN E.G.

RUSSIA, TVER STATE UNIVERSITY

Аннотация. Воспитание у младших школьников толерантности и национального самосознания сегодня является особо актуальной проблемой. В данной статье мы показываем эту работу с детьми-инофонами на факультативных занятиях, используя фольклор, детские народные игры и традиционные праздники.

Abstract: Education in primary school children tolerance and national identity today is a particularly important issue. In this paper we show that work with children in optional classes inofonami using folklore, children's folk games and traditional festivals.

Ключевые слова: полиэтнические школы, инофоны, межнациональное общение, традиции, слово.

Keywords: multi-ethnic schools, inofony, interethnic communication, tradition, the word.

Сегодня проблемы межнационального общения в образовательном процессе становятся очень актуальными для каждого из нас.

Писатель Владимир Дмитриевич Дудинцев писал: «Я вижу один, главный путь преодоления многих межнациональных проблем: повышение образованности и интеллигентности, во-первых, и повышение требований к образованности и интеллигентности, во-вторых» [3, 11].

Всё это, безусловно, должно начинаться в школе. А как выглядит сегодня школа?

За последние годы в связи с миграцией многих граждан школы России пополнились учащимися разных национальностей. «Усилившийся приток миграции обусловил стихийное возникновение нового типа школы, условно называемой полиэтническая (поликультурная) школа. Такая ситуация стала новой реальностью практически всех мегаполисов России» [4, 129].

Это также характерно для школ г. Твери и Тверской области. Основная задача в подобных школах уже на самой первой ступени сводится к подготовке инофонов к их дальнейшему обучению на русском языке. Однако, как показывают наблюдения, словарь данных детей беден. Они допускают произносительные, грамматические, речевые ошибки и главное – недостаточно свободно владеют русской речью, а некоторые из них даже не говорят по-русски. А без знания русского языка, без умения общаться по-русски невозможно ознакомиться с русским фольклором, участвовать в детских народных играх, традиционных праздниках. Дети-инофоны замыкаются в себе, у некоторых появляется агрессивность. Поэтому первоочередной задачей является обучение инофонов русскому языку.

Возможности этих учащихся в овладении русской речью, а также элементарными знаниями в области культуры, национальных традиций используются учителями, к сожалению, далеко не в полной мере. Поэтому

совершенствование содержания и методов обучения детей-инофонов в школе выступает сегодня как очень важная, актуальная задача.

Принимая во внимание, что среди инофонов очень много представителей с Кавказа и из Средней Азии, мы ориентируемся на таких учащихся.

Нами составлена программа по развитию русской устной речи детей-инофонов в первый год обучения. А первым годом обучения детей-инофонов мы считаем подготовительный курс, который проводится до их поступления в первый класс и длится один учебный год.

Занятия должны проводиться каждый день по 1 часу (не считая выходных дней, каникул и праздников). Издано авторское учебное пособие «Учимся говорить по-русски» в 4-х частях.

Каждая часть рассчитана на одну четверть. Всего насчитывается за год 178 часов.

Цель обучения имеет практический характер – научить детей-инофонов русскому языку как средству общения, научить говорить по-русски в пределах учебного материала.

Задачи обучения: создать положительное отношение к изучаемому языку, постоянно пробуждать и поддерживать в детях интерес к занятиям; выработать первоначальные умения и навыки общения на русском языке; максимально использовать данные в книгах задания, с помощью которых на практической основе легко усваивается грамматический материал.

Помочь учителю сформировать у детей с помощью материала, данного в пособии, моральные качества, навыки и привычки, необходимые для правильного поведения в социальной и межэтнической среде, уважительного отношения к окружающим людям, к национальной культуре и традициям, а также бережного отношения к миру природы.

Обучение носит воспитывающий и развивающий характер.

Представленные в пособии разные виды заданий предусматривают формирование у детей положительного мотивационного отношения к

занятиям, побуждают их к активным речевым действиям, усиливают у них желание научиться говорить по-русски.

Данный во всех четырёх книгах материал позволяет учителю использовать пособие «Учимся говорить по-русски» и в последующих классах (I-IV) при индивидуальной и групповой работе с учащимися-инофонами.

Однако в I-м классе мы также предлагаем проведение факультативного курса.

Об этом курсе у нас и пойдёт речь.

Наш факультативный курс носит название «Волшебный ключик». Проводится он 1 раз в неделю в течение всего учебного года – 30 ч.

Факультативные занятия – это внеклассные практические занятия, на которых используются изученные на подготовительном курсе грамматические формы слов, лексика, развивается диалогическая и монологическая речь.

В живом учебном процессе связаны между собой следующие стороны работы: развитие умения понимать русскую речь и говорить по-русски, ознакомление с фольклором, национальными традициями, народными играми, при этом прививая детям чувство толерантности и национального самосознания.

Факультативный курс проводится не только для учащихся-инофонов, но и для желающих посещать занятия русскоязычных детей. В результате общение между детьми становится более свободным. Дети-инофоны начинают лучше говорить по-русски.

Программный материал на факультативных занятиях подаётся через живую беседу и игровую деятельность, в процессе которой взаимоотношения между самими учащимися, а также между учителем и учениками приближаются к естественным условиям общения и у детей преодолевается страх языкового барьера, что немаловажно как для развития русской устной речи, так и для развития дружественных отношений между детьми.

Не забываем мы и о речевом этикете. На занятиях обучаем детей вежливому обращению друг к другу и окружающим, красивому, тёплому общению.

Программа предусматривает изучение следующих тем:

1. Малые фольклорные жанры: колыбельные песни; пестушки; потешки; игровые и хороводные песенки; заклички, приговорки; загадки, пословицы.
2. Русские народные сказки.
3. Сказки народов разных стран.
4. Сказки русских писателей.
5. Стихотворения детских поэтов.
6. С.Я. Маршак, К.И. Чуковский, С.В. Михалков.

В программу также входит проведение традиционных праздников: День Учителя, Праздник урожая; Новый год; Масленица; Международный женский день; День Победы.

Учебный год заканчивается «Малой спартакиадой детских народных игр».

Эпиграфом ко всем занятиям мы берём знакомые слова «Поделись улыбкою своей, и она ещё к тебе не раз вернётся».

Начинаем мы наши занятия с колыбельных песен.

Колыбельная песня - это спутник детства. Именно она формирует у детей чувство психологической защищённости благодаря тому, что поётся тихим, ровным, спокойным голосом, напевно и протяжно.

С помощью колыбельной песни ребёнок усваивает родную речь и постигает первые нравственные уроки. Хорошо, если на занятии поёт колыбельную учитель. Если учитель не может спеть, то следует послушать записи. Можно колыбельную разучить с детьми и спеть всем вместе («Спят усталые игрушки»; «Спи, моя радость, усни»; «Баю-баюшки-баю, не ложися на краю» и др).

После русских колыбельных песен дети вспоминают свои колыбельные на родном языке. На занятие приглашаются мамы учащихся, которые вместе с детьми поют эти песни. Учитель обращает внимание детей на общие признаки этих колыбельных песен.

Мы также знакомим детей с русскими хороводными песнями: «Каравай», «Елочка», «Зайнышка, попляши!», «В лесу родилась ёлочка» и др.

На занятия дети могут приносить игрушки, с помощью которых легко заучиваются песенки, потешки, пестушки.

Мы объясняем значения слов «пестушки» и «потешки». Пестовать (устар.) - нянчить, холить, любовно и заботливо воспитывать маленьких детей:

«Кыши-кыши, расти, Таня, выше!»;

«Васенька-дружок, не ходи ты на лужок - потеряешь сапожок, тебя мышка съест» и др.

Потешать (разг.) - развлекать, смешить. Потешки - стишки, которые развлекают, смешат («Ладушки», «Сорока», «Идёт коза», «Бу-бу, я рогатый» и др.).

На игрушках дети показывают все движения, которые совершаются по ходу пестушек или потешек. Обыгрывая содержание песенок, мы тем самым обогащаем впечатления детей и делаем доступным содержание произведения. Так, играя, забавляя друг друга потешками, пестушками, песенками, дети учатся понимать русскую речь, различать трудные для восприятия сочетания согласных звуков (-жки, -шки, -чки и др.), мягкие согласные, которых нет в их родном языке, осваивать грамматический строй языка. Они помогают формировать словарь детей за счёт того, что содержат широкий круг сведений об окружающем мире, прежде всего о тех предметах, о которых идёт речь.

Вместе с этим учитель прививает школьникам любовь к русскому языку. Учеников завораживает сама музыка слова. Притягательная сила этих песенок и стишков настолько велика, что зачастую исполнитель прибегает к

импровизации. Дети слушают всё это с улыбкой и любовью, а это уже хорошо!

Перейдём к рассмотрению потенциальных педагогических возможностей русских народных сказок, ведь в них нашли все стороны жизни общества не только отражение, но и оценку.

Несомненно, познавательное значение сказок. Они представляют собой своеобразную энциклопедию, в которой представлен как окружающий мир, так и далёкие неведомые страны. Однако наибольшее воздействие сказка оказывает на развитие нравственных установок, представлений о корысти и бескорыстии, справедливости и храбрости, правдивости и лукавстве. Бескорыстие, радушие, постоянная готовность прийти на помощь любому, терпимость, умение сострадать, благородство, доброта - такими качествами наделены многие герои русских сказок.

Говоря о воспитании в детях толерантности и национального самосознания, учитель основное внимание уделяет именно этим качествам. Да и истинную интеллигентность, о которой говорил Владимир Дмитриевич Дудинцев, нельзя представить без этих качеств.

Среди русских сказочных героев наиболее популярен Иван в разных лицах: Иван-царевич, Иван-крестьянский сын, Иванушка-дурачок.

Этот герой в воде не тонет, в огне не горит и даже после смерти воскресает. Это младший сын, обделённый и обижаемый старшими братьями, он доверчив, благороден, наивен, может быть, и смешон.

Но самые привлекательные его черты раскрываются в ситуациях, когда возможен выбор: обмануть, обидеть или поступить честно, помочь тому, кто просит. Но для него нет такого выбора: он всегда бескорыстен, уважителен, радушен. Всегда придёт на помощь всему живому.

Он делится со встречным нищим последним куском хлеба; умирая от голода, не убивает животных.

Он на последние деньги выкупает собаку и кошку, освобождает журавля, попавшего в силки; терпя нужду, три года кормит орла. Таким же

проявлением идеальных качеств становится почитание старших, следование их мудрым советам.

Он чист душой, никого не обижает, не совершает насилия. Бескорыстно делает добро, в то время как люди вокруг него ловчат и хитрят, да минует их всё равно удача. Удачливым же становится простодушный, честный, добрый и бескорыстный Иван.

Таким же является и другой герой — Емеля.

Особое внимание мы уделяем сказкам о животных. Эти сказки отличаются богатым, ярким, живым языком. Они по форме просты и ясны. Чёткость фабулы, быстрое развёртывание действий, малое количество персонажей, простота композиции, образность языка – всё это делает эти сказки очень привлекательными для детей.

«Специфика этих сказок, наличие в них определённых смысловых элементов и повторяемость некоторых языковых средств даёт возможность детям-инофонам успешно усваивать определённый лексический материал и типовые модели синтаксических конструкций» [2, 31].

Сам факт общности переживаний при слушании этих сказок сближает детей. Волнуясь вместе за одного и того же героя сказки, дети становятся друг другу ближе.

Учитель на примере сказок учит детей мыслить, делать выводы. С помощью правильно поставленных вопросов учитель легко подводит учеников к основной мысли сказки. Например:

- Когда мы вместе и помогаем друг другу, то всё у нас получается («Репка»).
- В гостях следует вести себя хорошо, ничего не портить, иначе можно очень обидеть хозяев дома («Три медведя»).
- Никогда не нужно хвастаться и говорить: «Я лучше, я умнее, я никого не боюсь!» («Колобок»).
- Когда приглашаешь в гости, сделай так, чтобы гостю у тебя понравилось («Лиса и журавль»).

- Если другу плохо, помоги ему («Петушок и бобовое зёрнышко») и др.

Вопрос «Кто сильнее?» разрешают многие сказки (русские, нанайские, грузинские, армянские, таджикские и др.).

А вот как решают этот вопрос Ветер и Солнце в одноимённой сказке К.Д. Ушинского: «Видишь ли, - сказало тогда кроткое Солнце сердитому Ветру, — лаской и добротой можно сделать гораздо больше, чем гневом». Очень правильные слова, и важно, чтобы дети это поняли.

Учитель, кроме русских народных сказок, читает ученикам сказки народов Кавказа, Средней Азии и др. Ученики должны заметить, что герои этих сказок наделены такими же качествами, как и герои русских сказок. А некоторые сказки даже похожи по содержанию:

- «Лисичка со скалочкой» (рус.) - «Лисьи хитрости» (груз.).
- «Петушок и бобовое зернышко» (рус.) - «Колосок» (укр.) - «Блоха и муравей» (груз.).
- «Волк и семеро козлят» (рус.) - «Коза с кудрявыми ножками» (тадж.).
- «Как мужик гуся делил» (рус.) - «Как медведь дележу учил» (груз.).

В русских сказках, как и во многих других, встречается герой маленький, но удаленький. Мал ростом, но зато вершит большие, добрые дела.

Аналогично мы встречаем такое и в грузинских сказках. Например, «Лев и мышь». Эту сказку можно озвучить на занятии, чтобы дети поняли, что иногда и маленькая мышь может помочь великому льву.

В программу мы включили и узбекскую народную сказку «Упрямые козы».

В ходе анализа этой сказки дети должны прийти к выводу, что в трудной ситуации всегда кому-то следует уступить, иначе ничего не получится.

Должны быть вопросы: «Почему эта сказка так называется?», «Понравились ли вам эти козы?», «Могло бы всё закончиться по-другому? При каком условии?», «Хорошо или плохо не уступать друг другу?».

Игровая ситуация увлекает и воспитывает детей, поэтому мы уделяем большое внимание народным играм.

В детских народных играх много юмора, шуток, соревновательного задора, они часто сопровождаются считалками, жеребьёвками, потешками. В некоторых народных играх перед их началом применяются забавные певалки.

Эти игры сплачивают детей, формируют такие качества, как доброта, взаимовыручка, умение выслушивать, поддерживать товарищей, подчиняться действиям старшего, принимать решения, полезные для всей команды, и др.

В играх считалки, напевно-забавные певалки, занимательные диалоги быстро и прочно запоминаются и с удовольствием проговариваются детьми. Так развивается устная речь: обогащается лексика, дети правильно используют глаголы движения, строят диалоги.

Следует отметить, что многие из русских народных игр были широко распространены в республиках бывшего СССР: «городки», «гуси-гуси», «кошки-мышки», «лапта», «жмурки», «палочка-выручалочка», «кричалки», «салки», «круговые салки», «платочек» и др.

Школьники показывают и свои национальные игры:

- «Подними платок» (дагест.), «Борьба за флажки» (осетин.), «Белый мяч и черный мяч» (азерб.), «Перетягивание палки» (арм.), «Сахребоба» (груз.), «Бросание палки» (кирг.) и др.

«Малая спартакиада детских народных игр» проходит как общее мероприятие для всех желающих учащихся младших классов. И мы считаем, что такое мероприятие, объединяющее всех детей, очень полезное и может проводиться в любой школе.

Учитель может что-то внести в игру, придать ей новую, добрую трактовку. Например, в игре «Серый волк» есть диалоги:

- Вы, друзья, куда спешите?
- В лес дремучий мы идём.
- Что вы делать там хотите?
- Там малины наберём.
- Вам зачем малина, дети?

- Мы варенье приготовим.
- Если волк в лесу вас встретит?
- Серый волк нас не догонит!

После этой переключки все подходят к тому месту, где прячется серый волк, и хором говорят:

- Соберу я ягоды и сварю варенье, Милой моей бабушке будет угощение. Здесь малины много, всю и не собрать, Волка и медведя вовсе не видать!

После слов «не видать» серый волк встаёт и гонится за детьми. Пленников он уводит в логово - туда, где прятался сам.

Учитель вводит новый диалог между волком и детьми. «А ещё кого вы угостите вареньем?» - спрашивает волк.

Дети называют:

- Дедушку.
- Маму.
- Папу.
- Брата и сестру.
- Друзей.
- Птичек.
- Белочку.
- Ёжика.
- Лисичку.
- Медведя.
- И тебя, серый волк!

И оттаяло сердце у серого волка. «Какие вы добрые!» - говорит волк и отпускает пленников. Такая концовка, безусловно, радует детей.

Учащиеся с интересом знакомятся и с традиционными народными праздниками.

Учитель может на занятиях использовать диски, дискеты, магнитофон, пластинки, репродукции и т.д. Учителю следует рассказывать детям-инофонам о русской масленице.

Масленица

В стародавние времена злой дух Карачун едва не превратил всю землю в мёртвое, заснеженное царство. Кое-как с ним поладили и решили, что некоторое время на земле будут царить Карачун и его верная подруга Зима, а затем придёт Весна. Однако когда пришло время дать дорогу Весне, старуха Зима вдруг заупрячилась: «Не уйду, пока не устроят мне достойные проводы. Хочу, чтобы в каждом доме светило по солнышку!» Зима просила невозможного, не знали люди, что им делать. «Я знаю, что надо сделать!» - воскликнула богиня Лада. Она обернулась птичкой-синичкой и спустилась с неба на землю.

В назначенное время Зима отправилась на собственные проводы. И не поверила своим глазам: в каждой избе, в каждом доме стоят на столах блюда, на которых стопками лежит что-то круглое, вкусно пахнущее. То были блины, печь которые научила людей Лада. И каждый блин светился как солнышко! А люди веселились, плясали, пели песни, разъезжали внарядных санях, строили снежные городки и разрушали их – словом чествовали Зиму вовсю! Старуха так удивилась, что ушла без спора. С тех пор в честь нового весеннего солнышка пекут блины масляные. Но зовётся Масленица не только Блинной, но и Оладиной, потому что Лада научила печь не только блины, но и оладьи [1, 374].

Желательно, чтобы школьники с учителем присутствовали на празднике «Русская масленица». Они увидят, что Масленица начинается катанием на санях. Затем идёт взятие зимнего городка; угощение блинами и т.д. В день проводов Масленицы носят чучело в сопровождении ряженных, зажигают костры, перепрыгивают через них, затем сжигают чучело и говорят: «Масленица, прощай, на тот год приезжай!»

На занятиях приглашённые родители учащихся рассказывают детям о том, что у них на родине тоже существуют традиционные праздники.

Между всеми этими праздниками есть много общего. Масленица в Армении называется «Барикентан» и проводится в конце марта. Делают чучело, проносят по улицам, затем сжигают; разводят костры, прыгают через них. Угощают друг друга яйцами, маслом, конфетами; пекут не блины, а «назук» (сладкий пирог).

Масленица в Грузии называется «Чиакокона» и имеет свои особенности. У мусульман праздник весны - это «Новруз Байрам» с пловом, конфетами, фруктами, халвой, разноцветными свечами; тоже разводят костры и прыгают через них.

Праздник Ивана Купалы в Армении называется «Вартавар», на котором тоже обливаются водой.

На занятии родители рассказывают об этих праздниках и с удовольствием угощают детей фруктами, конфетами, печёным.

Учителю следует остановиться и на современных традиционных праздниках; спросить у детей, какой из всех праздников для них самый любимый; нарисовать этот праздник и представить на выставку детских рисунков.

Таким образом, все эти занятия сплавляют детей. Они усваивают основные понятия и ценности человеческой жизни: нужно любить людей и землю, на которой живёшь; любить землю своих предков, уважительно и заботливо относиться к родителям, старым и немощным людям, к маленьким детям, быть милосердным. С уважением относиться к своим традициям и традициям разных народов; уважать окружающих, спокойно, с достоинством решать проблемы; не оскорблять никого, а выбрать ключиком к сердцу каждого доброе, теплое слово и произносить его с улыбкой.

На последнем занятии учитель читает детям сказку Вл. Бондаренко «Ключик от сердца»:

«Есть у меня ключик от сердца. Словом, зовут его, ключик мой. К каждому сердцу его подобрать можно. Сказал тебе его, а ты и задумался. И

отмягчело твоё сердце, отомкнулось...» Это о зайце Пушке, который сумел отомкнуть жёсткое сердце медведя и помочь Еноту. Слушал заяц Рваный Бок и сиял от гордости: какого друга он себе нашёл! И мы хотим, чтобы наши ученики имели бы всегда таких друзей и сами были такими.

Список литературы:

1. Грушко Е.А., Медведев Ю.М. Русские легенды и предания. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. -672 с.
2. Данелян Е.Г. Сказки как средство развития устной речи шестилеток в русской школе с многонациональным составом учащихся// Риторика общения: Школа Т.А. Ладыженской: Межвузовский сборник научных статей/ Сост.: Н.В. Ладыженская, Г.Д. Ушакова. – Вып.1 – Южно-Сахалинск: Изд-во СахГУ, 2002. – 164 с.
3. Дудинцев В.Д. Цвет наших одежд// Литературная газета №33. 17 августа 1988 г. С.11.
4. Хамраева Е.А. Роль и значение предмета «русский язык» в концепции полиэтнической школы современной России// Начальное языковое образование в современном обществе. СПб: САГА, 2008. С.129-132.

References:

1. Grushko E.A., Medvedev Y.M. Russian legends. - M. : Publishing house Penguin Books, 2005. - 672 p.
2. Danelyan E.G. Tales as a means of developing speech in six-year Russian school with multiethnic students // Rhetoric communication: School TA Ladyzhenskaya : Interuniversity collection of scientific articles / Comp. : NV Ladyzhenskaya, GD Ushakov. - Vol.1 - Yuzhno-Sakhalinsk Univ SSU, 2002 . - 164 p .
3. Dudincev V.D. The color of our clothes // Literary Gazette number 33. August 17, 1988. 11p.
4. Khamrayeva E.A. The role and importance of the subject "Russian language" in the concept of a multi-ethnic school of modern Russia / / Primary language education in modern society. St. Petersburg: SAGA 2008. P.129 -132.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ, БИБЛИОТЕКИ И СЕМЬИ В ВОСПИТАНИИ ЧИТАТЕЛЯ

ДОРОФЕЕВА С. В., ПЕТРОВА О.А.

РОССИЯ, РЕСПУБЛИКА САХА (ЯКУТИЯ), МАР-КЮЕЛЬСКАЯ СОШ

INTERACTION OF SCHOOL, LIBRARY AND FAMILY IN EDUCATION OF READER

DOROFEEVA S. V., PETROVA O.A.

RUSSIA, REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA), MAR-KUEL HIGH SCHOOL

Аннотация. В статье рассматривается чтение как один из способов работы с информацией и средство воспитания и развития учащегося. раскрыт опыт организации взаимодействия школы, библиотеки, семьи для развития интереса к чтению обучающихся.

Annotation. In this article reading is considered as one of the methods of work with information and the method of education and development of pupil.

Ключевые слова: взаимодействие, детское чтение, формы внеурочной деятельности.

Key words: interaction, childhood reading, forms of extracurricular activity.

В Федеральных государственных образовательных стандартах чтение рассматривается как один из способов работы с информацией и средство воспитания и развития учащегося. Сегодня мы с сожалением констатируем, что чтение занимает в жизни наших детей все меньше и

меньше места. Его вытесняют телевидение и видео, компьютер и многое другое.

Чтение остается важнейшим инструментом образования, развития личности. Чтение формирует качества развитого и социально ценного человека. Человека, умеющего охватить целое, адекватно оценить ситуацию, быстро принять правильное решение, иметь большой объем памяти, лучше владеть речью, точнее формулировать, свободнее писать.

Достигнуть эффективных результатов в руководстве детским чтением возможно только в тесном сотрудничестве библиотеки, школы и семьи. Три составляющих - школа, семья, библиотека - создают окружение, формирующее Человека Читающего, Человека XXI века.

В современном обществе проблемы в области детского чтения, к сожалению, существуют. Это доказывает тот факт, что над данной проблемой сегодня работают специалисты разных областей наук: библиотекари, учителя, психологи, преподаватели высшей школы и т.д.

Тема детского чтения на современном этапе наиболее глубоко изучается социологами и психологами Чудиновой В.П., Голубевой Е.И., Малаховой Н.Г. Для анализа данной проблематики важны работы Сметанниковой Н.Н., Самохиной М.М., Харитоновой О.И., в которых исследовались социально-психологические основы интереса, мотивов чтения в детском возрасте. Интересен опыт проектной работы Тихомировой И.И. обосновавшей основы подготовки родителей как активных помощников и библиотекаря, и учителя в деле приобщения детей к книге и чтению.

М. М. Безруких считает, что фундамент проблемы состоит не в том, что книг нет, и дело не в том, что дети не хотят читать, а в том, что их плохо учат читать. То есть у ребёнка не формируется адекватный, физиологически целесообразный навык чтения. Как отмечает М. М. Безруких, задача обучения детей чтению на начальном этапе - научить понимать ребёнка то, что он читает. М. М. Безруких, исследовав причины потери интереса современных детей к чтению выявила три основные причины:

- плохое обучение ребёнка чтению;
- не поддержание интереса ребёнка к чтению;
- необходимость переходить с чтения вслух на чтение «про себя».

По утверждению М. М. Безруких, нужно объяснить ребёнку, как правильно переходить с чтения вслух на чтение «про себя», набраться терпения и какое-то время с ним заниматься, но как утверждает М. М. Безруких, в России, на современном этапе, это не делается [3, с.21].

Одним из факторов проблемы детского чтения в России, как отмечает С.А.Денисова - воспитание в семье. Если чтение является важной частью жизни взрослых членов семьи, ребенок это улавливает и впитывает. Впечатления, полученные в детстве остаются на всю жизнь и реализуются детьми уже в собственной семье[1, С.32].

Таким образом, можно сделать вывод, что многие исследования в области детского чтения, до сих пор актуальны для педагогического и библиотечного сообщества.

На протяжении многих лет методические объединения учителей начальных классов, гуманитарного цикла МБОУ «Мар-Кюельская СОШ», библиотекарь сельского филиала ведут совместную деятельность для развития интереса к чтению обучающихся.

Мы представляем вашему вниманию некоторый накопленный опыт в организации взаимодействия школы, библиотеки, семьи. Определили следующие направления работы взаимодействия библиотеки и школы:

- формирование читательской потребности;
- развитие читательской и информационной культуры;
- обучение основам ББЗ, умению работать с информацией.
- Формы работы:
- осуществление совместных проектов, программ элективных курсов, внеаудиторных занятий;
- разработка перечня литературы внеклассных чтений;

- совместные мероприятия, акции, конкурсы, привлекающие внимание к чтению;
- внеклассная работа;
- организация и проведение НПК.

Для полноценного нравственно-эстетического развития личности и формирования читательской культуры в единстве с различными формами внеурочной работы, внеклассными занятиями в условиях библиотек, в учреждениях дополнительного образования, ведется работа с семьями учащихся.

Формы работы:

- совместные проекты, акции;
- родительские собрания;
- семинар-практикум;
- конкурсы «Самая читающая семья»;
- участие семьи на заочных, дистанционных викторинах.

Благодаря совместной деятельности школы, семьи, библиотеки приняли участие на конкурсе творческих проектов по целевой программе РС(Я) «Создание условий для духовно- культурного развития народов Республики Саха (Якутия)» с проектом «Волонтеры книжной культуры» .

Целью проекта было привлечение новых читателей и формирование у них положительного имиджа чтения посредством достижения максимально комфортной среды в библиотеке, продвижение именно качественной литературы, которая воспитывает нравственность, гражданственность, патриотизм и любовь к родному краю; развитие семейного чтения. Главной целью проекта явилось - внести вклад в воспитании поколения духовно и нравственно активных граждан – волонтеров книжной культуры.

В рамках проекта планировалось проведение цикла мероприятий, направленных на выполнение вышеназванной цели:

1. Проведение научно-практической конференции «Маар-Куелум – мин дойдум» для дальнейшего изучения истории наслега.

2. Выпуск информационного бюллетеня «Панорама+».
3. Ведение при библиотеке элективного курса «Библиокалейдоскоп» для школьников.
4. Создание благоприятных условий для проведения досуга в библиотеке с целью просмотра, чтения как традиционных, так и электронных носителей информации, особенно по правовым вопросам.

Целью педагогического взаимодействия школы, библиотеки и семьи является формирование самостоятельной читательской активности учащихся, развитие творческого потенциала, коммуникативных умений, которые обеспечивают становлению личности школьника. Был реализован проект «Моя семья в годы войны», авторами которого явились учащиеся 7-8 классов. Целью проекта было не только изучение истории родного села во время Великой Отечественной войны с изучением истории своей семьи, но и создание книги о родных, написанной самими учениками

Проект реализовывался по следующему плану:

Участники проекта разделились на следующие группы:

- 1 группа - сбор и обработка материалов
- 2 группа - разработка маршрута марш-броска «Мар-Кюель - Бордуолах», по местам, где установлены памятники
- 3 группа - компьютерная верстка материалов.
- Тематические классные часы, посвященные 65-летию Победы:
- «Наши земляки – ветераны войны и труда», «Памятники в нашем селе»,
- «Война в судьбе моей семьи».
- Публикация сочинений на школьной газете. Сочинение учащихся «Моя семья в борьбе за Победу».
- Акция добрых дел. Тимуровские выходы.
- Марш – бросок по местам, где установлены памятники землякам-воинам.

- Школьный фестиваль «Салют, Победа!». Литературно-художественный монтаж «Моя семья - частичка Победы».
- День Победы. Встреча с бабушками, дедушками - ветеранами тыла на торжественном митинге. Участие на военном параде.
- Вахта памяти. Факельное шествие 9 мая
- Военно-спортивная игра «Зарница»

Итогом проекта явился выпуск книг «Моя семья в годы войны», «Никто не забыт, ничто не забыто». Состоялась презентация новых книг, где были приглашены ветераны тыла и труда. Живое общение с «героями» книги стало незабываемым моментом мероприятия.

Учитель - это человек, призванный стимулировать школьника к самообразованию через удовлетворение его читательских потребностей. Виды внеклассной работы по привлечению интереса к чтению учащихся необычайно многообразны. Они делятся на три большие группы:

- постоянно действующие внеклассные занятия (кружки, элективные курсы, информационный стенд), работающие в течение всего учебного года;
- эпизодические (викторины, конкурсы, турниры знатоков, олимпиады, инсценировки по пословицам, фразеологическим оборотам, басням;
- комбинированные формы внеурочной работы – неделя русского языка и литературы, декада славянской письменности. В их состав входят обычно конкурсы, доклады, викторины, лекции, беседы, вечера, защита презентаций и много другого.

Ежегодно проводятся Неделя русского языка и литературы, Неделя детской книги, декада, посвященная Дню славянской культуры и письменности и Всероссийскому дню библиотек. Итогом этих мероприятий является выявление самого читающего класса, самого читающего ученика класса и школы, которым вручаются грамоты с присвоением соответствующих номинаций.

Комбинированные формы внеурочной работы активно используются в проведении Недели детской книги. Каждый год организаторы недели

стараятся разнообразить формы проведения мероприятий, чтобы у детей не ослабел устойчивый интерес к книге и библиотеке. Неделя детской книги для учащихся начальных классов прошла под названием «Корнею Чуковскому - 125».

Программа недели:

1-й день. Ознакомление с программой недели.

2-й день. Классные часы: беседа о жизни и творчестве писателя, громкое чтение сказки «Телефон» и отрывка из сказки «Доктор Айболит».

3-й день. Выставка рисунков по сказкам писателя.

4-й день. Викторина «Сказки Чуковского»

5-й день. Литературный утренник «Путаница дедушки Корнея»

6-й день. Подведение итогов, вручение призов.

В проведении утренника приняли участие учащиеся 5-6 классов, им помогали активисты из 11 класса (члены редколлегии школьной газеты «Вестник школы»). Они представили две сказки Корнея Чуковского - «Путаница» и «Федорино горе».

Таким образом, такие мероприятия не только пробуждают интерес учащихся к чтению, но и продолжается преемственность поколений – старшеклассники были ведущими, учащиеся среднего звена представляли героев сказки, младшие школьники были одновременно и зрителями, и участниками.

Для первоклассников организуется ежегодная традиционная церемония посвящения в читатели с экскурсией по библиотеке, с проведением библиотечного урока «Запись в библиотеку» и театрального представления «Книжкино царство – мудрое царство», в ходе которого литературные герои наглядно показывают правила обращения с книгой, проводят игру-викторину «Угадай, кому принадлежит эта вещь?» и в конце вручают юным

читателям книги с закладками. В роли литературных героев выступали юные кружковцы.

К эпизодическим видам внеклассной работы относятся викторины, конкурсы, турниры знатоков, олимпиады, инсценировки по пословицам, фразеологические обороты, басни.

Был проведен тематический вечер «Крылатые слова», посвященный инсценировкам по фразеологическим оборотам русского языка. На вечере принимали участие школьники с 5 по 11 классы. Каждый класс заранее получил задание раскрыть содержание трех фразеологических оборотов посредством их воплощения на сцене, при оценке учитывалась доходчивость восприятия зрителями показанного фразеологического оборота. Ребята с заданием справились, некоторые фразеологизмы зрители угадывали сразу, но иногда не могли точно воспроизвести фразеологический оборот, в некоторых случаях показанные номера не угадывались, но запоминались.

Таким образом, есть надежда, что цель тематического вечера если не полностью, то частично была достигнута – демонстрированное лучше запоминается, чем услышанное.

В год семьи совместно со школьной библиотекой был организован конкурс «Самая читающая семья» для учащихся начальных классов и их родителей и для учащихся среднего звена и их родителей.

Программа конкурса:

1. Беседа «Роль книги в воспитании детей».
2. Обзор «Моя домашняя библиотека».
3. Этапы конкурса для учащихся начальных классов и их родителей:
 - Сказки Шарля Перро;
 - Прочти буриме (по стихам классиков литературы детских писателей Корнея Чуковского и Самуила Маршака);
 - Из истории родного наслега;
 - Классики якутской литературы (по книге К.Туйаарского «Таабырынна таайыц»);

- Блиц-турнир.
4. Этапы конкурса для учащихся среднего звена и их родителей:
- Сказки и жанр фантастики;
 - Якутская и русская литература;
 - История родного края;
 - Искусство. Культура.
 - Блиц-турнир.

Участники в начале конкурса рассказывали о досуге в семье, о своей домашней библиотеке и делали обзор из своей домашней библиотеки «Моя самая первая книга» и «Моя самая любимая книга». Приняли участие 8 семей. Каждая семья получила памятные книги об участии на конкурсе.

В рамках ФГОС учителя начальных классов разработали и проводят внеаудиторные занятия «Учимся успешному чтению», «Что за прелесть, эти сказки». В библиотеке вели элективный курс «Руководство чтением» для учащихся 5-6 классов.

Ребята приобщаются к культуре чтения, основам ББЗ, узнают о творчестве писателей и поэтов, также активно принимают участие в организуемых библиотекой мероприятиях. На занятиях элективного курса детям дается толкование фразеологизмов, проводятся игры-пятиминутки «Литературное лото», «Чей портфель тяжелее», на которых ребятам даются различные задания. Например: на отдельных карточках пишутся имена писателей и их произведения, ребята должны правильно подобрать их. Такие задания прививают детям навык обращать внимание на авторов произведения. В ходе игры «Чей портфель тяжелее» дается задание, например, написать в течение минуты существительные на букву Э. Побеждает тот, кто не только много слов подобрал, но и грамотно их написал. Так на занятиях в форме игры ребятам прививаются навыки овладения русским языком.

С целью изучения истории наслега была проведена научно-практическая конференция «Маар-Куелум – мин дойдум». Организаторами конференции стали школа и библиотека. На конференции выступали учащиеся, учителя, родители школы. Конференция работала по 7 секциям:

- Предприятия села
- Ими гордятся жители села
- Земляки-писатели
- Топонимика
- Династии
- Демография

Было представлено 28 докладов. Участие на конференции ветерана труда и тыла Петрова Е.Н., ветерана педагогического труда Максимовой М.Н. повысило интерес к мероприятию. Выступление Марии Николаевны о местном писателе Рудольфе Дорофееве вызвало внимание жюри.

Таким образом, кропотливая и творческая работа библиотекаря, учителя, родителей обязательно приносит свои плоды - укрепляет контакт детской библиотеки со школой и семьей, положительно сказывается на читательской активности и культуре детей. Сотрудничество школы, родителей с библиотекой убеждает не только в полезности чтения книги, но и заставляет посмотреть на массовую библиотеку как на организатора интересного и полезного досуга, место неформального общения, центр консультирования по вопросам детской литературы, педагогики детского чтения.

Совместная плодотворная работа школы, семьи и детской библиотеки в данном направлении показала следующие результаты:

- увеличилось число читателей в библиотеках;
- значительно повысился уровень мотивации и культуры чтения;
- благодаря внеклассным мероприятиям, библиотечным урокам читатели-школьники смогли усовершенствовать речевые умения, обогатить свой язык, научились взаимодействовать в коллективе, укрепились добрые взаимоотношения детей и родителей;
- ученики принимают активное участие в школьных и улусных, региональных, республиканских НПК, конкурсах сочинений, викторинах занимают призовые места.

Получение стабильного успеха с перспективой на будущее возможно при условии тесного взаимодействия семьи, библиотеки, школы и при поддержке на местном, региональном уровнях.

Список литературы:

1. Библиотечная энциклопедия / Рос.гос. биб-ка. - М.: Пашков Дом, 2007. - 1300 с.
2. Егорова, Н. С. Проблемы детского чтения глазами теоретиков и практиков / Н. С. Егорова // Начальная школа. - 1998. - № 9. - С. 11 – 16
3. Мокина, М. Чтение - основа грамотности / М. Мокина // Этносфера. - 2008. -
4. Первова, Г. М. Формирование круга детского чтения учителем / Г. М. Первова // Начальная школа. - 1999. - № 12. - С. 33 – 38
5. Сметанникова Н.Н. Стратегический подход к обучению чтению (междисциплинарные проблемы чтения и грамотности). – М.: Школьная библиотека. 2005. 512 с.;
6. Тихомирова И.И. О развитии творческого чтения в России//Школьная библиотека. М., 2008. №1. С.68-73.
7. Чудинова, В.П. Чтение детей и подростков в России на рубеже веков:
8. Ресурсы Интернет uchportal.ru , 1001statya.ru , www.7ya.ru

References:

1. Library encyclopedia / Ros. Gos. Bib-ka. – М.: Pashkov Dom, 2007. – 1300 p.
2. Egorova, N.S. Problems of childhood children as viewed by theorists and practitioners // N.S. Egorova // Primary school. – 1998. № 9. – P. 11-16
3. Mokina, M. Reading is a basis of literacy / M. Mokina // Etnosfera. – 2008.
4. Pervova, G.M. Formation of circle of childhood reading by teacher / G.M. Pervova // Primary school. – 1999. № 12. – P. 33-38
5. Smetannikova N.N. Strategic approach to the learning of reading. M.; School library.2005.
6. Tikhomirova.I.I. About creative reading in Russia.M.School library 2008.№1.,P.68-73
7. Tchudinova, V.P. Reading of children and youth in Russia at the turn of the century.
8. Internet sites: www.uchportal.ru , www.1001statya.ru, www.7ya.ru

ЗАКОНОМЕРНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЕТИ ИНТЕРНЕТ В РАЗВИТИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТАРШЕКЛАССНИКОВ

МАКОТРОВА Г.В., ПЕРУЦКАЯ Т.В.

РОССИЯ, БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

REGULARITIES OF USE OF THE INTERNET IN DEVELOPMENT OF HIGH SCHOOL STUDENTS' RESEARCH POTENTIAL

MAKOTROVA G.V., PERUTSKAIA T.V.

RUSSIA, BELGOROD STATE NATIONAL RESEARCH UNIVERSITY

Аннотация. В статье представлены закономерности использования сети Интернет в развитии исследовательского потенциала старшеклассников на основе теоретических и экспериментальных исследований, показаны пути повышения результативности деятельности учителя по развитию исследовательских качеств личности школьников.

Abstract. In the article we represent the regularities of the use of the Internet in development of high school students' research potential on the basis of theoretical and experimental researches and show the ways to increase the efficiency of the teacher's activity aimed at development of research qualities of the student's personality.

Ключевые слова: закономерности, исследовательский потенциал, сеть Интернет, старшеклассники, эксперимент, теоретическое обоснование.

Keywords: regularities, research potential, Internet, high school students, experiment, theoretical rationale.

В контексте процессов профилизации российской школы происходит движение фундаментальных оснований для разработки содержания образования от знаниево-ориентированного подхода к культуротворческому личностно-ориентированному подходу. Это означает, что перед российским образованием в условиях процессов глобализации, жизни человека в постоянно изменяющихся условиях, необходимости повышенной профессиональной мобильности, внедрения информационных технологий во все сферы жизнедеятельности человека возникают задачи формирования не столько заранее известных компетенций, сколько формирование «компетенции обновления компетенций». Она характеризует стремление и способность личности исследовать новизну и сложность меняющегося мира, а также создавать новые стратегии поведения и деятельности.

Исследовательский потенциал школьника определен нами как динамичный ресурс, включающий единство развитых природных задатков (интеллекта, сензитивности к новизне ситуации, исследовательской активности, коммуникативности), ценностно-смыслового отношения к результатам исследования, обобщенных знаний о Вселенной, живой природе, обществе и человеке, умений использовать научные методы познания окружающего мира, который в разной мере актуализируется в виде диапазона и величины проявлений старшеклассником себя в качестве исследователя в ходе целенаправленного получения им результатов познания (понимания себя, других людей, мира) и обеспечивает эффективную перестройку направления и содержания познавательной деятельности, творческую продуктивность, личностное самоопределение и творческое саморазвитие.

Из определения следует, что он может быть рассмотрен на уровне прошлого как общий ресурс исследовательских качеств, накопленный в

процессе становления личности и обеспечивающий ее дальнейшее развитие; на уровне настоящего - как исследовательские качества, которые востребованы в конкретной познавательной (культуротворческой) ситуации; на уровне будущего - как «зона ближайшего развития», как исследовательские качества, которые в силу ряда причин оказались или оказываются не использованными и которые получают развитие в будущем при осуществлении познавательной деятельности.

Исследовательский потенциал личности старшеклассника мы характеризуем рядом критериев, совокупность которых отражает единство развитых природных задатков, включающих интеллект, сензитивность к новизне ситуации, исследовательскую активность, коммуникативность, а также систему научных знаний о современном мире и человеке в нем, умения осуществления познания, ценностно-смысловое отношение к его результатам. К ним отнесли мотивацию к исследованию, творческую активность, научный стиль мышления, технологическую готовность к получению нового знания.

Степень проявления показателей каждого из критериев позволяет нам судить о величине каждого из них, а затем - и об уровне развития исследовательского потенциала. Так, нами показано, мотивация к исследованию проявляется у старшеклассника через совокупность таких показателей как интенсивность познавательной потребности, как осознание ценности исследования и как увлеченность исследованием; творческая активность личности учащегося - как самостоятельность в преобразовании идей и связей между ними, степень знакомства с историей науки и ее современными проблемами, уровень научного общения; научный стиль мышления учащегося – как осмысление структурных звеньев элементов собственных исследовательских действий, следование нормам и требованиям научного стиля мышления, обобщение предметного и операционального результатов исследования; технологическая готовность к получению нового знания - как владение понятийным аппаратом исследуемого вопроса, умение и навыки использования методов научного познания, соблюдение правил научной организации труда учащегося.

Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) является инструментом кардинального совершенствования управления учебном процессом, мощным фактором интенсификации процессов развития исследовательского потенциала старшеклассников в российской школе. Очевидно, что с помощью сети Интернет мы можем создавать условия для оперативного решения исследовательских задач, так как она открывает доступ к неограниченным ресурсам знаний, электронным библиотекам и музеям, газетам и журналам всего мира, научным и творческим лабораториям, памятникам культуры и последним новостям планеты.

Осмысление закономерностей использования сети Интернет в развитии исследовательского потенциала старшеклассников позволяет определить общее направление и конкретные педагогические ориентиры, разработать соответствующие педагогические принципы, обеспечить теоретическое обоснование разработки педагогических условий и технологии использования сети Интернет в индивидуализации развития исследовательского потенциала старшеклассников, наметить пути совершенствования научно-методической готовности учителей к использованию сети Интернет в развитии исследовательских качеств личности старшеклассников.

Учитывая, что педагогические закономерности отражают многообразие взаимодействий и отношений между явлениями и процессами, мы под закономерностями использования сети Интернет в развитии исследовательского потенциала старшеклассников понимаем наличие существенных устойчиво повторяющихся связей между типичными педагогическими фактами, явлениями и событиями.

При поиске закономерностей мы опирались на ряд теоретических разработок, отражающих теоретико-методологические подходы к использованию сети Интернет в развитии исследовательского потенциала старшеклассника, на педагогические условия его развития, результаты статистической обработки данных моделирующего эксперимента.

Так, при разработке закономерностей использования сети Интернет в развитии исследовательского потенциала личности нами были использованы теоретические основы дистанционного эвристического образования (Е.С. Полат, А.В.Хуторской и др.); педагогического сопровождения школьников в сети Интернет (Ю.Н. Долгов, А.С. Коловой, Г.Н. Малюченко, В.Н. Смирнов и др.); создания электронных учебных пособий (Е.Г. Антошкина, А.В. Бездомников, Т.М. Ковалева, И.В. Шалыгина, Р.В. Шульмина, Л.А.Сидоренко и др.); результаты исследования влияния современных ИКТ на исследовательскую деятельность в подростковом возрасте (K.Purcell, L.Rainie, A. Heaps, J. Buchanan, L. Friedrich, A. Jacklin, C. Chen, K. Zickuhr), а также особенностей развития личностного потенциала подростка в информационном обществе (J. Anderson, L. Rainie); результаты исследования процессов индивидуализации в условиях использования сети Интернет (Е.В. Зачесова, Н.Л.Сомова, Е.А. Троицкая и др.); теоретические исследования культуротворческой модели развития исследовательского потенциала личности (Н.И. Исаева, И.Ф. Исаев, Е.И. Ерошенкова, Г.В. Макотрова и др.); исследования различных аспектов развития исследовательского потенциала личности: ценностного отношения к познанию (Т.В.Бондарук, В.П.Зинченко, А.К.Маркова, Т.А.Матис, А.Б.Орлов и др.), технологической готовности к исследовательской деятельности (В.А.Бухвалов, В.В.Гузеев, А.В.Муравьев, П.Ю.Сухов, Л.Л.Тимофеева и др.), развития научного стиля мышления (Г.А.Балл, Л.Я.Зорина, И.Б.Новик, В.Ф.Паламарчук, А.И.Ракитов, Е.Н.Селиверстова, Ю.В.Сенько и др.), творческой активности учащихся (А.Э.Симановский, И.Н.Семенов, С.Ю.Степанов, Т.И.Шамова и др.); обоснования педагогических условий развития учебно-исследовательской культуры школьников (Г.В.Макотрова), а также выделенные нами методологические подходы к разработке проблемы использования сети Интернет в развитии исследовательского потенциала старшеклассников (культурологический, информационный, деятельностный, компетентностный, семиотический, конструктивистский, конструктивистский), модель использования сети Интернет в развитии исследовательского потенциала старшеклассников.

Для формулирования и обоснования закономерностей использования сети Интернет в развитии исследовательского потенциала старшеклассников мы особое внимание обратили на те известные закономерные связи развития исследовательского потенциала личности, которые отражают процесс внедрения сети Интернет в дидактический процесс развития исследовательских качеств личности старшеклассников: «эффективность развития исследовательского потенциала личности зависит от индивидуальных и коллективных усилий и ресурсов субъектов научно-исследовательской среды; включение обучающихся в проектную деятельность влияет на развитие исследовательской компетентности и творческих способностей; исследовательский потенциал наиболее ярко проявляется в ситуациях свободного выбора и ценностно- значимого события; результат развития исследовательского потенциала личности зависит от ее ценностей, мотивации, компетенции и творческой активности, а также от социальной востребованности продукта научно-исследовательской деятельности обучающихся» (Н.И.Исаева) [1].

Для определения закономерностей использования сети Интернет в развитии исследовательского потенциала старшеклассников мы также использовали результаты моделирующего эксперимента, в котором старшеклассники с креативным и эвристическим уровнем развития исследовательского потенциала выполняли задания в условиях работы с научно-популярным текстом сети Интернет.

В условиях экспериментальной работы для оценки состояния и процесса развития исследовательского потенциала личности старшеклассников был использован разработанный нами (Г.В.Макотрова, М.А.Сурушкин, А.Ю. Авдеев, Е.В. Швачко, Н.А.Цыгулева) комплекс апробированных компьютерных средств, включающий диагностические электронные системы для оценки развития его составляющих, компьютерные диагностические модули для определения рейтинга ценностных установок в познавательной деятельности и средств их реализации, компьютерная система тестирования для выявления эмоционального и когнитивного компонентов познавательной деятельности, электронный дневник

творческого саморазвития «Рефлексивный портфель достижений старшеклассника» для использования on-line и локально.

Моделирующий эксперимент предполагал выявление закономерностей использования сети Интернет при погружении старшеклассников в проблемные ситуации при работе с текстом [2]. Работа старшеклассников с научно-популярным текстом сети Интернет моделировала на разных уровнях абстракции вполне типичные для исследовательской практики с использованием сети Интернет действия: постановку проблемы, определение задач исследования, формулирование гипотезы, определение способов ее доказательств, решение информационных задач, определение возможных способов исследования и др. Результаты ответов на вопросы и выполнение заданий к тексту позволили определить меру реализации педагогических условий, закономерностей развития исследовательского потенциала при погружении в проблемные ситуации с помощью сети Интернет.

Выбор группы испытуемых был связан с наличием у них опыта получения культуротворческих результатов в познавательной деятельности. В эксперименте приняли участие старшеклассники 10 экспериментальных общеобразовательных учреждений г. Белгорода и Белгородской области (135 школьников старших классов). Выделенный нами уровень развития исследовательского потенциала старшеклассников для участия в моделирующем эксперименте основывался на их опыте культуротворческой (исследовательской) деятельности в условиях работы с текстом, что позволило обеспечить выявление максимального количества корреляционных связей, необходимых для установления закономерностей.

Погружение участников эксперимента в проблемную ситуацию в условиях работы с текстом, отражающим ограниченность исходных данных, позволило обеспечить получение результатов, с помощью которых было проведено экспериментальное обоснование закономерных связей между их предполагаемыми действиями в сети Интернет в условиях проблемной ситуации и их исследовательскими действиями при работе с научно-популярным текстом в группах школьников, разделенных нами по уровню

культуротворчества (опыта исследования) на три группы (высокий, средний, низкий).

При анализе полученных познавательных продуктов испытуемыми в условиях смоделированной проблемной ситуации мы использовали подготовленную заранее информацию из сети Интернет о культурных аналогах, находках ученых в рамках решения познавательных проблем, которые были неявно обозначены в предлагаемых участнику эксперимента текстах с ограниченной информацией.

Входе проведения корреляционного анализа по К. Пирсону на уровне точности 0,05нами были выявлены максимальные значения корреляционных связей между умениями старшеклассников выделять возможности сети Интернет и различными действиями в проблемной ситуации, между направлением использования сети Интернет в проблемной ситуации и конкретными действиями в проблемной ситуации.

У школьников в зависимости от их опыта исследования мы наблюдали положительную динамику весомости различных действий в проблемной ситуации, связанных с использованием сети Интернет. Изучение количества корреляционных связей показало, что в системе культуротворческих действий в решении проблемной ситуации в каждой из групп с различным опытом исследования, наиболее весомыми являются следующие действия: указание ключевых слов, которые могли бы быть использованы для поиска в условиях исследования, построение предложений по конкретному использованию сети Интернет в условиях выделенной проблемы, предложений по определению возможностей сети Интернет в условиях решения проблемы.

С учетом теоретических основ развития исследовательского потенциала личности, выделенных нами методологическими подходами использования сети Интернет в развитии исследовательского потенциала личности старшеклассников, результатов моделирующего эксперимента нами были определены следующие закономерности:

- построение проблемных ситуаций по аналогии с научной, профессиональной деятельностью и жизненными реалиями на основе погружения старшеклассников в проблемно-ситуативное информационное пространство сети Интернет ведет их к формулированию исследовательских проблем и задач, осознанию целей и ценностей исследования, выбору технологических элементов, построению и реализации стратегий поиска;
- выбор старшеклассником на основе своего субъектного исследовательского опыта и личностной рефлексии в результате взаимодействия с образовательной средой сети Интернет ресурсов и технологий для появления новых идей и построения индивидуальных программ исследования позволяет наиболее ярко проявиться составляющим исследовательского потенциала личности старшеклассника;
- сотрудничество и кооперация при создании социально-востребованных исследовательских продуктов в сети Интернет интенсифицирует развитие исследовательского потенциала старшеклассников на основе реализации их готовности эффективно взаимодействовать в разных коммуникативных ситуациях; готовность позитивно воздействовать на других в малой социальной группе;
- обучение старшеклассников научным методам и приемам исследования с помощью программных комплексов, текстовых, графических и видеоматериалов сети Интернет позволяет заметно ускорять исследование окружающего пространства и осуществлять последовательное усложнение исследовательской деятельности от исполнительства к культуротворчеству;
- использование сети Интернет при решении исследовательской проблемы в условиях взаимосвязи урочной и внеурочной деятельности старшеклассников обеспечивает единство исследовательско-творческой среды, глубину исследования и более высокий уровень освоения дидактических единиц учебной дисциплины;
- педагогическое сопровождение реализации личностного роста старшеклассника в условиях исследования с помощью сети Интернет

позволяет интенсифицировать процессы творческого саморазвития составляющих исследовательского потенциала личности;

- использование сети Интернет при изучении способов построения стратегий междисциплинарного поиска и при реализации их выбора в условиях учебного поиска обеспечивает получение творческих продуктов исследования, обогащает индивидуальный исследовательский опыт старшеклассников;
- вооружение старшеклассников стратегиями поиска информации в сети Интернет обеспечивает быстрое освоение старшеклассниками понятийного аппарата исследуемой проблемы, оперативное получение ответов на информационный запрос, формулирование новых задач и проблем, превращение информации в объект для наблюдений в результате чего происходит интенсификация развития составляющих исследовательского потенциала личности.

Проведенный нами формирующий эксперимент в школе с высоким уровнем использования сети Интернет позволил определить наиболее развитые в выявленных педагогических условиях составляющие исследовательского потенциала старшеклассников на основе статистической обработки данных с точностью 0,05 и соотнести их с выделенными закономерностями.

Данные формирующего эксперимента подтвердили выделенные нами закономерности использования Сети в развитии исследовательского потенциала старшеклассников. Так, рассчитанные в ходе его коэффициенты К.Пирсона на уровне значимости $p=0,01$; $r>0,254$ для $n=100$ показали следующие наиболее значимые связи: между частотой использования сети Интернет в учебной работе и желанием старшеклассников использовать ее ресурсы для получения новой познавательной информации, между уровнем владения способами навигации с помощью поисковых систем и частотой использования сети Интернет при проведении учебных исследований; между показателем интереса школьников к возможностям Интернет для продуктивной познавательной деятельности и желанием использовать Сеть на уроке; между частотой участия старшеклассников в телекоммуникационных

проектах, конкурсах, конференциях и частотой использования сети Интернет на уроке, а также частотой использования Интернет-технологий в учебных исследованиях. Полученные результаты свидетельствуют прежде всего о тесной связи целевых установок школьников в условиях продуктивной познавательной деятельности с возможностями Сети, а также о происходящей динамике осознания школьниками познавательных возможностей ресурсов и технологий сети Интернет.

В условиях формирующего эксперимента нами также было изучено приращение развития составляющих исследовательского потенциала старшеклассников. При его сравнении с генеральной выборкой старшеклассников нами было обращено внимание на значительное приращение показателей творческой активности и мотивации исследования у старшеклассников экспериментальной школы, в которой наблюдается высокий уровень использования сети Интернет в продуктивной познавательной деятельности. Отставание в развитии таких составляющих исследовательского потенциала старшеклассников как технологическая готовность к исследованию и научный стиль мышления свидетельствовало о еще недостаточном уровне использования сети Интернет для обучения методам и приемам решения исследовательских задач и проблем, использовании личностной рефлексии в условиях использования Сети для осмысления познавательных действий.

Таким образом, в результате проведенных исследований были выявлены основные закономерности использования сети Интернет в развитии исследовательского потенциала старшеклассников, которые получили теоретическое и экспериментальное обоснование, также были представлены пути повышения результативности деятельности учителя по развитию исследовательских качеств личности школьников.

Проведенные исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Экспериментальное исследование подтвердило ряд выявленных нами закономерностей, которые отражают устойчивые, повторяющиеся, объективные и необходимые отношения. Следование выявленным закономерностям использования сети

Интернет в развитии исследовательского потенциала старшеклассников позволит учителю в практике обучения значительно повысить его составляющие.

2. Зная основные закономерности использования сети Интернет в развитии исследовательского потенциала старшеклассников можно предвидеть, проектировать и корректировать различные явления и процессы его развития.
3. Теоретическое и экспериментальное обоснование закономерностей использования сети Интернет в развитии исследовательского потенциала личности старшеклассников дает возможность в дальнейшем более глубоко рассмотреть проявления причинно-следственных связей, отражающих влияние использования сети Интернет на развитие отдельных составляющих исследовательского потенциала личности старшеклассника, выявить эффект использования закономерностей в различных педагогических практиках, дидактических и образовательных системах, разработать педагогические принципы использования сети Интернет в развитии исследовательского потенциала старшеклассников для наиболее оптимального и эффективного внедрения педагогических технологий.
4. Использование полученных результатов позволит более обоснованно и широко внедрять в практику обучения созданные нами научно-методические подходы для разработки учебных пособий, отражающих проблемы использования сети Интернет в обучении [2]; научные и научно-методические разработки, среди которых ряд педагогических технологий, компьютерных диагностик, учебных пособий для старшеклассников и студентов [3, 4, 5].

Список литературы:

1. Исаева, Н.И. Тенденции и закономерности развития научного потенциала личности в контексте культуротворческой модели/Н.И. Исаева, Исаев, И.Ф., Т.М. Давыденко//Развитие научного потенциала личности: теория, диагностика, технология: коллективная монография.- Белгород: Изд-во НИУ «БелГУ», 2011.- С. 65-72

2. Макотрова, Г.В. Использование сети Интернет в познавательной деятельности старшеклассников: культурологический подход: Монография/Г.В. Макотрова.- Белгород: Изд-во «ЛитКараВан», 2012. – 312 с.
3. Макотрова, Г.В. Портфель достижений старшеклассника: учеб пособие. - 2-е изд., перераб. - Белгород: Изд-во БелГУ, 2011. - 111 с.
4. Макотрова, Г.В. Сеть Интернет ученику-исследователю: учеб пособие для школьников/Г.В. Макотрова, Е.Н. Кролевецкая. - Белгород: Изд-во БелГУ, 2010.- 184 с.
5. Макотрова, Г.В. Сеть Интернет в развитии научного потенциала старшеклассников /Г.В. Макотрова/ учеб.пособие для студ. пед. спец./под общей ред. проф. И.Ф. Исаева. - Белгород: Изд-во «ЛитКараВан», 2010.- 276 с.

References:

1. N.I.Isaeva Tendencies and regularities of personality development in the context of culture creativity model/ N.I.Isaeva, I.F.Isaev, T.M.Davidenko// Development of individual research potential: theory,diagnostics, technology: multi-author monograph. – Belgorod: Publishing house NRU “BelGU”, 2011.-P.65-72
2. G.V.Makotrova Use of the Internet network in high school students’ cognitive activity: culturological approach: Monograph/G.V.Makotrova. – Belgorod: Publishing house “LitKaraVan”, 2012.-312p.
3. G.V.Makotrova Portfolio of high school student’s achievements: textbook for schoolchildren.-2nd edition, revised. – Belgorod: Publishing houseBelGU, 2011.-111 p.
4. G.V.MakotrovaThe Internet network for a student-researcher: textbook for schoolchildren/G.V.Makotrova, E.N.Krolevetskaya. – Belgorod: Publishing houseBelGU, 2010.-184 p.
5. G.V.MakotrovaThe Internet network in development of high school students’ scientific potential/G.V.Makotrova/textbook for students of pedagogical specialties/under the general editorship op professor I.F.Isaev. – Belgorod: Publishing house “LitKaraVan”, 2010.-276 p.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КАК ДИАЛОГАВТОРА-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ С НАУЧНЫМ СООБЩЕСТВОМ

ТРЕТЬЯКОВА К.А.

Россия, Московский государственный индустриальный университет

PEDAGOGIC RESEARCH IN THE CONTEXT OF A DIALOGUE BETWEEN AUTHOR (RESEARCHER) AND SCIENTIFIC COMMUNITY

TRETIKOVA K.A.

RUSSIA, MOSCOW STATE INDUSTRIAL UNIVERSITY

Аннотация. В статье обсуждается общефилософское представление исследовательского диалога; диалог рассматривается как форма многоплановой рефлексии участниками своих позиций, идей и подходов.

Abstract. Problems: typology of pedagogic dialogues; dialogue as a method of scientific pedagogic discovery and a form of multiaspect reflection by participants their ideas, approaches and positions – are discussed in the article.

Ключевые слова: научный диалог в педагогике, многомерная рефлексия педагогического результата и метода его получения, педагогическая диалогическая культура, написание и защита диссертации по педагогике как форма поисково-исследовательского диалога.

Key words: scientific dialogue, multiaspect reflection of scientific result and method, pedagogic dialogical culture, thesis defence as a form of research dialogue.

Философский подход к диалогу определяет его как специфический способ реализации сущности человека, в некотором смысле обобщённое определение гуманитарного мышления, уникальный всеохватывающий способ существования культуры и человека в культуре, ситуацию поиска смысла различных ценностей – в атмосфере диалога происходит становление человека в принципе и индивида-исследователя в частности, творение смыслов и ценностей его духовной жизни. Важно отметить диалогичность самого педагогического знания – как продукта внешнего воздействия и внутренней активности субъекта познания. Как указывают в своих исследованиях многие авторы [1], познавательный диалог обладает специфической структурой: его предмет содержит в себе ситуацию неопределённости в системе знания, которой надлежит проясниться в той или иной степени в процессе диалогического взаимодействия. Как правило, в диалоге «присутствуют» две или более внешне различные, но принципиально соизмеримые, сопоставимые, возможные для расположения в один смысловой и логический ряд позиции, точки зрения его участников; участники диалога находятся в состоянии «сомышления», хотя каждый из них, как правило, предлагает собственный вариант решения проблемы, собственное мнение, индивидуальный взгляд на тот сегмент окружающего мира, который обсуждается, и специфический подход к его исследованию. В ряде случаев поэтапное развитие диалога приводит к «вызреванию» если не единой для всех участников, то хотя бы в некоторых аспектах сходной точки зрения, позиции и т.п.» [1].

Переходя к исследовательскому диалогу на содержательном поле педагогики и педагогического поиска, мы приведём типологию таких диалогов – она включает: а) устный конференционный и симпозиумный диалог; диалог, происходящий в процессе беседы с научным руководителем, аспирантом, докторантом, оппонентом; б) письменный латентный и «непосредственный» диалог – статейный, книжный, диссертационный, в котором позиции участников явно выделяются, а также представляются комментарии авторов текстов, редакторов и т.п.; в)

внутренний мысленный (виртуальный) диалог осуществляющего исследование субъекта с читателями изданных книг, предполагаемых для публикации статей, учебных продуктов, со слушателями проектируемого доклада на конференции и симпозиуме.

В педагогическом научном сообществе грамотный продуктивный диалог пока, к сожалению, является одной из проблем, и это обстоятельство, по мнению В.А. Попкова и А.В. Коржуева [2], обусловлено сразу несколькими причинами:

- 1) вследствие наличия множества трактовок, определений, содержательных интерпретаций одних и тех же феноменов, процессов и т.п. диалог, в котором должна реализоваться та или иная степень *понимания* его участниками друг друга, затруднён;
- 2) для педагогики характерна слабая «читаемость» научной литературы, слабая узнаваемость (особенно начинающими исследователями) авторов не только по предъявлению фамилии и имени-отчества, но и по предъявлению заглавий работ, тематики исследований;
- 3) для учёных-педагогов характерна преувеличенная степень критичности по отношению к результатам и работам коллег (даже имеющих солидную базу печатных публикаций, учеников и т.п.) и сниженная планка по отношению к собственным работам.

Важной функцией поисково-исследовательского диалога является рефлексия участниками результатов своих исследований, а также приводимых в них обоснований своих выводов и методов их получения. Такое утверждение основано на известной особенности человеческой психики, которая заключается в том, что в процессе проговаривания своих взглядов и выводов, отстаивания в возникшем споре, человек (исследователь-педагог, в частности) иногда начинает по-новому понимать их смысловые и сущностные ракурсы, переосмысливает то, что ранее считал для себя незыблемым, раз и навсегда устоявшимся, переставляет акценты значимости, смысловые и содержательные доминанты и приоритеты. Такая рефлексия может иметь широкий спектр последствий: и пересмотр одним из участников своих позиций и убеждений

-- вплоть до разворота на сто восемьдесят градусов, и наоборот, ещё более сильная (чем до дискуссии) готовность их отстаивать, и различные промежуточные варианты, связанные с уточнением отдельных компонентов собственных педагогических взглядов и представлений, тем или иным смещением акцентов и оценок по части степени значимости.

В связи с рефлексивной составляющей как функцией диалога здесь важно, с нашей точки зрения, обсудить проблему критического мышления и толерантности его участников. С точки зрения научно-педагогического поиска здесь важно то, что в процессе научной дискуссии учёный вступает в *диалог* как со своими предшественниками, так и с оппонентами-современниками, подвергая в той или иной степени критическому осмыслению их подходы, взгляды, позиции, точки зрения, пытаюсь доказать и обосновать правомерность и продуктивность собственной. Обе стороны вступают в противоборство с использованием в качестве средств «цивилизованной интеллектуальной борьбы» установленных кем-либо когда-либо фактов, их содержательной «привязки» к конкретной дискуссионной ситуации, наконец, комплекса приёмов обоснования и доказательства (логический компонент дискуссии). Отметим, что в коммуникативно-эпистемическом поле дискуссии важнейшее место занимает вопрос или проблема, возникающие перед учёным социумом на определённом этапе развития знания (в нашем случае педагогического) – вокруг решения таких вопросов или проблем возникает система возможных ответов, и в логике аргументации это именуется тезисом или совокупностью тезисов, вокруг которых и разворачивается обсуждение, выстраивается сложная цепь логико-содержательных актов предъявления и защиты каждым участником своих позиций, переплетённая со множеством эпистемических, коммуникативных, психологических элементов и факторов, в совокупности в ряде случаев провоцирующих даже драматический, конфликтогенный характер дискуссии.

Потому и актуально формирование заявленной чуть выше дискуссионной или диалоговой толерантности его участников, -- она в первом приближении включает в себя:

- попытки более точно выяснить и позиционно представить степень различия взглядов, идей и подходов разных «противоборствующих» сторон, в частности, выяснить, не являются ли два выражаемых различными словами (терминами, понятиями, клише) концепта достаточно близкими -- по сути и внутреннему глубинному смыслу, и ошибочно воспринимаемыми оппонентами как абсолютно несовместимые;
- попытки выяснить, не могут ли представленные две на первый взгляд несовместимые позиции, точки зрения и т.п. быть рассмотрены в логике принципа дополнительности, то есть не являются ли они лишь «разными сторонами одной медали», разными ракурсами одного и того же феномена, когда каждый по отдельности не может дать исчерпывающей картины этого феномена (или какого-нибудь педагогического процесса) и только вместе они способны дать такую картину;
- соблюдение этических правил «хорошего тона» дискуссии, включающих недопустимость перехода с сути критикуемых взглядов на личность оппонента, приписывания ему таких смыслов и трактовок, которых он никогда не заявлял, таких утверждений, которые он никогда не выдвигал; проявление готовности принять (полностью или частично) оппонентскую точку зрения, если она будет должным образом обоснована и фактуально подкреплена, и всего того, о чём шла речь во второй главе, где обсуждался этический ракурс педагогического исследования.

Подводя итог представленному краткому рассмотрению, **отметим**, что проблема такого выражения партнёрами по диалогу своих мыслей, при котором они будут адекватно восприняты собеседниками, осознаны и приняты как осмысленная позиция «противника» по диалогу, достаточная для того, чтобы выдвинуть обоснованные контрдоводы, которые, в свою очередь, будут также адекватно приняты как предмет для осознания, оценки, формулировки возражающей позиции, относится к пласту методолого-педагогического знания, именуемого научно-педагогической диалогической культурой.

Список литературы:

1. Е.О. Галицких. Диалог в образовании как способ становления толерантности. – М.: «Академический проект», 2004.
2. В.А. Попков, А. В. Коржуев. Рефлексивные стратегии познавательной деятельности в высшем профессиональном образовании. – М.: Изд-во Института управления образованием РАО, 2004.
3. Л.А. Микешина. Диалог когнитивных практик. Из истории эпистемологии и философии. –М.: Изд-во «Российская политическая энциклопедия», 2009.
4. А.В. Коржуев, А.Р. Садыкова. Педагогический поиск: теория, методология, прикладные аспекты. – М.: Книжный дом «Либроком», 2014.

References:

1. Galitskikh E.O. Dialogue in education as a way of tolerance formation. Moscow: "The Academic project", 2004.
2. Popkov V.A. , Korzhuyev A.V. Reflexive strategies of cognitive activity in higher professional education. Moscow: Publishing house of the Institute of management of Education of Russian Academy of Education, 2004.
3. Mikeshina L.A. Dialogue of cognitive practices.From the history of epistemology and philosophy. Moscow: Publishing house "Russian political encyclopedia", 2009.
4. Korzhuyev A.V., Sadykova A.R. Pedagogical search: theory, methodology, applied aspects. Moscow: Bookhouse "Librokom", 2014.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ОБОСНОВАНИЯ ОБЩЕЙ ТЕОРИИ ВОСПИТАНИЯ

ЯКОВЛЕВ С.В.

Россия, Российская академия образования, Институт семьи и воспитания

THE METHODOLOGICAL BACKGROUND AXIOLOGICAL JUSTIFICATION OF THE GENERAL THEORY OF UPBRINGING

IAKOVLEV S.V.

RUSSIA, INSTITUTE OF FAMILY AND UPBRINGING RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION

Аннотация. В статье рассматриваются методологические подходы к обоснованию общей теории воспитания с позиции аксиологии. Определены проблемы и современные тенденции развития теории воспитания. Предлагаются основные положения общей теории воспитания – ее аксиологические основания.

Abstract. The article discusses the methodological approaches to the justification of the General theory of upbringing from the position of axiology. Identified problems and modern tendencies of development the theory of upbringing. The article describes the main provisions of the General theory of upbringing – its axiological foundations.

Ключевые слова: аксиология, воспитание, общая теория воспитания, ценности, методология.

Keywords: axiology, upbringing, General theory of upbringing, value, methodology.

Для современной педагогики характерна тенденция обращения к ценностной проблематике. Интерес к данной проблеме проявляют как теоретики педагогической науки, так и практические работники образования. Это объясняется тем, что, изучение ценностных аспектов воспитания является структурирующим звеном педагогической науки, а глубинным фактором, определяющим поведение человека, является индивидуальная система ценностей личности.

В этой связи не случайно внимание современных педагогов все чаще привлекает педагогическое наследие таких выдающихся мыслителей, как Л.Н. Толстой, П.Ф. Каптерев, К.Д. Ушинский и многие другие. Изучая их труды с позиции современности, следует отметить, что в своих работах каждый из этих ученых обращался фактически к ценностным аспектам воспитания, при этом особо выделяя ценность творческого труда и научного познания в формировании всесторонне развитой личности, а также ценность связи теоретических знаний с практикой жизни. Практика показывает, что педагогические идеи отечественных педагогов второй половины XX века не утрачивают своей актуальности и в настоящее время. Так, например, одной из идей М.Н. Скаткина явилось определение общих подходов к построению педагогической теории. Развивая учение о всестороннем развитии личности, он определил важное направление ее совершенствования. При этом он рассматривал богатый опыт, накопленный отечественной школой в области воспитания, но предостерегал от увлечения каким-либо одним из аспектов воспитывающего воздействия, считая, что для формирования всесторонне развитой личности необходимо комплексно сочетать все направления воспитания. К сожалению, в педагогических исследованиях поиску общих подходов, раскрывающих закономерности учебно-воспитательного процесса пока еще уделяется недостаточно внимания и нередко для решения каждой частной проблемы разрабатывается отдельная теоретическая концепция.

Осмысление современных негативных общественных явлений и тенденций позволяет сделать вывод о том, что частные концепции воспитания, разработанные в отечественной педагогике в соответствии с социальным заказом, во многом уже потеряли свою ценность. При «функциональном»

подходе к воспитанию из поля научного изучения и практической реализации уходят глубинные механизмы закладки системы ценностей личности, способствующие появлению и закреплению положительных результатов воспитания. В разработках отечественных педагогов вопросы формирования системы ценностей личности открыто не ставились, а формулировались в неявном виде. По нашему предположению, общая теория воспитания должна строиться на основе поиска целей и методов формирования системы ценностей личности. Именно совершенствование системы персональных ценностей должно быть главной целью – направляющей воспитательные усилия педагогов и фундаментом развития личности ребенка.

Анализ теоретического наследия и опыта отечественных педагогов также показывает, что их важнейшие достижения связаны с нахождением форм и методов воздействия на формирование и изменение шкалы ценностей личности воспитанника. К таким достижениям относятся воспитание личности в коллективе А.С. Макаренко, принцип связи обучения с трудом М.Н. Скаткина, определение общих основ социальной работы (Г.Н. Филонов), исследование роли самоуправления и наставничества в процессе воспитания, системное изложение общих методов учебно-воспитательного процесса (В.М. Которотов), построение целостных концепций программ воспитания школьников под научным руководством И.С. Марьенко, С.В. Дармодехина, реализуемых на различных возрастных этапах и другие. Вместе с тем, неразработанной в педагогике проблемой остается рассмотрение ценностей как результата воспитания. На эту проблему еще в 1996 г. обращал внимание Б.П. Битинас. Он отмечал, что необходимо обратить внимание исследователей на личностный уровень функционирования ценностей, под которым подразумевал результаты воспитания.

Изложенные факты показывают, что поиск ценностных подходов в обосновании теории воспитания остается чрезвычайно актуальным, и построение аксиологической концепции общей теории воспитания во многом будет способствовать разрешению острых противоречий, сопровождающих современное развитие педагогической науки, а именно:

- между объективным требованием к фундаментальности научных основ педагогики и реальной зависимостью теории воспитания как важнейшей составной части педагогической науки от политической конъюнктуры, изменчивости общественных идеалов и ценностных ориентиров, постоянно меняющихся тенденций общественно-экономического развития на различных исторических этапах;
- между потребностью образовательной практики развиваться в соответствии с объективно существующими интегративными тенденциями общественного развития и концептуальной автономией научных теорий воспитания, в основном направленных на решение частных задач воспитательно-образовательного процесса;
- между растущим числом новых вызовов, обусловленных стремительной динамикой цивилизационного развития, и инертностью содержательного и методического обеспечения воспитательно-образовательного процесса, проявляющейся в недостаточной готовности к эффективному принятию этих вызовов;
- между ценностной неопределенностью, особо остро проявляющейся в периоды кризисного развития общества, и, как следствие, вызывающей размытые представления о целях воспитания и неизменно высоким требованием к устойчивости критериев качества воспитательных результатов;
- между знанием практическими работниками образования общих положений педагогической теории и их фактической готовностью к осуществлению наставнической деятельности, включающей ориентацию воспитанников в мире ценностей, организацию педагогического взаимодействия, направленного на передачу и эффективное усвоение воспитанниками ценностей жизни и культуры.

Проблемой настоящего исследования является поиск ответа на вопрос, каковы должны быть аксиологические основания общей теории воспитания? При этом ведущая идея исследования состоит в том, что для успешного решения проблемы необходимо найти основания, на которых будут строиться теоретические обобщения. Такими основаниями, по предположению автора настоящей статьи, могли бы стать ценности

культуры, закреплённые в общественном сознании, традициях субкультур, приобщение к которым вариативно определяет индивидуальность человека, а также выделение целостной инвариантной структуры ценностей личности, присущей каждому человеку и определяющей его персональное развитие.

Изучение теоретических предпосылок к построению общей теории воспитания в истории педагогики показало, что теории воспитания в истории педагогики развивались дивергентно путем разделения направлений воспитания, обусловленных совершенствованием культурно-исторического общественного развития, и последующего их теоретического обоснования. Данная особенность развития теорий воспитания наблюдается с конца XVIII века (И.Г.Песталоцци, Г.Спенсер) и продолжалась до середины 80-х годов XX века. Апогей множественности направлений воспитания по историческому времени совпал с завершением советского периода развития педагогической науки. К примеру, в данный период активно развивались коммунистическое, нравственное, физическое, эстетическое, музыкальное, экологическое, правовое, трудовое, умственное, семейное, военно-патриотическое, идейно-политическое, атеистическое, половое, антиалкогольное, антинаркотическое, экономическое и другие существующие в указанный период направления воспитания. Разработка частных теорий воспитания в 60-80-е годы в нашей стране носила в большей степени конъюнктурный характер, обслуживала задачи, декларируемые в решениях руководящих органов системы государственного управления. При этом следует констатировать, что, с одной стороны, реальность образовательной практики показала изменчивость актуальности данных направлений воспитания на различных этапах общественно-исторического развития (некоторые из перечисленных направлений утратили свою актуальность на рубеже XX-XXI вв.), с другой стороны, в практической работе воспитателя указанные направления воспитания представлены в синкретическом единстве. Следовательно, существуют объективные трудности практического приложения всего многообразия частных теоретически обоснованных методик воспитания в целостном педагогическом процессе.

Наряду с тенденцией к дивергенции в развитии теорий воспитания с начала XX в. отчетливо прослеживаются интегративные тенденции в разработке подходов к обоснованию общей теории воспитания. Исторические события, связанные с развитием теории познания на основе индуктивно-дедуктивных принципов приращения научного знания, диалектико-материалистическим пониманием единства единичного и всеобщего (конец XIX – начало XX вв.), активным развитием фундаментальных исследований в области естественных наук и появлением новых научных направлений на основе объединения различных научных дисциплин (середина XX в.), развитием философских идей глобализации (конец XX – начало XXI вв.), объясняют причинность констатируемой тенденции к обобщению знания в различных научных областях. Вместе с тем, актуализация ценностной проблематики, особо остро проявившаяся в конце XX в., обусловленная радикальными общественными изменениями в нашей стране, послужила поиску теоретико-методологических предпосылок построения аксиологической концепции общей теории воспитания.

Выявлено, что в ходе профессиональной подготовки педагогических кадров в процессе преподавания общей педагогики как таковая общая теория воспитания не изучается. Наряду с изложением в разделе «Общие основы педагогики» понятийно-терминологического аппарата педагогической науки, ее методологических принципов построения, связи педагогики с другими науками о человеке в рамках учебного курса общей педагогики: «Теория и методика воспитания» в основном подробно излагаются частные теории воспитания. При этом у авторов учебников и учебных пособий по педагогике не наблюдается полного единства научной трактовки целей, задач, движущих сил, закономерностей, принципов, методов воспитания, методов отслеживания его результатов. Данные разночтения осложняют подготовку студентов к аттестационным мероприятиям по курсу педагогики как учебного предмета.

Историко-семантический анализ трактовок понятия «воспитание», с одной стороны, показывает зависимость его сущностных характеристик от требований к процессу и результату воспитания на различных этапах

общественного развития, с другой стороны, позволяет вскрыть изменчивость значений этого базового педагогического понятия и представить его сущность с учетом ведущих тенденций развития теории и методики воспитания на современном этапе. Учет современных тенденций развития теории и методики воспитания, а также целей и ожидаемого результата воспитания подрастающего поколения на современном этапе обновления общества и модернизации системы образования позволяет нам рассматривать воспитание как целенаправленную деятельность по формированию в онтогенезе направленности ценностных оснований личности, системно определяющих отношение человека к объективной (предметной, социальной) и субъективной действительности. Объективно существующие в педагогической науке различные теоретические концепции воспитания (социальное воспитание, ценностное воспитание, свободное воспитание, авторитарное воспитание, воспитание в коллективе и др.) показывают их обусловленность конкретно-исторической ситуацией развития общества. Анализ различных подходов к классификации основных концепций воспитания (С.Д. Поляков, М.П. Нечаев и др.) ярко демонстрирует практическую направленность педагогических концепций воспитания на: системное построение процесса воспитания; педагогическую поддержку ребенка в его развитии; воспитание ребенка как человека культуры; воспитание социального развития ребенка; воспитание с учетом базовых потребностей школьников; формирование воспитательной системы класса и др. При этом сами концепции воспитания воспринимаются разрозненно, вне контекста единства их научной основы. Проведенный анализ различных подходов к классификации концепций воспитания показывает, что в большом разнообразии педагогических концепций воспитания подчеркивается направленность на развитие ценностных оснований, складывающих базовую культуру личности. Поиск же главных аксиологических магистралей, по которым осуществлялся весь ход многовековой истории развития педагогических концепций воспитания, открывает и доказательно подтверждает фундаментальность оснований педагогической теории как явления мировой культуры, указывает на прочность и неоспоримость общих аксиологических основ теории воспитания, предвосхищает появление в будущем новых

направлений воспитания, обусловленных объективными тенденциями развития культуры.

Мы считаем, что общая теория воспитания должна строиться на следующих основных аксиологических принципах, следующих из проведенного нами анализа общеметодологических (А.Н. Аверьянов, И.В. Блауберг, В.И. Вернадский, Л.В. Голованов, Э. Гуссерль, Л.А. Друянов, В.П. Кузьмин, М.Г. Макаров, М.К. Мамардашвили, Л.А. Микешина, Н.Н. Моисеев, Н.Ф. Овчинников, А.А. Печенкин, К.Р. Поппер, А.И. Ракитов, В.Н. Садовский, С.А. Саркисян, В.С. Степин, П. Фейерабанд, И.Т. Фролов, А.П. Шептулин, Э.Г. Юдин и др.) и аксиологических концепций (С.Ф. Анисимов, С.М. Бакурадзе, В.А. Блюмкин, В. Виндельбанд, Г.П. Выжлецов, А.И. Донцов, О.Г. Дробницкий, Е. Дюринг, Э. Дюркгейм, А.Г. Здравомыслов, Ф. Знанецкий, А.А. Ивин, В.В. Ильин, М.С. Каган, А.В. Кирьякова, Е.А. Князев, Л.А. Микешина, Ч. Моррис, Р. Перри, Г. Риккерт, У. Томас, В.П. Тугаринов, М. Хайдеггер и др.) и распределенных в настоящей работе по трем функциональным группам:

1. Аксиологические принципы, на основании которых осуществляется описательная функция общей теории воспитания (принцип системности; принцип универсальности базовых ценностей культуры; принцип ценностной детерминированности культурной среды; принцип ценностной детерминированности культурных традиций).
2. Аксиологические принципы, на основании которых реализуется объяснительная функция общей теории воспитания (принцип диалогической взаимосвязи культур; принцип взаимосвязи систем личных и общественных ценностей; принцип взаимосвязи эмоционального и рационального, сознательного и бессознательного, целенаправленного и спонтанного в формировании и функционировании систем ценностей; принцип единства репродуктивного и творческого начал ассимиляции и диссимляции ценностей культуры).
3. Аксиологические принципы, на основании которых выполняется прогностическая функция общей теории воспитания (принцип ценностной идентификации и интерпретации явлений культуры);

принцип эволюционности и скачкообразности переоценки ценностей в процессе воспроизводства культуры).

Наряду с аксиологическими принципами налитакже рассматриваются общие гносеологические принципы построения научных теорий. Анализ научных трудов по теории познания М. Вартофского, Э. Маха, А. Пуанкаре, А. Эйнштейна и др. применительно к построению аксиологической концепции общей теории воспитания позволил нам выделить три уровня построения педагогической теории: элементарнотеоретический, частнотеоретический и общетеоретический. Так в теории воспитания, как и в любой другой теории, на начальном, элементарнотеоретическом уровне обобщения формируются элементарные модельные представления о наблюдаемых педагогических явлениях и процессах. На начальном уровне обобщения существуют стихийно-эмпирические, бытовые представления о воспитании, закрепленные в национальных педагогических традициях, в фольклоре, пословицах и поговорках, составляющих практическую основу народной педагогики.

На среднем, частнотеоретическом уровне обобщения функционируют отдельные теории нравственного, физического, трудового, эстетического, умственного, экологического и других направлений воспитания, рассматриваются теории воспитания отдельных качеств личности. В этом случае изучаемые факты – суть педагогические ситуации, выступающие педагогическими явлениями, требующими научного описания, объяснения, прогнозирования хода их развития. Научные предположения по объяснению фактов, как правило, ограничены рамками сущности изучаемых педагогических явлений. Построение гипотез опирается на фундаментальные научные знания педагогической теории. Логические следствия из них имеют прикладное значение. Качество и ценность частных теорий воспитания определяется возможностью с их помощью решить поставленные практические задачи, разрешить противоречия между конкретными целями и результатами воспитания и образования личности.

На третьем, более высоком, общетеоретическом уровне познания, осуществляется поиск подходов к обобщению частных теорий воспитания и

построения общей теории воспитания. В данном случае, изучаемыми научными фактами являются частные теории воспитания, поиск противоречий между ними. При этом построение научной гипотезы осуществляется на основе междисциплинарного подхода, требующего глубокого изучения смежных с педагогикой фундаментальных научных дисциплин. Например, в процессе содержательного построения аксиологической концепции общей теории воспитания научно аргументируется целесообразность использования ценностного подхода. В данном случае построение общей теории воспитания в форме научной модели опирается на гносеологию, логику научного познания. Логическим следствием концептуальной модели общей теории воспитания является возможность ее приложения к практике научно-педагогических исследований. Качество и ценность общей теории воспитания определяется возможностью решения с ее помощью прикладных вопросов педагогики, практики профессиональной подготовки будущего учителя, формирования его профессиональных компетенций, реализуемых в его творческой практической работе.

Опираясь на проведенный анализ основных направлений и теоретических концепций философии образования (бихевиоризм – А. Бандура, И.П. Павлов, Б.Ф. Скиннер и др., гештальтпсихология – М. Вертгеймер, В. Келер, К. Коффка, К. Левин и др., психоанализ – З. Фрейд и др., гуманистическая педагогика – Дж. Браун, Ш. Бюллер, А. Комбс, А. Маслоу, К. Паттерсон, К. Роджерс, Д. Фрейберг и др.) с позиции ценностного подхода, в настоящей работе нами сформулированы основные концептуальные положения общей теории воспитания:

- Одной из важнейших составляющих методологической основы общей теории воспитания является аксиология.
- Каждый человек обладает индивидуальной системой ценностей. Уровень социальной зрелости и воспитанности личности определяется этой системой. Система ценностей включает компоненты: инвариантный (сообразен социальной природе личности) и вариативный (определяется культурно-историческими условиями общественного развития).

- Поведение человека определяется потребностями личности, ее системой ценностей и ситуацией в деятельности по удовлетворению этих потребностей. При этом важную, а иногда и решающую роль в выборе средств удовлетворения потребностей человека имеет его система ценностей. На основе индивидуальной системы ценностей проявляется поведение личности. В процессе деятельности обнаруживаются противоречия между индивидуальной системой ценностей личности и системой ценностей, принятых в обществе. Личные ценностные ориентиры являются регуляторами деятельности человека в различных ситуациях и ограничивают его рамками поведения, которые он стремится не нарушать. Нарушение ценностных установок в поведении личности приводит к моральному дискомфорту, тогда как следование личным ценностям способствует моральному удовлетворению.
- Процесс воспитания– это целенаправленный процесс формирования и изменения ценностных приоритетов путем вытеснения социально нежелательных индивидуальных ценностей ценностями гуманистического содержания. Результатом воспитания является индивидуальная система ценностей личности, способная воспринимать и усваивать ценности культуры гуманного содержания и невосприимчивая к псевдогуманным ценностям культуры. Выработка индивидуальной системы ценностей обусловлена как сознанием (благодаря осмыслению информации о значимости предмета оценки), так и эмоциями (настраивающими человека на совершение решающих действий). В этом состоит взаимосвязь эмоционального и рационального в регуляции поведения человека. С изменением ценностных приоритетов и их утверждением меняются и принципы поведения личности. Роль воспитателя в этом процессе состоит в организации культурной среды, формирующей педагогически целесообразные ценности.
- Развитие персональной системы ценностей возможно в воспитательно-образовательном процессе, в условиях которого содержание образования является носителем ценностей культуры общества, а педагогический работник – авторитетным транслятором

общественных ценностей на доступном пониманию языке культуры в ходе педагогического общения и утверждающим их в сознании воспитанников. При этом ценностные смыслы предметов и явлений объективной действительности интерпретируются воспитанниками с позиции их личного опыта. В результате воспитанник оценивает преимущества новых ценностных ориентиров по сравнению с приоритетами его прежней индивидуальной системы ценностей. Воспитанность личности выражает качественное состояние индивидуальной системы ценностей через ценностные отношения человека к себе и окружающему его миру.

РАЗДЕЛ 2.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ГАФУРОВА Н.В., ОСИПОВА С.И.

РОССИЯ, СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

THE THEORETICAL-METHODOLOGICAL AND SUBSTANTIVE FOUNDATION OF INNOVATION ENGINEERING EDUCATION

GAFUROVA N.V., OSIPOVA S.I.

RUSSIA, SIBERIAN FEDERAL UNIVERSITY

Аннотация. Кризис инженерного образования, проявляющийся в неудовлетворенности работодателей качеством подготовки выпускников вуза фиксирует системный разрыв между требованиями рынка труда и предоставляемыми образовательными услугами. Систематизированы проблемы, определяющие требования к инновационному инженерному образованию в соответствии с новой реальностью. Ориентируясь на международный опыт, в том числе и идеи Всемирной инициативы CDIO (Conceive – Design – Implement – Operate) обосновываются теоретико-методологические и содержательные основания, базирующиеся на системном единстве всех уровней образования, идеях проектно-ориентированного инженерного образования при реализации сетевых образовательных программ с учетом запроса регионального

работодателя на подготовку кадров в условиях государственно-частного партнерства.

Abstract.the Crisis of engineering education, manifested in dissatisfaction of employers with the quality of preparation of graduates of the University system captures the gap between the requirements of the labour market and provide educational services. Systematic problems that define the requirements for innovative engineering education in accordance with the new reality. Based on international experience, including the idea of global initiative CDIO (Conceive-Design - Implement - Operate) and substantiate the theoretical-methodological and substantive grounds, based on the systemic unity of all levels of education, ideas of project-based engineering education in the implementation of network of educational programs to meet the request of the regional employer for training personnel in the conditions of state-private partnership.

Ключевые слова: инженерное образование, теоретико-методологические и содержательные основания, проектно-ориентированное образование, государственно-частное партнерство.

Keywords: engineering education, theoretical-methodological and substantive grounds, project-oriented education, public-private partnership.

Инженерное образование в России находится в кризисе. Устоявшиеся и обоснованные ранее в науке подходы к его построению устарели и в настоящее время оказались не жизнеспособны в силу существенного изменения социально-экономических условий. Это приводит к постановке научной проблемы поиска новых теоретико-методологических и содержательных оснований построения инженерного образования, способного удовлетворить условиям рынка труда, потребностям работодателя, региональным запросам, обеспечить образование в течение всей жизни и т.д.

Решая представленную научную проблему необходимо учесть, во-первых, противоречивые условия реализации образования, связанные с переходом на многоуровневую систему образования, новой активной позицией работодателя, готового стать реальным участником образования на всех его ступенях. Во-вторых, требования к новому инженерному образованию должны ориентироваться на новую реальность:

- высокий темп обновления знаний в технике и технологии, определяющий требования к опережающему развитию интеллектуальных и личностных качеств специалиста, способного решать актуальные и перспективные производственные задачи;
- информационное общество, предоставляющее доступ к анализу, освоению и обновлению информации, а также уменьшающаяся надежность ранее актуального знания с учетом динамики вновь возникающих знаний;
- необходимость установления тесной взаимосвязи образовательного и производственного процесса, решающей проблему разрыва обучения и профессиональной деятельности, позволяющей до окончания вуза обеспечить профессиональное становление специалиста на конкретном рабочем месте;
- процессы глобализации, определяющие становление и гармонизацию многомерного многоаспектного мира, расширение и углубление социальных связей в пространстве и времени;
- необходимость реализации компетентностной модели для получения новых, востребованных результатов образовательного процесса.

При обосновании подходов к построению инженерного образования на разных уровнях будем опираться на выделенные проблемы, нормативные документы, отечественный опыт и международные инициативы [1 – 5].

Определим научную проблему выделения и обоснования новых теоретико-методологических и содержательных подходов в построении инновационного инженерного многоуровневого образования в соответствии с потребностями работодателя региона и его партнерским участием в учебном процессе, непрерывностью и преемственностью между уровнями образования, соответствии уровню международных требований к инженеру. Применение таких подходов позволит в инженерном образовании устранить разрывы между различными уровнями профессионального образования, реализовать государственно-частное партнерство вуза и предприятия в сетевой реализации учебного процесса,

осуществить практико-ориентированный учебный процесс, позволяющий получить новые результаты образования определенные и востребованные реальным работодателем.

Глобализация и, как следствие, борьба за рынки и таланты, ставит проблему сохранения регионализации образовательных услуг в соответствии с потребностями корпораций региона. Это означает осознанный заказ на подготовку кадров со стороны работодателей и «нишевость» университетской подготовки конкретного студента под заказ конкретного предприятия.

Для решения задач инновационного развития России Президентом Российской Федерации определены основные приоритеты модернизации экономики, к которым, в частности, относятся повышение энергоэффективности и ресурсосбережения, развитие ядерных, космических, медицинских и стратегических информационных технологий, обеспечение безопасности. Для реализации этих задач необходимо наличие высокопрофессиональных инженерных кадров, что подчеркнуто и конкретизировано в Поручении Президента по итогам заседания Совета по науке и образованию при Президенте 23 июня 2014г.

Актуальность решения задачи по организации обучения инженерных кадров диктует необходимость поиска и формулирования новых оснований для подготовки инженерных кадров.

Кризис образования, проявляющийся в неудовлетворенности работодателей качеством подготовки выпускников вуза фиксирует системный разрыв между требованиями рынка труда и предоставляемыми образовательными услугами, что в определенной степени определяется рядом причин, среди которых выделяются:

1. Разрозненность отдельных ступеней образования и, как следствие, несогласованность результатов обучения предыдущей ступени образования с требованиями к обучению на следующем этапе. Это приводит к тому, что в вуз поступают абитуриенты, во-первых, немотивированные к получению образования по конкретно

направлению, а, во-вторых, с низким уровнем школьной подготовки развитостью учебной деятельности. Аналогичная ситуация определяет разрыв в ступенях бакалавриат– магистратура, которые даже по одному направлению слабо согласованы между собой в целях, содержании, используемых технологиях. Выходом из создавшегося положения является переход к непрерывной системе образования, системно рассматривающей ступени профессионального образования в течение всей жизни человека.

2. Слабая практико-профессиональная ориентация вузовского образования, его фундаментальности и академичности, обеспечивающая подготовку к продуктивной деятельности на производстве. Проявляются несоответствие развития личностных качеств выпускника для решения производственной проблемы, неспособность работать в команде, отсутствие ответственности за принятое решение и др. Устранению этой причины, существенно влияющей на качество профессионального образования, будет способствовать переход к реализации совместно с работодателем компетентностного подхода, который на всех ступенях образования позволит четко определить требования к результатам и их весовые значения.
3. Отстраненность работодателей от процесса подготовки кадров для условий производства конкретного предприятия является глубокой причиной понижения качества профессионального образования. Установление и реализация на практике государственно-частного партнерства в сетевой форме реализации учебного процесса позволит конкретизировать формирование у выпускника необходимых для данного производства компетентностей, через совместное «ВУЗ – предприятие» проектирование и реализацию образовательного процесса.

Резюмируя сказанное выше, заключаем, что актуальная проблема качества инженерного образования может быть решена через выделение и обоснование новых теоретико-методологических и содержательных оснований многоуровневого инженерного образования, базирующегося на

практико-ориентированном подходе, дуальном проектно-ориентированном образовании, идеях непрерывности, компетентностного подхода, государственно-частного партнерства. Научная значимость решения проблемы имеет возможность масштабного применения и позволяет преодолеть системные противоречия рынка труда и научно-образовательных услуг через реализацию компетентностного подхода в контексте непрерывности [6 – 8].

Модели инженерного образования на уровнях довузовского образования, бакалавриата, магистратуры целесообразно разрабатывать и апробировать на базе полученных теоретико-методологических и содержательных оснований с учётом прогрессивного российского и международного опыта, в том числе и международной инициативы CDIO (Conceive – Design – Implement – Operate) в интеграции образовательной, научной и производственно-практической деятельности студентов на предприятии, в условиях усиления самостоятельной активности студентов, приоритетного использования активных педагогических технологий.

Научная новизна поставленной проблемы состоит в выявлении и теоретическом обосновании идей, позволяющих создать центр превосходства инженерного образования в вузе совместно с региональным работодателем в условиях государственно-частного партнерства, в основе которого лежит системное единство теоретико-методологических и содержательных оснований всех уровней образования (дovuзовское, профессиональное: бакалавриат, магистратура), осуществляемое при реализации сетевого взаимодействия с другими центрами образования и работодателями, ориентированных на формирование у выпускников инженерных способностей к анализу проблем и проектированию (разработке) решений, развитию исследовательских компетенций и ответственности перед обществом за инженерные решения и разумное использование окружающей среды.

Гипотетически можем предположить, что поставленная цель может быть решена, если:

- создать коллектив творческих преподавателей готовых учить «другому» и «по-другому» и осуществить переподготовку кадров с сертификацией для учебного процесса и его сопровождения (по педагогике, андрагогике, профессиональному английскому языку и стажировкой у работодателя, в инжиниринговом центре);
- устранить содержательную и технологическую разрозненность отдельных ступеней образования: довузовское – профессиональное (бакалавриат, магистратура) – дополнительное образование;
- осуществить реализацию компетентностного и дуального подходов;
- реализовать государственно-частное партнерство в условиях разработки и реализации сетевого учебного процесса, в том числе и в условиях реального производства с активным участием ведущих специалистов работодателя;
- разработать инновационный учебный план, включающий в себя специальные системообразующие и ценностнообразующие части, реализуемые в том числе в длительных практиках в инжиниринговых центрах в России и за рубежом с приглашением в качестве преподавателей ведущих специалистов в России и мире;
- реализовать внешнюю общественно-профессиональную экспертизу образовательной программы и экспертно-публичное представление и обсуждение достижений обучающихся по ней с ведущими специалистами инженерной отрасли.

Представленная гипотеза не имеет принципиальных ограничений, что определяет возможность достижения решения поставленной задачи и запланированных результатов.

Определяя современное состояние исследований по данной проблеме, необходимо отметить её многоаспектность, предполагающую выделение проблем непрерывного инженерного образования, реализации компетентностного подхода, государственно-частного партнерства в сетевом учебном процессе, учитывающих специфику конкретного предприятия и соответствующих профессиональных стандартам с выполнением требований ФГОС ВПО. Здесь непрерывное

образование воспринимается не только как образование, построенное на преемственности и последовательности в институцированных формах: довузовское образование – профессиональное образование в уровнях бакалавриата и магистратуры, дополнительное образование, но и как образование через всю жизнь. Другой аспект поставленной проблемы относится к компетентностному подходу, который уже более 15 лет осмысливается в психолого-педагогической науке как методологическая основа образовательного процесса и как феномен практики. Компетентностный подход в методологической и практической частях вряд ли можно считать окончательно разработанным. Остаются проблемы, касающиеся понятийно-категориального аппарата; структуры компетенции/компетентности; педагогического смысла процесса формирования компетенции/компетентности; педагогических условий, способствующих этому процессу, а так же определение диагностического аппарата, позволяющего осуществлять мониторинг процесса становления формируемой компетентности.

Наиболее сложным является взаимодействие вуза и предприятий реального сектора экономики в условиях государственно-частного партнерства. На этапе целеполагания взаимодействие университета и предприятий необходимо конкретизировать результат образования в виде кластера профессиональных компетенций, с последующим проектированием образовательного процесса в соответствии с «весовым коэффициентом» важности отдельных компетенций, непосредственного участия сотрудников предприятий в реализации отдельных частей учебного процесса, в том числе и на территории предприятий. Основания для дисциплин, обозначенных работодателем, такие как ценностообразующие в инженерии, позволяющие принять ценности и ответственность за инженерную деятельность, а так же системообразующие, определяющие качество и востребованность инженерного труда в настоящий момент являются слабо разработанными. Требования к преподавательскому составу по ним не определены и требуют обоснования.

Общественно профессиональные экспертизы состояния, достижений и результатов для России достаточно новы, хотя активно используются в

образовании за рубежом. Поэтому требуется научно-методическое осмысление этого феномена в условиях российского инженерного образования.

Особую позицию занимают в проекте исследования по подготовке кадров для проекта и отбору контингента учащихся. В российских и зарубежных исследованиях по педагогическим и психологическим наукам есть различные подходы к этим вопросам. Но они требуют адаптации и комплексного использования, так как применяются для решения новой проблемы и в новых условиях обозначенных выше.

Учитывая, что исследование ориентировано на повышение качества многоуровневого инженерного образования, можно полагать, что ряд вузов зарубежья, использующих идеологию Всемирной инициативы CDIO, IGIP (Международное общество по инженерной педагогике) и другие могут обогатить наше представление об успешности и рисках её внедрения в образовательный процесс. К таким зарубежным вузам относятся:

- Массачусетский технологический университет;
- Технологический университет Чалмерса (Швеция);
- Линкёпингский университет;
- Королевский технологический институт.

Изучение опыта отмеченных зарубежных вузов, а также опыта российских, являющихся членами CDIO: Томский политехнический университет, Сколковский институт науки и технологий, Уральский федеральный университет, Астраханский государственный университет, Московский авиационный институт, Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, Московский физико-технический институт, несомненно, будет важным и полезным при выполнении исследования.

Ведущая идея построения многоуровневого инженерного образования базируется на системно-комплексном подходе, реализующемся при выполнении принципов:

- целостности, заключающего в направленности всех элементов образовательной системы надостижение результатов в виде сформированных компетентностей, повышения их уровня за счет специально организуемых условий;
- гуманистической направленности, определяющего субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса, учет их индивидуальных особенностей, направленность на развитие личности;
- практико ориентированности, обеспечивающего целенаправленное формирование компетентности студента для продуктивной профессиональной деятельности;
- опережения (перспективности), определяющего ориентацию системы образования на учет устойчивых тенденций в развитии общества и проектирование на этой основе приоритетного развития умственного и личностного развития, способности к прогнозированию результатов деятельности, возможных рисков и путей их успешного продолжения;
- открытости, обеспечивающего возможность системы образования не только получать информацию из внешней среды о своем функционировании, но и дающего возможность быть готовым к изменениям и дальнейшему развитию;
- непрерывности, обеспечивающего доступность образования и достижение субъектом образовательного процесса практико ориентированных результатов образования за счет преемственности на содержательном и технологическом уровне на разных уровнях образования;
- региональности, определяющего направленность образовательных услуг на обеспечение осознанного заказа на подготовку кадров со стороны корпораций региона, «нишевость» университетской подготовки конкретного студента под заказ конкретного предприятия с учетом его специфики;
- интернализации, обеспечивающего разработку принципов проектирования модели многоуровневого инженерного образования

- в соответствии с международным опытом и уровнем развития педагогической теории и инженерной образовательной практики;
- государственно-частного партнерства, определяющего повышение качества профессионального образования за счет взаимодействия университета и базовых предприятий на всех этапах организации и реализации образовательного процесса (целеполагания, проектирования, реализации).

Организация образовательного процесса в отдельных компонентах образовательной системы (двузовское – профессиональное – дополнительное) опирается на дидактические принципы обучения (научности; % системности и последовательности, прочности, активности), которые могут дополняться конкретизироваться в зависимости от места их применения.

Список литературы:

1. Дреер Р. Применение принципов проектного образования в программах бакалавриата. Высшее образование в России, № 2, 2013. – С. 46–49. ISSN 0869-3617.
2. Augusti G. Происхождение, современное состояние и перспективы развития европейской системы аккредитации инженерных образовательных программ EUR-ACE. Инженерное образование. № 12 2013. – С. 22–31. ISSN-1810-2883.
3. IEA Graduate Attributes and Professional Competency Profiles, 2009, Version www.ieagrements.org.pdf.
4. Международный семинар по вопросам инноваций и реформированию инженерного образования «Всемирная инициатива CDIO»: Материалы для участников семинара (Пер. С. В. Шикалова) / Под ред. Н. М. Золотаревой и А. Ю. Умарова. – М.: Изд. Дом МИСиС, 2011. – 60 с.
5. Vebter E.V., Safyannikov I.A. Project-Organised Learning Method in the System of Engineering Education of Russia by the Example of National Research Tomsk Polytechnic University // Second Ibero-American Symposium on Project Approaches in Engineering Education (PAEE' 2010): Creating Meaningful Learning Environments. Barcelona, Spain, 1–2 July, 2010. P. 97–100.
6. Осипова, С. И. Проектная деятельность в формировании у студентов способности работать в команде [Текст] / С. И. Осипова, В. С. Окунева / Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск. – 2012. – № 5. – С. 96–102. ISSN 1813-4718.
7. Гафурова Н.В., Осипова С.И., Степанова Т.Н. Базовые идеи модернизации профессионального образования направления "Металлургия" //

Фундаментальные исследования. – 2013. № 11 (часть 7). – С. 1418–1422. ISSN 1812-7339.

8. Гафурова Н.В., Осипова С.И. Металлургическое образование на основе идеологии CDIO / Н.В. Гафурова, С. И. Осипова / Высшее образование в России. – 2013, № 12. – С. 137–139.

References:

1. Dreher R. Application of the principles of design education in the bachelor programs. Higher education in Russia, # 2, 2013. – S. 46 – 49. ISSN 0869-3617.
2. Augusti G. Origin, current state and prospects of the development of the European system of accreditation of engineering educational programs EUR-ACE. Engineering education. # December 2013. – S. 22–31. ISSN-1810-2883.
3. IEA Graduate Attributes and Professional Competency Profiles, 2009, Version www.ieagrements.org.pdf.
4. International workshop on innovation and reform of engineering education “Global Initiative CDIO”: Materials for participants (Translated S.V.Shikalova) / Ed. N. M. Zolotareva and A. Y. Umarov. – Moscow: Publishing House. House MISA 2011. – 60 p.
5. Vebter E.V., Safyannikov I.A. Project-Organised Learning Method in the System of Engineering Education of Russia by the Example of National Research Tomsk Polytechnic University // Second Ibero-American Symposium on Project Approaches in Engineering Education (PAEE' 2010): Creating Meaningful Learning Environments. Barcelona, Spain, 1–2 July, 2010. P. 97–100.

РЕЗУЛЬТАТЫ СОГЛАСОВАННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ТРЕБОВАНИЙ РЫНКА ТРУДА, ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА И ФГОС ВПО К КОМПЕТЕНЦИЯМ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЗОЛОТАРЕВА А.В.

РОССИЯ, ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ЯРОСЛАВСКОЙ ОБЛАСТИ

THE RESULTS OF THE COORDINATED RESEARCH OF THE LABOUR MARKET REQUIREMENTS, PROFESSIONAL STANDARDS AND FSES OF HE TO THE COMPETENCE OF THE TEACHER OF ADDITIONAL EDUCATION

ZOLOTAREVA A.V.

RUSSIA, INSTITUTE OF EDUCATION OF THE YAROSLAVL REGION

Аннотация. В статье показаны особенности дополнительного образования детей, как сферы профессиональной деятельности. На основе данных мониторинга системы образования обозначены современные проблемы состояния кадрового состава сферы дополнительного образования детей. Раскрыты понятие и сущность компетенции педагога дополнительного образования. Представлены

результаты согласованного исследования запроса рынка труда (работодателей), требований профессиональных стандарта и ФГОС ВПО к компетенциям педагога сферы дополнительного образования. Выявлен и описан кластер специальных компетенций педагога дополнительного образования.

Abstract. The article shows the features of additional education of children, as a sphere of professional activity. Based on the monitoring data of the education system marked the modern problems the state cadre sphere additional education of children. Disclosed the concept and essence of competence of the teacher of additional education. The results of the study agreed to the labor market (employers), the requirements of professional standards and GEF HPE teacher competencies to further education opportunities. Identified and described a cluster of special competence of the teacher of additional education.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, педагог дополнительного образования, рынок труда, профессиональный стандарт педагога, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, кластер специальных компетенций педагога дополнительного образования.

Keywords: extra children's education, teacher of additional education, the labor market, the professional standard of the teacher, Federal State Educational Standard of Higher Professional Education, a cluster of special competence of the teacher of additional education.

В последнее десятилетие развитые страны мира предпринимают меры по модернизации педагогического образования, необходимость которой вызвана новыми задачами подготовки педагогических кадров, обусловленными тенденциями социально-экономического развития мирового сообщества. В процессах, протекающих в мировом образовательном пространстве, особое место занимает сфера дополнительного образования детей (ДОД), для которой особо остро стоит проблема подготовки кадров, развитие кадровой инфраструктуры внешкольной, внеурочной и досуговой деятельности детей. Незрелость системы кадрового обеспечения порождает неадекватность уровня профессионально-педагогической компетентности кадров и качества оказываемых ими образовательных услуг, а также существенно снижает успешное функционирование и развитие государственных и муниципальных учреждений дополнительного образования детей и

подсистем дополнительного образования в образовательных учреждениях других типов[2].

Сегодня в сфере дополнительного образования детей Российской Федерации работают педагоги дополнительного образования, педагоги-организаторы, методисты, социальные педагоги и другие педагогические работники. Современное дополнительное образование в России предназначено для воспитания, обучения и развития детей, сопровождение освоения добровольно избранного ими вида деятельности или области знаний, выходящих за рамки стандарта обязательного (общего, начального, среднего, высшего профессионального) образования[5].

Дополнительное образование детей в России стало частью системы общего образования и приобрело межведомственный характер. Оно вышло за рамки учреждений дополнительного образования (УДОД) и реализуется сегодня в общеобразовательной школе, дошкольном учреждении, учреждении начального профессионального образования, в учреждениях культуры, спорта, молодежной работы, государственно-частных организациях. В этой логике дополнительное образование не просто элемент существующей системы общего образования, а самостоятельный источник образования, способствующий достижению ключевых компетентностей в различных сферах жизненного самоопределения ребенка[3].

Несмотря на то, что в государственной политике все большее внимание уделяется развитию дополнительного образования (приняты указы Президента «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», в Государственной программе развития образования в РФ до 2020 года определен раздел «Развитие дошкольного, общего образования и дополнительного образования детей», принята Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012-2017 годы, готовится проект Концепции развития дополнительного образования до 2020 года и другие документы), исследования последних лет показывают отрицательную динамику развития кадрового потенциала этой сферы образования. По данным мониторинга, проведенного нами,

численный состав педагогов сферы дополнительного образования детей в период с 2006 по 2012 г.г уменьшился на 12,8%. При этом чуть более 50% педагогических и руководящих работников имеют высшее профессиональное образование, около 20% - среднее профессиональное образование, около 30% педагогов не имеют педагогического образования. При этом наблюдается тенденция уменьшения работников с высшим образованием и увеличения количества педагогических работников со средним образованием, что является нарушением Закона РФ «Об образовании» (диагр. 1).

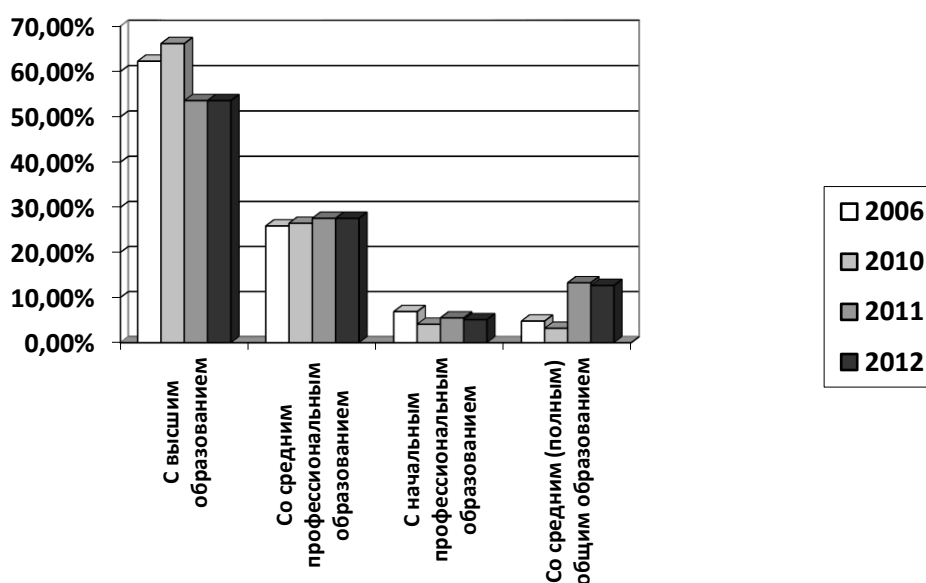


Диаграмма 1. Образовательный ценз педагогических и управленческих работников

В системе дополнительного образования работают специалисты различных областей искусства, науки, техники; люди, развившие свое увлечение до профессионального уровня; выпускники педагогических вузов. Значительную часть педагогических кадров составляют те люди, которые сами прошли эту систему, затем получили специальное образование и возвратились в свои дворцы, дома, центры, клубы в новом качестве - педагога, педагога-организатора. Психолого-педагогическая характеристика педагога дополнительного образования является довольно сложной, т.к. по сути дела означает подготовку педагога-универсала: он

должен быть педагогом, мастером-профессионалом, методистом, организатором [2].

Поэтому становится актуальной проблема определения ряда компетенций, которыми должен владеть современный педагог дополнительного образования. Компетентностный подход рассматривается как своего рода инструмент усиления социального диалога системы образования с миром труда; он акцентирует внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях.

Компетентность представляет собой интериоризованную (присвоенную в личностный опыт) совокупность, систему, некий «знаниевый» багаж человека [1]. Компетентность как результат овладения соответствующей компетенцией, представляют собой сложное и многоуровневое образование. Как показывает анализ работ большинства исследователей (Ю.Г. Татур, И.А. Зимняя, В.И. Байденко, В.Е. Гаибова, А.П. Чернявская, Е.В. Лебедев и др.) в определение компетентностей включены три компонента: ценностный (ценности – органическая часть способа восприятия действительности и жизни с другими в социальном контексте), когнитивный (знание и понимание) и поведенческий (практическое и оперативное применение знаний) [4].

Итак, профессиональная компетентность определяется как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, а также обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции, заключающиеся в результатах труда человека. При этом она должна отражать социальный заказ общества, служит отправной точкой для построения системы подготовки и развития педагогических кадров.

Потребность в кадрах сферы ДОД и требования к уровню их компетенций и квалификации сегодня задают: рынок труда (работодатели), квалификационные характеристики, профессиональные стандарты, федеральные государственные образовательные стандарты высшего и среднего профессионального образования (ФГОС ВПО и СПО).

Нами было проведено согласованное исследование запроса рынка труда (работодателей), требований профессиональных стандарта и ФГОС ВПО к компетенциям педагога сферы ДОД. Задачами исследования стали:

- выявить степень согласованности квалификационных требований работодателей и разработчиков государственных нормативных документов;
- определить наиболее востребованные компетенции педагога сферы ДОД;
- разработать кластер специальных компетенций подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров сферы ДОД.

Базой исследования **запроса рынка труда** на педагогов сферы ДОД стали Интернет-ресурсы (сайты) служб занятости населения 83 субъектов Российской Федерации. Было выявлено, что из проанализированного количества запросов на педагогические кадры (приблизительно 11265 запросов), 5,1 % (579 запросов) относится к вакансиям для педагогов дополнительного образования.

Анализ вакансий для педагогов дополнительного образования по направленностям дополнительного образования (техническая, художественная, социально-педагогическая, физкультурно-спортивная, естественнонаучная, туристско-краеведческая) показал, что самый большой процент (32,7 %) вакансий для педагогов дополнительного образования имеет художественная направленность, 16,9% - техническая направленность, 9,3 % - физкультурно-спортивная направленность, 7,8 % - социально-педагогическая направленность, 4,3 % - естественнонаучная направленность и туристско-краеведческая направленности. Больше всего педагогов требуется в учреждения дополнительного образования детей - 63,2%, в школы - 7,9%, учреждения дошкольного образования - 4,7% и учреждения среднего профессионального образования - 3,3%.

Анализ по уровню образования соискателей, показывает, что потребность в кадрах с высшим образованием и средним специальным образованием практически одинаковая (высшее образование - 51%, средне профессиональное образование - 49%). Работодатели не предъявляют

жестких требований к стажу работы кандидата и готовы взять специалистов без стажа работы (отсутствие стажа - 79%, стаж меньше года или ровно год - 10%, стаж больше 2 лет - 11%).

Для расширения исследования были проанализированы резюме соискателей на вакансии в сфере ДОД. Из общего количества найденных резюме (приблизительно 118317) всего 1% (1155 резюме) размещено людьми, которые заинтересованы работать педагогами дополнительного образования. Наибольшая часть соискателей на должность педагога дополнительного образования имеют высшее образование (74%). Анализ соискателей по стажу работы показывает их примерно равное количество (отсутствие стажа - 32%, стаж меньше или год - 33%, стаж больше 2х лет - 35%).

Таким образом, можно сказать, что потребность в педагоге дополнительного образования больше, чем существует предложений. При этом, наибольшую потребность выражают учреждения дополнительного образования, хотя педагоги дополнительного образования востребованы и в других типах образовательных учреждений, в том числе, не только системы образования, но и других ведомств (культуры, спорта), а также частных организаций. Развитие внутришкольного дополнительного образования наряду с прочим требует кадровой поддержки. В настоящее время в школе на должностях педагогов дополнительного образования часто работают учителя, что связано с одной стороны, с нехваткой педагогов дополнительного образования и учреждений дополнительного образования (особенно в сельской местности), а с другой решает проблему дополнительного заработка педагогов.

Что касается профессиональных качеств, то в большинстве описаний вакансий они не указывались. Но, все же были выявленные следующие требования к педагогу дополнительного образования: организаторские способности, любовь к детям, знание персонального компьютера (ПК), индивидуальный подход, знание учебных программ.

Практически ко всем педагогическим должностям предъявляется требование «любовь к детям». Педагогическую «любовь» можно

рассматривать как особое отношения педагога к жизни, к миру, к людям, к самому себе, она помогает развивать высокие моральные качества детей. Также важным качеством для работодателей является организаторские способности педагога. Каждый педагог должен уметь правильно организовать учебный и воспитательный процесс любой деятельности, которой заняты дети.

В современных условиях показателем успешной продуктивной работы является знание и умение работать с компьютерными технологиями. Педагог сферы дополнительного образования не является исключением. Все учебные программы планы сейчас пишутся и оформляются на компьютерах. Так же современные дети очень продвинуты в компьютерных программах и интернет-ресурсах (социальных сетях). Знание компьютера даст педагогу дополнительное преимущество для более близкого общения с детьми.

Наименьший процент набрали такие профессиональные качества как индивидуальный подход и аналитические способности педагога. Но это не значит, что они наименее важны. Одной из основных форм работы в дополнительном образовании является индивидуальная и индивидуально-групповая формы работы с детьми. Поэтому находить индивидуальный подход к каждому ребенку очень важно. Проведенный нами анализ показал необходимость аналитических способностей педагога, как склонность выявлять существенные связи и отношения между различными элементами информации, делать выводы, ставить прогнозы, разрабатывать перспективные линии развития образовательной деятельности.

Однако, следует отметить, что требования рынка труда в основном сконцентрированы вокруг личностных профессиональных качеств педагога, да и этот набор достаточно ограничен. Требования к компетенциям педагога, как способности и готовности выполнять профессиональную деятельность, трудовые функции, представлены не системно. Так, в части ценностного компонента компетентности – это любовь к детям (ребенок как ценность педагогической деятельности); в части когнитивного компонента – знания своего предмета и

образовательной программы, форм и методов обучения, новых информационных технологий; в части поведенческого компонента - коммуникативные и организаторские способы поведения, в том числе, при организации индивидуальной работы с детьми.

Возможно, работодатели не владеют информацией о требованиях, предъявляемых современной нормативно-правовой базой, регламентирующей профессиональную деятельность в сфере дополнительного образования. Поэтому мы обратились к анализу проекта профессионального стандарта педагога и ФГОС ВПО направления «Педагогическое образование».

Требования к педагогической деятельности в сфере дополнительного образования детей представлены в **проекте профессионального стандарта преподавателя** (педагогическая деятельность в профессиональном образовании, профессиональном обучении, дополнительном профессиональном образовании, дополнительном образовании детей и взрослых). Предлагаемый проект профессионального стандарта педагогической деятельности в дополнительном образовании детей и взрослых направлен на создание педагогических условий для формирования и развития творческих способностей детей и взрослых, удовлетворения их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, укреплении здоровья, организации свободного времени; адаптации детей к жизни в обществе, их профессиональной ориентации, выявления и поддержки детей, проявивших выдающиеся способности. В части педагогической деятельности в дополнительном образовании детей, проект профессионального стандарта содержит предложения требований по обобщенным трудовым функциям: преподавание по дополнительным общеобразовательным программам (должность - педагог дополнительного образования); организационно-методическое обеспечение реализации дополнительных общеобразовательных программ (должность – педагог-организатор); организационно-педагогическое обеспечение реализации дополнительных общеобразовательных программ (должность – методист).

Согласно данному проекту, педагог дополнительного образования должен выполнять следующие трудовые функции: организация деятельности обучающихся, направленной на освоение дополнительной общеобразовательной программы; организация досуговой деятельности обучающихся; обеспечение взаимодействия с родителями (законными представителями) учащихся, осваивающих дополнительную общеобразовательную программу, при решении задач обучения и воспитания; педагогический контроль и оценка освоения дополнительной общеобразовательной программы; разработка программно-методического обеспечения реализации дополнительной общеобразовательной программы.

Изучив предложенные трудовые функции педагога дополнительного образования и их расшифровку, мы выявили следующий ряд компетенций:

- *организаторские компетенции*, как готовность и способность производить набор обучающихся и комплектовать учебные группы; реализовывать дополнительную общеобразовательную программу; организовывать досуг обучающихся; обеспечивать права детей и безопасность образовательной деятельности; обеспечивать сохранность и эффективное использование оборудования, технических средств обучения, расходных материалов и др.;
- *психолого-педагогические компетенции*, как готовность и способность понимать мотивы поведения обучающихся, их образовательные потребности и запросы; проводить диагностику предрасположенности детей к выбранному виду деятельности, определять профессиональную направленность; формировать благоприятный психологический климат в образовательном объединении и др.;
- *коммуникативные компетенции*, как готовность и способность взаимодействовать с детьми и родителями, организовывать их совместную деятельность; взаимодействовать с членами педагогического коллектива, представителями профессионального сообщества, социальными партнерами и др.;

- *методические компетенции*, как готовность и способность разрабатывать дополнительные общеобразовательные программы; консультировать обучающихся и их родителей по вопросам освоения общеобразовательной программы; проектировать совместно с обучающимися индивидуальные образовательные маршруты освоения программы и др.;
- *информационно-аналитические компетенции*, как готовность и способность анализировать возможности социокультурной среды для реализации программы; обосновывать особенности реализации форм, методов, способов и приемов организации деятельности обучающихся; анализировать и интерпретировать результаты педагогической деятельности; создавать отчетно-аналитические и информационные материалы; создавать электронные базы данных и др.;
- *управленческие компетенции*, как готовность и способность определять педагогические цели и задачи; планировать образовательный процесс, цикл занятий и досуговых мероприятий; стимулировать деятельность и общение детей и взрослых, осуществлять текущий контроль и оценку результатов освоения дополнительной общеобразовательной программы; формировать предметно-развивающую среду учебного кабинета; вести документацию, обеспечивающую реализацию дополнительной общеобразовательной программы и др.

Требования профессионального стандарта необходимо учитывать при организации аттестации кадров, а также при подготовке, переподготовке и повышении квалификации педагогических кадров. Процесс развития кадрового потенциала сферы ДОД должен приобретать непрерывный характер. Для обеспечения непрерывности развития кадров важно обеспечить преемственность процессов подготовки кадров и оценки их последующей профессиональной деятельности. Поэтому мы обратились к анализу новых ФГОС ВПО, в рамках которых возможно готовить кадры для сферы ДОД.

Наши исследования подтверждают, что профессиональная деятельность педагога дополнительного образования в большинстве случаев требует подготовки соответствующей высшему педагогическому образованию. До настоящего времени в России практически отсутствовала система подготовки кадров с высшим образованием для сферы дополнительного образования детей. В рамках Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) нового поколения появились новые возможности для подготовки этих кадров.

На основе согласованного анализа запроса рынка труда и проекта профессиональных стандартов, мы разработали кластер специальных компетенций педагога дополнительного образования:

- способен самостоятельно или в составе комиссии проводить набор и отбор на обучение по дополнительной общеобразовательной программе;
- способен разрабатывать дополнительные общеобразовательные программы;
- способен реализовывать дополнительные общеобразовательные программы;
- способен осуществлять педагогический контроль и оценку освоения дополнительной общеобразовательной программы;
- способен планировать и организовывать взаимодействие с родителями (законными представителями) обучающихся;
- готов организовывать и проводить досуговые мероприятия;
- готов вести документацию, обеспечивающую реализацию дополнительной общеобразовательной программы;
- готов обеспечивать безопасность обучающихся на занятиях и досуговых мероприятиях.

Результаты данного исследования могут быть использованы как работодателями, так и преподавателями образовательных учреждений:

- работодателям для формирования запроса на кадры ДОД;

- преподавателям системы СПО и ВПО для разработки основных образовательных и рабочих программ подготовки кадров для сферы ДОД;
- преподавателям системы ДПО для разработки программ переподготовки и повышения квалификации кадров сферы ДОД.

В сложившейся ситуации можно разрабатывать модели развития кадрового потенциала сферы ДОД в условиях ФГОС ВПО, СПО, ФГТ, переподготовки кадров педагогических, технических, инженерных, естественнонаучных и др. специальностей для работы в сфере ДОД и др.

Список литературы:

1. Банько, Н.А. Формирование профессионально-педагогической компетентности как компонента профессиональной подготовки менеджера [Текст]: монография. – Волгоград: РПК "Политехник", 2004.
2. Золотарева, А.В. Перспективы профессиональной подготовки кадров для сферы дополнительного образования детей [Текст] // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова: научно-методический журнал. Серия «Педагогика, Психология. Социальная работа. Ювентология. Социокинетика». – Кострома, 2012. – Том 18. №1. Ч.2. – С. 153-157
3. Золотарева А.В., Мухамедьярова Н.А. Государственный заказ на дополнительное образование детей через призму актуальной нормативно-правовой базы [Текст]. / Внешкольник. – М., 2012. - № 6 (153). – С. 27-31
4. Лебедев, Е.В. Формирование исследовательской компетентности у будущих менеджеров в процессе их подготовки к профессиональной деятельности в вузе [Текст] / Е.В. Лебедев // Дис.... канд. пед. наук. – Ярославль, 2009. – 184 с.
5. Морозова, Н.А. Дополнительное образование – многоуровневая система в непрерывном образовании России [Текст] – М.: МГУП, 2001.

References:

1. Banko, N.A. Formation of professional and pedagogical competence as a component of training manager [Text]: monograph. - Volgograd: PKK "Polytechnic", 2004.
2. Zolotarev, A.V. Prospects for professional training employees for additional education of children [Text] // Herald Kostroma State University. NA Nekrasov scientific methods journal. A series of "Pedagogy, Psychology. Social Work. Yuventologiya. Sotsiokinetika. "- Kostroma, 2012 - Volume 18. №1. Part 2. - S. 153-157

3. Zolotarev A.V. Mukhamedyarova NA State order for additional education of children through the prism of the current regulatory framework [Text]. / Vneshkolnik. - M., 2012. - № 6 (153). - P. 27-31
4. Lebedev, E.V. Formation of research competence in the future managers in the process of preparing for occupations in high school [Tekt] / EV Lebedev Dis ... // Candidate. ped. Sciences. - Yaroslavl, 2009 - 184 p.
5. Morozov N.A. Additional education - a multilevel system of continuous education in Russia [Text] - M. : MGUP, 2001.

БАКАЛАВРИАТ, МАГИСТРАТУРА И АСПИРАНТУРА КАК УРОВНИ МЕДИКО- СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

МАРТЫНЕНКО А.В.

Россия, Московский государственный медико-стоматологический
университет им. А.И.Евдокимова

DEGREES IN MEDICAL SOCIAL EDUCATION (BACHELOR, MASTERS AND POSTGRADUATE STUDIES)

MARTYNENKO A.V.

MOSCOW STATE UNIVERSITY OF MEDICINE AND DENTISTRY NAMED A.I. EVDOCIMOV,
RUSSIA

Аннотация. Представлены уровни медико-социального образования в современной России: бакалавриат и магистратура по направлению подготовки «социальная работа» и аспирантура по специальности «социология медицины».

Abstract. In the article described the grades of medical social education in modern Russian Federation, such as bachelors degree and masters degree in social work, post graduate course in medical sociology.

Ключевые слова: медико-социальное образование, медико-социальная работа, федеральный государственный образовательный стандарт.

Key words: medical social education, medical social work, federal government educational standard

Специалисты отмечают, что становление социального образования как самостоятельного и качественно нового направления в государственной образовательной политике обусловлено развитием современной системы социальной защиты населения и необходимостью обеспечения социальной сферы профессиональными социальными работниками [3, 4, 9].

В ряде работ были отражены особенности становления медико-социального образования как профильной составляющей социального образования в Российской Федерации [7, 8].

Отмечалось, что основы медико-социального образования в структуре социального образования в Российской Федерации были заложены при формировании государственного образовательного стандарта второго поколения по направлению подготовки и специальности «социальная работа», который был утвержден Министерством образования Российской Федерации в 2000 году. В тот период среди специализаций при подготовке специалистов по социальной работе среди прочих была определена «медико-социальная работа с населением».

Этому предшествовала разработка теоретических и организационно-методических основ медико-социальной работы как нового вида профессиональной деятельности. [5, 6].

В образовательный стандарт второго поколения в рамках федерального компонента были включены учебные дисциплины «Основы социальной медицины» и «Содержание и методика медико-социальной работы».

В настоящее время в системе медико-социального образования представляется целесообразным рассматривать три уровня подготовки – бакалавриат, магистратуру и аспирантуру.

Бакалавриат по направлению подготовки «социальная работа»

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «социальная

работа» (квалификация (степень) «бакалавр») утвержден приказом Минобрнауки России от 8 декабря 2009 г. № 709 [1].

В рамках бакалавриата Учебно-методическим объединением вузов России по образованию в области социальной работы выделен профиль «медико-социальная работа с населением».

В требованиях к результатам освоения основных образовательных программ подготовки бакалавров социальной работы сформулирована система компетенций, обладая которыми выпускник готов на профессиональном уровне участвовать в решении проблем физического, психического и социального здоровья граждан, оказывать медико-социальную помощь населению в соответствии с действующей нормативной правовой базой.

В стандарте системно изложены компетенции, которыми выпускник должен обладать, чтобы быть готовым профессионально участвовать в оказании медико-социальной помощи населению.

Среди общекультурных компетенций отмечаем: владение основными методами медико-социальной помощи, защиты производственного персонала и населения от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий, владение средствами самостоятельного, методически правильного использования методов физического воспитания и укрепления здоровья, готовность к достижению должного уровня физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности.

В социально-технологических компетенциях зафиксирована способность бакалавра обеспечивать высокий уровень социальной культуры технологий социальной защиты слабых слоёв населения, медико-социальной поддержки, благополучия граждан, способность целенаправленно и эффективно реализовывать современные технологии психосоциальной, структурной и комплексно ориентированной социальной работы, медико-социальной помощи населения.

В исследовательских компетенциях медико-социальный блок представлен следующими компетенциями: способностью выпускника выявлять, формулировать и решать проблемы в сфере психосоциальной, структурной и комплексно ориентированной социальной работы, медико-социальной помощи, готовностью к систематическому использованию результатов научных исследований для обеспечения эффективности деятельности социальных работников, профессиональной поддержки благополучия различных слоёв населения, обеспечения их физического, психического и социального здоровья, способностью к осуществлению прогнозирования, проектирования, моделирования и экспертной оценки социальных процессов и явлений в области психосоциальной, структурной и комплексно ориентированной социальной работы, медико-социальной помощи.

К организационно-управленческим компетенциям медико-социального блока необходимо отнести: способность выпускника к координации деятельности по выявлению лиц, нуждающихся в социальной защите, медико-социальной помощи и способность к работе с персоналом в учреждениях социальной сферы, к планированию и координации деятельности по решению актуальных задач социальной работы, медико-социальной помощи.

В социально-проектных компетенциях по рассматриваемому блоку особое значение имеет готовность бакалавра к разработке инновационных социальных проектов в рамках мероприятий государственной и корпоративной социальной политики, обеспечения социального благополучия, медико-социальной помощи и способность создавать социальные проекты для работы в трудных жизненных ситуациях, для обеспечения физического, психического и социального здоровья людей.

Профиль подготовки в основном формируется учебными дисциплинами, предлагаемыми вузом.

Приведем пример формирующих профиль учебных дисциплин основной образовательной программы подготовки бакалавров социальной работы Московского государственного медико-стоматологического университета

им. А.И.Евдокимова. В учебный план указанной программы в частности включены следующие дисциплины: теория медико-социальной работы, медико-социальная экспертиза и реабилитация, социальная работа в охране материнства и детства, социальная работа в планировании семьи, социальная работа в психиатрии, социальная работа в наркологии, социальная работа в онкологии, социальная работа в чрезвычайных ситуациях и др.

Такой подход в выборе дисциплин способствует углубленному изучению технологий медико-социальной работы с разными группами клиентов, имеющих проблемы со здоровьем.

Магистратура по направлению подготовки «социальная работа»

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «социальная работа» (квалификация (степень) «магистр») утвержден приказом Минобрнауки России от 7 февраля 2011 г. № 170 [2].

В рамках магистратуры Учебно-методическим объединением вузов России по образованию в области социальной работы выделен профиль «медико-социальные технологии в охране здоровья».

На данном уровне медико-социального образования в рамках указанного профиля представляется целесообразным изучение современных концепций охраны здоровья, стратегии развития медицинской науки, социологии медицины, медицинской статистики, правового обеспечения медико-социальной работы, организационно-правовых аспектов социальной защиты граждан при утрате здоровья, технологий медико-социальной работы в охране здоровья, технологий медико-социальной работы в профилактике заболеваний, а также медико-социальных технологий в развитии образования.

Аспирантура по специальности «социология медицины»

Аспирантуру по специальности «социология медицины» рассматриваем как один из уровней медико-социального образования. При этом исходим

из того, что на этом уровне послевузовского образования в рамках указанной специальности обучающийся приобретает умения давать объективную картину различным социальным явлениям и процессам, влияющим на систему охраны здоровья, анализировать влияние социально-экономических факторов на состояние общественного здоровья и организацию медицинской помощи, разрабатывать обоснованные рекомендации, направленные на выработку мер по восстановлению, сохранению и укреплению здоровья, повышению работоспособности и продлению жизни граждан, самостоятельно проводить социально-медицинские исследования в области социологии организации здравоохранения, социологии медицинского персонала, социологии пациента и др.

На данном уровне медико-социального образования особый интерес представляет изучение социокультурных аспектов институциональных изменений медицины и здравоохранения, институциональных изменений в предоставлении медицинских услуг, социально-психологических аспектов институциональных изменений поведения медико-социальных групп, медико-социологическая оценка качества медицинских услуг.

Таким образом, федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения по направлению подготовки «социальная работа» способствуют формированию системы медико-социального образования как профильной составляющей социального образования в Российской Федерации.

Список литературы:

1. Приказ Минобрнауки России от 8 декабря 2009 г. № 709 «Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 040400 социальная работа (квалификация (степень) «бакалавр»).
2. Приказ Минобрнауки России от 7 февраля 2011 г. № 170 «Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 040400 социальная работа (квалификация (степень) «магистр»).

3. Гарашкина Н.В. Социальное образование в контексте педагогических исследований. Вестник учебно-методического объединения вузов России по образованию в области социальной работы. 2012; 2: 49-60.
4. Концепция развития современного социального образования в Российской Федерации до 2020 года. В.И. Жуков, общ.ред. - М.: Изд. РГСУ; 2005.
5. Мартыненко А.В. Теоретические и организационно-методические основы медико-социальной работы: Автореф. дис... докт. мед.наук. М.; 1997.
6. Мартыненко А.В. Медико-социальная работа: теория, технологии, образование. М.: Наука; 1999.
7. Мартыненко А.В. Социальная медицина в социальном образовании в условиях перехода к образовательному стандарту нового поколения. Высшее образование для XXI века: VI межд. научная конференция. Москва, 19-21 ноября 2009 г.: Доклады и материалы. Секция 8. Социальное образование. С.В.Овчинникова, отв. ред. М.: Изд-во Моск. гуманитар. университета, 2009.
8. Мартыненко А.В. Становление медико-социального образования в России. Известия Российской академии образования. 2013; 1 (25): 102-110.
9. Старовойтова Л.И. Социальное образование: становление и современное состояние. Вестник учебно-методического объединения вузов России по образованию в области социальной работы. 2012; 2: 22-32.

References:

1. Order of the Ministry of Education of Russia from Dec. 8, 2009 № 709 "On approval and enactment of the federal state educational standards of higher professional education in the field of the field of training 040400 Social Work (qualification) (degree) "Bachelor" (in Russian).
2. Order of the Ministry of Education of Russia from February 7, 2011 № 170 "On approval and enactment of the federal state educational standards of higher professional education in the field of the field of training 040400 Social Work (qualification) (degree) "Master" (in Russian).
3. Garashkina N.V. Social education in the context of educational research. Bulletin of educational and methodical association of universities Russian education in the field of social work.2012; 2: 49-60 (in Russian).
4. The concept of the development of modern social education in the Russian Federation until 2020. V.I. Zhukov. ed. Moscow: Publ. RGSU; 2005 (in Russian).
5. Martynenko A.V.The theoretical and methodological foundations of organizational and medical social work. Dr. med. sci. diss. Moscow; 1997 (in Russian).
6. Martynenko A.V. Medical social work: theory, technology and education. Moscow: Nauka; 1999 (in Russian).
7. Martynenko A.V. Social medicine in social education in the transition to a new generation of educational standards. Higher Education for the XXI century: VI Int. Research Conference. Moscow, 19-21 November 2009: Reports and materials. Section 8.Social Education. S.V. Ovchinnikova, ed. Moscow: Publ. Moscow Humanitarian University; 2009 (in Russian).

8. Martynenko A.V. Establishment of medical social education in Russian Federation. Izvestia of the Russian Academy of Education. 2013; 1(25): 102-110.
9. Starovoytova L.I. Social education: education and current state. Bulletin of educational and methodical association of universities Russian education in the field of social work.2012; 2: 22-32 (inRussian).

АНАЛИЗ КОРРЕЛЯЦИИ МЕЖДУ РЕЗУЛЬТАТАМИ ЕГЭ И ИТоговым РЕЙТИНГОМ СТУДЕНТА ПО МАТЕМАТИКЕ В РЕГИОНАЛЬНОМ ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Мусина М.В., Борисова Е.В.

Россия, Тверской государственный технический университет

ANALYSIS OF CORRELATION BETWEEN THE RESULTS OF THE ENTRANCE EXAMINATION AND THE STUDENT RATING IN MATHEMATICS IN THE REGIONAL TECHNICAL UNIVERSITY

MUSINA M.V., BORISOVA E.V.

RUSSIA, TVER STATE TECHNICAL UNIVERSITY

Аннотация. Приведены итоги анализа взаимосвязи между оценками, полученными абитуриентами при сдаче ЕГЭ, и их успеваемостью на первом курсе (на примере математики).

Abstract. Shows the results of analysis of the correlation between the marks obtained by entrants at the entrance examination, and their progress in studies in the first year (on the example of mathematics).

Ключевые слова: корреляция, рейтинговые баллы, мотивация в обучении.

Keywords: correlation, rating points, motivation in learning.

С 2009 года Единый Государственный Экзамен (ЕГЭ) заменил собой систему конкурсного отбора в ВУЗы на основании вступительных экзаменов. В нашей области эксперимент по внедрению ЕГЭ начался даже ранее, с 2005 года. Дискуссия по поводу такой реформы ведется уже достаточно давно. Одной из ключевых проблем этой дискуссии является вопрос: Насколько хорошо баллы, получаемые за единый стандартизованный экзамен, отражают способность студента к дальнейшему обучению в конкретном ВУЗе? Возможно ли на основании простого статистического исследования, сделать вывод об обоснованности применения ЕГЭ в существующей на сегодняшний день форме для конкурсного отбора школьников в вузы. В этом состоит цель настоящей работы: выяснить существует ли взаимосвязь между оценками, полученными абитуриентами во время сдачи ЕГЭ, и их успеваемостью на первом курсе(на примере математики).

Данные, отобранные для исследования, носят локальный характер, они основаны на выборке из нескольких приемов студентов на первый курс технических специальностей нашего университета с 2006 по 2014 годов результатов ЕГЭ по одному предмету «Математика». Успеваемость каждого студента по итогам первого семестра по дисциплине «Высшая математика» рассчитывалась на основании рейтинга (из 100 баллов), в отличие от традиционных оценок («отлично», «хорошо», и т.д.), что делает возможным вычисление линейного коэффициента корреляции Пирсона. Группы, на которых проводилось исследование, относились к разным факультетам, поэтому выборка является репрезентативной. Для получения исходной информации использовалась выборка студентов, поступивших на первый курс технического университета в 2006, 2007, 2009, 2011 и 2013 годах. В выборку по разным годам были включены данные по студентам разных факультетов. Количество точек исходных данных зависит от количества студентов в отдельные годы. В целом за указанное время исследовалось около 350 студентов. Рассчитанные коэффициенты корреляции являются статистически значимыми.

Очевидно, что на успешное обучение в ВУЗе влияет множество факторов. Помимо знаний, полученных в школьные годы, это и способность к самостоятельному обучению, мотивация, даже бытовые условия (проживание в общежитии или дома). В данной работе, в качестве примера, проводился только корреляционный анализ связи результата ЕГЭ по математике на итоговый рейтинг студента по дисциплине «Высшая математика», полученный в первом семестре.

В данном исследовании в выборку включались студенты одного потока (направления обучения), разброс данных по результатам вступительного экзамена был сравнительно небольшим. Анализ распределения вступительных баллов ЕГЭ и баллов рейтинга по результатам первого семестра подтверждает гипотезу о том, что эти распределения являются нормальными.

На основании выборочных данных отдельно по каждой группе в потоке и в целом по потоку был рассчитан коэффициент корреляции по известной формуле:

$$r_{xy} = \frac{n \sum_{j=1}^n x_j y_j - \left(\sum_{j=1}^n x_j \right) \left(\sum_{j=1}^n y_j \right)}{\sqrt{\left(n \sum_{j=1}^n x_j^2 - \left(\sum_{j=1}^n x_j \right)^2 \right) \left(n \sum_{j=1}^n y_j^2 - \left(\sum_{j=1}^n y_j \right)^2 \right)}}$$

Чтобы исключить ложную корреляцию предварительно для каждого набора данных была построена диаграмма рассеяния (рис 1). Первоначальный анализ проводился поэтим диаграммам.

Даже при визуальном анализе диаграмм рассеяния, очевидно, что связь между вступительными баллами ЕГЭ и успеваемостью по высшей математике весьма низка. Причем разброс анализируемых баллов от году к году увеличивается. Так, например, в 2006 и 2009 годах корреляция близка к линейной функции, что подтверждает расчет критерия МНК [1].

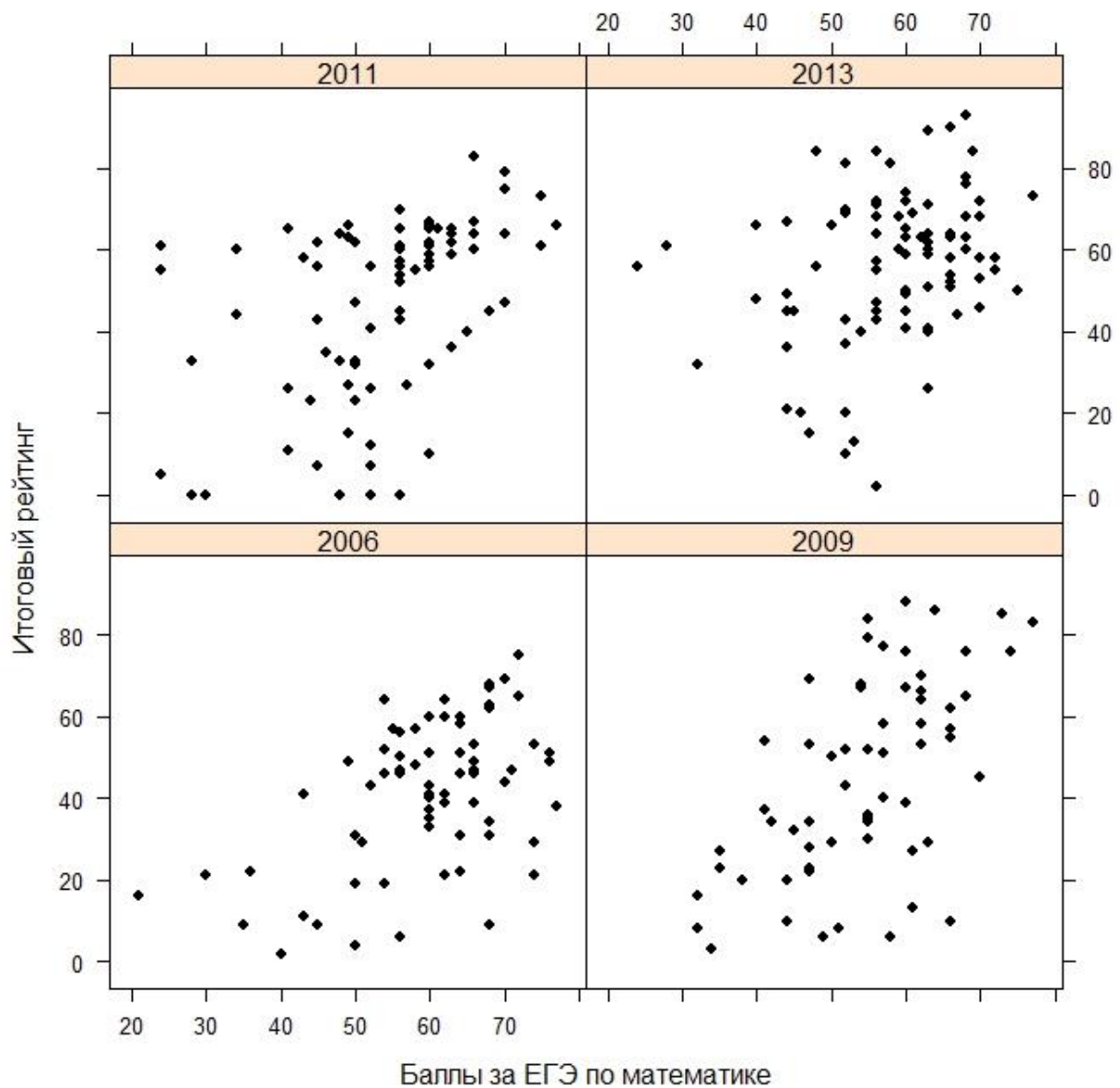


Рис. 1 Диаграммы рассеяния вступительных баллов ЕГЭ и рейтинговых баллов в вузе

В таблице приведены данные расчета коэффициентов линейной корреляции Пирсона между рейтинговыми значениями успеваемости по дисциплине «высшая математика» в первом учебной семестре и вступительными баллами ЕГЭ по отдельным учебным группам и обобщенный по потоку каждого года.

Таблица

Год	Группа 1	Группа 2	Группа 3	Группа 4	Общий
2006	0,497	0,64	0,46	-	0,54
2009	0,59	0,7	0,57	-	0,58
2011	0,15	0,75	0,53	0,47	0,45
2013	0,21	0,31	0,23	0,46	0,29

Заметим, что итоговый рейтинг (обобщенный) в 2006 и 2007 году рассчитывался по авторской методике, поэтому максимальный балл был относителен по каждой группе, и отличался от 100 баллов, в сторону снижения в интервале от 75 до 90 баллов. Теснота (сила) корреляционной связи по данным начального периода исследования может быть охарактеризована, как средняя, данные 2011 года переводят эту связь на уровень умеренной, а результаты 2013 года определяют эту связь, как слабую.

По субъективным ощущениям авторов, за время внедрения единого экзамена уровень базовых знаний студентов по математике неуклонно снижался. Причем в первые годы применения ЕГЭ это было не совсем очевидно. Как ни странно, это проявилось отчетливо после изменения структуры ЕГЭ в 2010 году. Из него была исключена часть А, в которой были в основном задачи на алгебраические преобразования, решения простейших уравнений и неравенств и предполагался выбор правильного ответа из предложенных четырех вариантов. И хотя часть А (с выбором ответа) называли «угадайкой», все же реально угадать все 10 правильных ответов мог бы только человек с экстраординарными способностями поскольку вероятность такого события очень мала (0,0000009). Если исключить влияние на результаты тех лет «информационной поддержки» отдельных выпускников со стороны, то существенная часть учащихся к моменту окончания школы имела представление, что, например, при решении уравнения или даже неравенства, подстановка вариантов ответов в условие может однозначно определить верное решение. Эту способность демонстрировали достаточно слабые ученики, как правило, обладающие развитой способностью приспосабливаться к сложным обстоятельствам. В этой ситуации напутствие учителя перед экзаменом: «Пробуйте способ

подстановки» воспринималось и в значительной степени реализовывалось. Конечно, получить хорошие баллы этот подход не позволял, но уйти от «двойки», то есть получить результат выше барьерного балла, который в те годы был на уровне 36, было вполне реально. Суждения студентов в частных разговорах с авторами статьи на эту тему подтверждают субъективные ощущения. Хотим отметить, что приведенные рассуждения не являются свидетельством призыва к возврату «угадайки». Они иллюстрируют сложные проблемы унификации проверки образовательных успехов выпускников образовательных учреждений до вузовской ступени. ЕГЭ, как два в одном, пытается решить вопрос отбора лучших – для вузов и выпустить обучающийся с аттестатом, то есть отсеять самых слабых. Об этом противоречии говорилось и писалось на разных уровнях, но воз и ныне там.

В настоящее время вместо части А, в части Б включены все 3 (три!) задания подобного типа, зато в избытке «практические» и «жизненные» примеры, которые успешно может решить выпускник начальной школы. В результате, при чтении лекции по линейной алгебре, вопрос, заданный аудитории: Как определить правильность полученного решения системы линейных алгебраических уравнений порядка выше третьего? – часто остается без ответа. Одновременно, в момент начала изучения разделов дифференциального исчисления или теории вероятностей у студентов присутствует впечатление, что они это уже «проходили» и зачем учить еще раз. Мотивация снижается, рейтинг падает.

Отдельно надо отметить раздел геометрии. В задания ЕГЭ включены шесть задач по теме геометрия, в том числе 2 повышенного уровня сложности в части С. В 2014 году часть «В» содержала 15 заданий, из них 4 на знания геометрии. Общероссийская статистика результатов показывает, что правильное решение 11 заданий (без части «С») позволяло выпускнику 52 тестовых балла. А если он решил не сложную задачу С1, то это уже 60 баллов, что вполне конкурентно способно. Уделив значительное внимание при подготовке к ЕГЭ углубленным разделам алгебры и, в идеале, решив задачи С3, С5 и С6 можно получить 22 первичных балла, что соответствует 80 тестовым баллам. А это уже вполне приличный уровень. И зачем тратить время на изучение геометрии? Не зачем - что зачастую и наблюдается.

Вместе с тем в инженерных вузах в первом семестре существенное время отводится изучению раздела «аналитическая геометрия», который, как правило, вызывает трудности у многих студентов, что опять ведет к снижению мотивации и падению рейтинга. Мы не говорим о таких дисциплинах, как инженерная графика или строительное черчение, где геометрия лежит в основе и проблемы при их изучении зачастую непреодолимы. В результате отчисление по итогам неуспеваемости после первого семестра обучения в вузе по некоторым направлениям составляет до 20 %. Мнение студентов по этому поводу часто можно выразить словами: «Мы не думали, что учиться так трудно. Много приходится повторять или изучать снова, но уже самостоятельно. В школе такого не было».

Один из авторов статьи ранее занималась аналогичными исследованиями [2]. Имеющийся опыт и вновь полученные результаты подтверждают существование проблемы преемственности в системе «школа - вуз». Эти вопросы требуют как теоретического обоснования, так и практических разработок в методиках и педагогических технологиях. Динамика качественных изменений в системе «школьник-студент» свидетельствует о том, что достижение проходных баллов по результатам ЕГЭ не является достаточным условием успешного освоения образовательных программ высшей школе. Деструктуризация распределения «уровня знаний» объясняется отличной от школьной системы методикой обучения, при которой значительное время отводится на самостоятельную работу, согласно ФГОС, а также насыщенностью и разнородностью изучаемого материала. Например, в первом семестре в дисциплине «высшая математика», на которую отведено не более 64 аудиторных часов, как правило, изучаются разделы: линейная и векторная алгебра, аналитическая геометрия на плоскости и в пространстве, основы теории пределов, дифференциальное исчисление функции одной переменной, которые преимущественно не являются развитием изученного в школе материала. При этом основополагающие элементы этих разделов являются расширением школьного базового курса математики.

На основании проведенного исследования сделаем заключения:

1. За растущими показателями численности молодых людей обучающихся в ВУЗах и формального увеличения доступности высшего образования скрываются процессы дифференциации его качества.
2. Качество образования в значительной мере зависит от самого потребителя образовательной услуги, то есть от уровня базовых знаний и мотивации абитуриентов.
3. В новой концепции образования возникает проблема базовых знаний, без которых человек не сможет успешно осваивать следующую профессиональную ступень и приобрести востребованные компетенции.
4. По мере “привыкания” к ЕГЭ, как единственной форме вступительных испытаний, происходит очевидное перераспределение абитуриентов между общероссийскими и региональными ВУЗами, а также среди “популярных” и “непопулярных” специальностей. Можно предположить, что такое положение характерно для всех регионов, расположенных вокруг мегаполисов и крупных университетских центров.

Диаграммы рассеяния были построены с помощью пакета lattice программного комплекса R [3].

Список литературы:

1. Борисова Е.В. Формирование и математическая обработка данных в социологии. Тверь, РИЦ ТвГТУ, 2006, 120с.
2. Борисова Е.В., Пиджакова Л.М. Анализ динамики качественных изменений в системе “школьник-студент” Тверского региона. / Вестник ТГТУ вып.4, Тверь, 2008г.С.37-40
3. Sarkar, Deepayan (2008) Lattice: Multivariate Data Visualization with R. Springer, New York. ISBN 978-0-387-75968

References:

1. Borisova E.V. Formation and mathematical treatment of data in sociology.Tver, RIZ TvGTU, 2006, 120 p.

2. Borisova E.V., Pidzhakova L.M. Analysis of the dynamics of qualitative changes in the system of " schoolchild - student" of the Tver region./Vestnik TGTU no.4, Tver, 2008, p. 37-40
3. Sarkar, Deepayan (2008) Lattice: Multivariate Data Visualization with R. Springer, New York. ISBN 978-0-387-75968

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНТЕГРИРОВАНИЮ

ТАРБОКОВАТ.В.

РОССИЯ, НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ТОМСКИЙ ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

INFORMATION TECHNOLOGIES APPLICATION IN TRAINING OF STUDENTS IN INTEGRATION

TARBOKOVAT.V.

RUSSIA, NATIONAL RESEARCH TOMSK POLYTECHNIC UNIVERSITY

Аннотация. В статье описана методика обучения студентов неопределенному интегрированию. Применение минимального набора технических средств обучения в виде одного компьютера, проектора и экрана (или компьютера и телевизора), а также хорошо структурированных методических материалов позволяет студентам качественно и эффективно освоить раздел «Неопределенный интеграл» дисциплины МАТЕМАТИКА 2.2.

Abstract. In the article a technique of training of students to uncertain integration is described. Application of a minimum set of technical means of training the consisting of one computer, a projector and the screen (or the computer and the TV), and also well structured methodical materials allows students qualitatively and effectively to master the section "Uncertain Integral" of discipline of the MATHEMATICS 2.2.

Ключевые слова: методика, технологии обучения, интегрирование.

Keywords: technique, technologies of training, integration.

Введение

Овладение навыками интегрирования для большинства современных первокурсников является трудной задачей. В соответствии с учебным планом кластера МАТЕМАТИКА 2.2 [1] на освоение раздела: «Неопределённый интеграл» отводится 8 часов лекционных и 12 часов практических занятий.

Чтобы качественно использовать время, планируемое на изучение раздела «Неопределённый интеграл», в помощь студентам и преподавателям предлагается методическое обеспечение учебного процесса во всех его аспектах с минимальным набором технических средств в виде одного компьютера, проектора и экрана в одной учебной аудитории. В случае отсутствия технического обеспечения аудиторий можно ограничиться применением раздаточных материалов на твёрдых носителях [2] и использованием ссылок на интернет-ресурсы [3].

Лекционные занятия

Предварительно следует обеспечить студентов раздаточными материалами, условно называемыми «опорные конспекты» (ОК) [2, стр. 48, 49, 53-56]. Можно предложить студентам самим скопировать указанные страницы [2] (при копировании двух страниц на один лист формата А4 получается три страницы ОК), но лучше лектору заказать размножение необходимого количества страниц для каждого студента в потоке.

Основные положения излагаемого лекционного материала [3] демонстрируются на аудиторном экране, доска используется для доказательств теорем, решения примеров и других традиционных моментов лекции. Файл для презентации лучше подготовить в PDF, чтобы можно было прокручивать его непрерывно, т.к. скорость конспектирования у разных студентов разная.

Например, начать изучение раздела можно, поместив на экран следующую информацию:

ИНТЕГРАЛЬНОЕ ИСЧИСЛЕНИЕ
НЕОПРЕДЕЛЁННЫЙ ИНТЕГРАЛ

§ Первообразная функция и неопределённый интеграл

Определение первообразной	Функция $F(x)$ называется первообразной для функции $f(x)$ на промежутке X , если $F'(x) = f(x) \quad \forall x \in X$.
---------------------------	---

Лемма	Функция, производная которой на некотором промежутке X равна нулю , постоянна на этом промежутке.
-------	--

Теорема (о множестве первообразных)	Если $F(x)$ – одна из первообразных для $f(x)$ на промежутке X , то любая другая первообразная $\Phi(x)$ для функции $f(x)$ на промежутке X имеет вид: $\Phi(x) = F(x) + C,$ где C – некоторая постоянная.
-------------------------------------	---

Далее следует попросить студентов записать в конспект заголовки, продиктовать им определение первообразной, на доске привести примеры первообразных функций; продиктовать лемму, провести доказательство леммы на доске; продиктовать теорему о множестве первообразных функций, доказать на доске эту теорему; привести примеры, иллюстрирующие доказанную теорему.

Устный приём подведения функций под знак дифференциала часто вызывает у студентов непреодолимые трудности. Поэтому лучше рекомендовать студентам пользоваться формулой замены дифференциала одной функции на дифференциал другой функции не устно, а руководствуясь формулой $dx = \frac{du}{u'_x}$ и делая тождественные преобразования

подынтегрального выражения письменно.

Информация на экране при этом следующая:

<p>Идея подведения функции под знак дифференциала</p>	<p>1. В подынтегральном выражении $f(x)dx$ заменяем dx дифференциалом du новой функции $u(x)$, делённым на производную этой функции: $dx = \frac{d(u(x))}{u'(x)}$, $u'(x) \neq 0$;</p> <p>2. Сокращая множители функции $f(x)$ с множителями производной $u'(x)$, подынтегральную функцию преобразуем к функции $f_1(u)$ аргумента u;</p> <p>3. Получаем табличный интеграл $\int f_1(u)du$.</p>
---	--

Применяя формулу замены дифференциала аргумента x на дифференциал функции $u(x)$: $du = u'_x dx \Rightarrow dx = \frac{du}{u'_x}$, получаем возможность преобразовать большое количество интегралов к табличным интегралам.

Например,

$$u = ax + b \Rightarrow dx = \frac{d(ax + b)}{a} \Rightarrow$$

$$\int \frac{dx}{\sqrt{ax + b}} = \int \frac{d(ax + b)}{a\sqrt{ax + b}} = \frac{1}{a} \int \frac{du}{\sqrt{u}} = \frac{2\sqrt{u}}{a} = \frac{2}{a} \cdot \sqrt{ax + b} + c;$$

$$u = (-ax^2 + b) \Rightarrow dx = \frac{d(-ax^2 + b)}{-2ax} \Rightarrow$$

$$\int e^{-ax^2 + b} x dx = \int \frac{e^{-ax^2 + b} x d(-ax^2 + b)}{-2ax} = -\frac{1}{2a} e^{-ax^2 + b} + c;$$

$$u = \sin x \Rightarrow dx = \frac{d(\sin x)}{\cos x} \Rightarrow$$

$$\int \frac{\cos x dx}{\sin^2 x - a^2} = \int \frac{\cos x d(\sin x)}{(\sin^2 x - a^2) \cos x} = \frac{1}{2a} \ln \left| \frac{\sin x - a}{\sin x + a} \right| + c;$$

$$u = mx \Rightarrow dx = \frac{d(mx)}{m} \Rightarrow$$

$$\int \sin mx dx = \int \frac{\sin mx d(mx)}{m} = -\frac{1}{m} \cos mx + c .$$

Преимущества применения технических средств обучения на лекции следующие. Во-первых, с грамотностью у современных студентов часто возникают проблемы, а на экране они видят правильно написанный текст; во-вторых, у каждого студента имеется возможность скопировать на личный электронный носитель все учебные материалы, собранные лектором в одну папку. Поэтому тот, кто не успел законспектировать информацию с экрана или пропустил лекционное занятие, может восстановить пропущенное. Более того, некоторые студенты создают комбинированный конспект из предварительно распечатанных лекционных файлов и личных рукописных записей доказательств теорем, решения примеров и т.п. В-третьих, поскольку у каждого студента есть опорные конспекты, на лекции можно не тратить время на запись формул, таблицы интегралов, рекомендаций по интегрированию различных классов функций, а попросив студентов найти нужную страницу в опорных конспектах и сделав необходимые пояснения, заняться интегрированием на примерах.

Практические занятия

В начале практического занятия объявляется тема занятия, обсуждаются необходимые теоретические положения, рассмотренные на лекциях и в опорных конспектах. На аудиторный экран выводится набор примеров, подлежащих решению (желательно с ответами), в случае необходимости – опорные конспекты или фрагменты лекционных презентаций. Решение примеров на доске осуществляет студент, вышедший добровольно или по просьбе преподавателя. Преподаватель оказывает студентам необходимую помощь, руководя процессом решения примеров.

Преимущества такой методики проведения практических занятий заключаются в том, что студенты могут работать в соответствии со своими

способностями и знаниями: более сильные студенты выполняют задания самостоятельно и часто – раньше, чем появится решение на доске; с более слабыми студентами преподаватель может обсудить возникающие проблемы индивидуально.

Студенты приобретают уверенность в своих силах, возрастает мотивация к овладению знаниями, уменьшается страх не справиться с решением. За работу у доски студенту начисляются баллы. Часто бывает много желающих работать у доски, поскольку ближняя мотивация повисить рейтинг своих учебных достижений часто преобладает. С набором примеров для практических занятий студенты могут ознакомиться заранее, т.к. на персональном сайте преподавателя размещена необходимая для этого информация.

В заключение объявляется тема следующего практического занятия, к которому нужно подготовиться, и номера примеров индивидуального домашнего задания.

Самостоятельная работа

Индивидуальные домашние задания (ИДЗ) [4] студенты получают в соответствии со своим номером в списке группового журнала. После 1-го практического занятия выполняются первые 10 примеров на непосредственное интегрирование;

после 2-го практического занятия – на интегрирование «по частям» (с 11 по 14);

после 3-го – на интегрирование дробных рациональных функций (с 15 по 20); после 4-го – на интегрирование тригонометрических функций (с 21 по 26); после 5-го – на интегрирование иррациональных функций (с 27 по 32). Применение разных методов к различным классам функций предусмотрено в примерах с 33 по 40.

На 6-м практическом занятии запланирована контрольная работа. Пропорционально результатам контрольной работы за выполнение примеров индивидуального задания студенту выставляются рейтинговые баллы по формуле, в числителе которой количество правильно решённых в ИДЗ примеров умножается на баллы контрольной работы, а в знаменателе

– количество примеров в индивидуальном задании, т.е. в данном случае – 40.

Еженедельные консультации по математике позволяют преподавателю помогать студентам в выполнении индивидуальных домашних заданий, а также повышать рейтинговые баллы студентам, решающим дополнительные задания.

Оценку результатов своей работы каждый студент может найти на вкладке «Рейтинг учебных достижений студентов» [5].

Заключение

В Томском политехническом университете для всех студентов – первокурсников в начале первого семестра проводится централизованное тестирование по школьному курсу математики (входной контроль). Относительные оценки вычислялись делением полученной студентом оценки на максимально возможную.

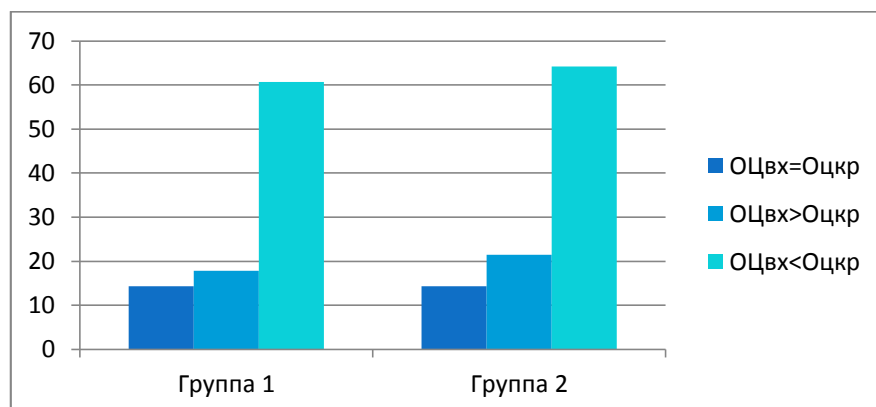


Рисунок. Сравнение относительных оценок входного тестирования по школьному курсу математики и контрольных работ по неопределённому интегралу

Сравнение относительных оценок входного тестирования (OЦвх) и относительных оценок контрольных работ (OЦкр) по неопределённому интегралу позволяет утверждать, что студенты, не пропускающие занятия и выполняющие индивидуальные задания, статистически значимо повысили свои относительные оценки.

Список литературы:

1. Кафедра высшей математики ТПУ. URL:
<http://portal.tpu.ru:7777/departments/kafedra/vm/rabota/IGND/Tab>
2. Тарбокова Т.В. Математика в таблицах, схемах и алгоритмах. URL:
http://portal.tpu.ru/SHARED/t/TOKTV/page_3
3. Тарбокова Т.В. Методическое обеспечение дисциплины МАТЕМАТИКА 2.2. URL:
http://portal.tpu.ru:7777/SHARED/t/TOKTV/Page_121/Tab4
4. Беломестных Л.А. Индивидуальные задания по теме «Неопределённый интеграл»./Л.А. Беломестных, Н.П. Васильева, Н.Ф. Пестова, Т.Е. Шемякина URL:
http://portal.tpu.ru:7777/SHARED/t/TOKTV/Page_121/Tab4
5. Тарбокова Т.В. Рейтинг учебных достижений студентов. URL:
http://portal.tpu.ru/SHARED/t/TOKTV/Page_15

References:

1. High Mathematics Department of TPU.URL:
<http://portal.tpu.ru:7777/departments/kafedra/vm/rabota/IGND/Tab>
2. Tarbokova T.V. Mathematics in tables, charts and algorithms.
URL:http://portal.tpu.ru/SHARED/t/TOKTV/page_3
3. Tarbokova T.V. Methodical maintenance of "MATHEMATICS 2.2" discipline.
URL:http://portal.tpu.ru:7777/SHARED/t/TOKTV/Page_121/Tab4
4. Belomestnykh L.A. Individual task on "indefinite integral" theme / L.A. Belomestnykh,
N.P.Vasilyeva, N.F.Pestova, T.E.Shemyakina.
URL:http://portal.tpu.ru:7777/SHARED/t/TOKTV/Page_121/Tab4
5. Tarbokova T.V. Rating academic achievements of students.
URL:http://portal.tpu.ru/SHARED/t/TOKTV/Page_15

ПЕРЕДАЧА ЗНАНИЙ С ПОМОЩЬЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЕДИНИЦ

ЦВЕТКОВ В.Я.

РОССИЯ, МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
РАДИОТЕХНИКИ, ЭЛЕКТРОНИКИ И АВТОМАТИКИ

TRANSFER OF KNOWLEDGE THROUGH INFORMATION EDUCATION UNITS

TSVETKOV V.IA.

RUSSIA, MOSCOW STATE TECHNICAL UNIVERSITY OF RADIO ENGINEERING, ELECTRONICS
AND AUTOMATION

Аннотация. Рассмотрены информационные образовательные единицы, как основа передачи знаний в сфере образования. Показаны две группы информационных единиц: лингвистические и паралингвистические. Рассмотрены лексические информационные единицы и графические информационные единицы. Раскрыто значение информационных отношений в информационном поле.

Abstract. Considered information educational units as the basis of the transfer of knowledge in the field of education. Shows two groups of information items: linguistic and paralinguistic. Considered lexical information units and graphic information units. The significance of information relations in the information field

Ключевые слова: Образование, знание, передача знаний, информационные единицы, лингвистические информационные единицы, паралингвистические

информационные единицы, информационное поле, информационные отношения.

Key words: Education, knowledge, transfer of knowledge, information units, linguistic information units. paralinguistic information units, information field, information relations

Введение. Основной моделью обучения является сценарий [1], который строится в соответствии с учебным модулем, темой, подтемой. Сценарий разбивается на сцены или связанные информационные ситуации [2, 3]. Информационные ситуации в образовании представляют собой сложные образовательные информационные модели, которые состоят из более простых моделей. Системный подход к информационным образовательным моделям приводит к делению их на неделимые элементы [4], которые в образовании являются информационными образовательными единицами. Информационные единицы [5] в информационных технологиях выполняют функции информационных единиц языка, таких как фраза, предложение, слово, символ.

При разных методах обучения, традиционном, информационном, виртуальном, дистанционном – применяются информационные единицы как элементы передачи знания. Эти информационные единицы, в отличие от информационных единиц, применяемых, например, в теории связи, можно определить как образовательные единицы. Анализ и изучение этих единиц актуально и особенно важно в дистанционном и виртуальном образовании, в котором они являются элементами и основой передачи знаний и обучения. От правильного учета и использования этих единиц зависит процесс образования и качество образования. В образовании можно выделить две группы информационных образовательных единиц: лингвистические и паралингвистические [6, 7].

Информационные отношения в образовании. Если построить иерархию сущностей, связанных с информационными единицами, то получится следующая последовательность: информационное поле; информационные совокупности; информационные объекты; информационные единицы. Между этими сущностями существуют различные информационные отношения.

Человека окружает объективный мир, в котором находятся реальные явления, объекты и сам человек. Эти реальные объекты взаимодействуют с внешней средой и друг с другом. Отражением внешней среды и реальных объектов является естественное информационное пространство, или информационное поле [8, 9]. В информационном поле мир предстает многоаспектно:

- субстанционально — в виде информационных объектов, явлений, , моделей,
- структурно в виде объектов и отношений между ними
- процессуально через информационные процессы, информационные взаимодействия (информационные мофизмы), информационные формы, формообразование, самоорганизацию, саморазвитие.
- атрибутивно в виде совокупности свойств сущностей.
- системно в виде объектов описываемых как сложная система, в которой указываются сущности, отношения и свойства в виде взаимосвязанной иерархической системы.

В информационном поле находятся образы отражения реальных сущностей - информационные совокупности; информационные объекты; информационные единицы.

Термин «информационные совокупности» можно было бы заменить на термин «информационные системы объектов» или «информационные системы», имея в виду лингвистический, а не технический аспект. Однако термин «информационные системы» уже давно используется в информатике для обозначения компьютерных систем обработки информации. Поэтому во избежание путаницы будем употреблять термин «информационные совокупности» для обозначения связанной системы информационных объектов.

Между реальными объектами окружающего мира существуют различные отношения и связи. Связи могут быть сильными и слабыми, однозначными и неоднозначными, взаимными и односторонними. Человек, исследуя доступное ему информационное поле, создает его модель - искусственное информационное пространство в котором находятся «информационные

образы» реальных объектов и явлений. На основе сбора данных строятся первичные информационные модели, отражающие сложную взаимосвязь взаимодействия объектов реального мира с внешним пространством и между собой.

В информационном поле существуют отношения и связи, которые называют информационными. Они являются отражением реальных связей отношений. Но в искусственном информационном пространстве ряд связей исключается или ослабляется сознательно или из-за отсутствия возможности из определения и построения.

Таким образом, информационные отношения — отношения, которые являются отражением и информационным описанием реально существующих отношений между объектами внешнего мира.

Семантика информационного поля. Для описания информационного поля Лучиано Флориди [10] вводит понятие «общее определение информации» (The General Definition of Information- GDI). Для этого он выдвигает следующие положения:

σ является экземпляром информации, понимаемая как смысловое содержание, если и только если:

(GDI.1) σ состоит из одного или нескольких *данных* ;

(GDI.2) данные в σ *хорошо сформированы* ;

(GDI.3) хорошо сформированные данные в σ являются *значимым* [10].

Л. Флориди отмечает полисемию и многозначность информации. Он говорит о том, что значение смысла информация зависит от окружения и контекста. Автор данной работы согласен с этим тезисом и развивает его, вводя понятия информационных семантических единиц [8].

Исходным положением концепции Флориди является то, что смысловое содержание информации можно представить в виде некой системы элементов (информационной семантической системы), между которыми существуют отношения. Смысл информационной совокупности и

информационного объекта определяют смысловые значения элементов информационного поля и конкретные отношения между ними. Элементами информационного поля являются информационные единицы.

При рассмотрении семантики информационного поля, необходимо учитывать стратификацию семантики [12]. Она обусловлена разграничением и соотношением различных уровней и аспектов содержания информационной совокупности к различным смысловым значениям. Каждая семантическая информационная единица находится в определенном «окружении», например, для слова это: предложение, фраза. Стратификация (расслоение) включает не только дифференциацию семантического содержания, но и анализ взаимосвязей разных слоев семантики между собой как сложного целостного объекта.

Единицами семантического информационного поля являются семантические информационные единицы. Системный анализ информационных семантических единиц [11] обнаруживает их функционирование как открытой системы. Совокупность информационных единиц обладает всеми системными свойствами. Это дает основание ввести термин «информационная семантическая система».

Термин «информационная семантическая система» вводится в альтернативу термину информационная система, под которым понимают технические системы сбора обработки и представления информации. Информационная система реализована на *физическом уровне обработки информации*.

Информационная семантическая система представляет собой структурную систему связанных семантических единиц. Информационная семантическая система реализована на *логическом уровне описания информации*.

Системный подход рассматривает систему как совокупность однородных элементов связанных между собой, образующих подсистемы и части системы. Информационная семантическая система отличается от такой сложной системы принципиально тем, что состоит из качественно

различных элементов, то есть неоднородных, гетерогенных элементов [4]. Этими элементами являются семантические информационные единицы.

Напомним, что элементом называют часть системы, которая не делима на более мелкие составляющие части. Неделимость является признаком элемента системы. Информационная семантическая система имеет несколько элементов, каждый из которых обладает своим признаком неделимости по разным критериям.

Лингвистические информационные единицы. Лингвистические информационные единицы представляются в информационных образовательных технологиях с помощью семантических информационных единиц.

Семантически-информационные единицы — это единицы, рассматриваемые в аспекте семантической содержательности [11] информационной конструкции. Выделяют следующие семантические информационные единицы [11]: слово, предложение, фраза. Для этих информационных единиц характерно расслоение или стратификация.

Символ — информационная единица, обладающая *неделимостью по структурному признаку*. Символ, это атомарный объект на который может быть поделен фрагмент текста. Как самостоятельный объект *символ* — формальное обозначение, которое выступает либо как представитель другого предмета, явления, действия, либо отражает самого себя. Символ не имеет смыслового значения, а является носителем информации. Поэтому символ входит в информационные единицы носители, но не входит в семантические информационные единицы. Символ по существу есть обозначение, которое может иметь локальный смысл или не нести устойчивого смысла.

Слово — информационная единица носитель и семантическая информационная единица, обладающая *неделимостью по смысловому признаку*. Слово служит как для переноса информации (машинное слово), так и для переноса смысла.

В тексте слово – предельная смысловая составляющая предложения, способная непосредственно соотноситься с предметом отражения и указывать на него; вследствие этого слово приобретает определенные смысловые свойства. Слово минимальная единица информации, имеющая смысловое значение.

Как семантическая информационная единица слово характеризуется сигнификативным смысловым значением и возможностью изменения формы (морфологическое изменение), что влечет изменение смысла в небольших пределах. Поэтому смысл слова как независимого информационного объекта и смысл слова в предложении может различаться существенно. Например, полотно. В предложении оно может обозначать разные объекты: ткань, картину, нарисованную художником, дорогу. Слово – сигнификативно неделимая семантическая информационная единица.

Предложение – составная информационная единица носитель и семантическая информационная единица, обладающая неделимостью по смысловой совокупности связанных слов и выражающая законченную мысль. Предложение – представляет собой предикативное словосочетание, поэтому имеет предикативное смысловое значение. Предложение – предикативно неделимая информационная единица. В отличие от слова для ряда предложений представляется возможность проверки их на истинность. Это возможно за счет использования свойства предикации.

Предикация – отношение содержания сообщения к действительности, осуществляемая в предложении (в отличие от словосочетания).

Фраза (фразеологическая единица) – составная информационная единица носитель и семантическая информационная единица, обладающая неделимостью по связанности предложений и выражающая законченную мысль. *Фраза* – информационная семантическая единица сообщения, обладающая максимальной смысловой содержательностью.

Для фразы и предложения смысловое содержание дополняется контекстом. Предложение в составе фразы может обладать свойством антецедентности

(ассоциативности), т.е. соотносится по смыслу с предыдущим (другим) предложением. Последнее приводит к появлению в предложении ассоциативных связей с другими предложениями или мыслимыми объектами. Это дополнительно наполняет данную семантическую информационную единицу ассоциативным смысловым содержанием. Сообщение, содержащее фразы, может нести максимальную смысловую нагрузку.

Семантическая сущность информационных единиц связана с наличием признаков релятивности, референциальности и ситуативности. Например, изменение написания семантической информационной единицы (*курсив*) означает референцию, то есть ссылку на повторение этой единицы или на ее подробное разъяснение в другом месте текста.

Для информационных семантических единиц существует понятие позиции, которое определяет их отношение к друг другу. Это препозиция, интерпозиция и постпозиция. Позиция информационных единиц влияет на смысл сообщения и соотносит некоторые информационные единицы с определенной позицией в предложении.

Например, «флажковый знак» в информационных конструкциях занимает *постпозицию* и символизирует о конце информационной единицы – предложения. Характерным представителем *интерпозиции* является семантическая информационная единица «and». В текстовых выражениях она связывает другие семантические единицы (слова, предложения). В логике выполняет функции оператора связывающего логические переменные. Слово, стоящее в начале предложения, начинается с заглавного символа. Это признак препозиции.

В смысловом аспекте информационные единицы обладают рядом атрибутов, среди которых наиболее значимы: полисемия, антонимия, синонимия, омонимия.

Полисемия семантической информационной единицы – единица обладает рядом смысловых значений, реализуемых единицей в условиях реального информационного окружения.

Антонимия семантической информационной единицы – для семантической информационной единицы существуют другая единица с противоположным смыслом (оппозиционная единица) [13, 14].

Синонимия семантической информационной единицы – для семантической информационной единицы существуют другая единица с подобным же смыслом.

Омонимия семантической информационной единицы – для семантической информационной единицы существуют другая единица с таким же обозначением, но другим смыслом.

Важным понятием и частью информационного поля является «поле понятий». Поля понятий представляют собой группировки слов по близости значений, которые покрывают определенную тематическую или предметную область. Особенностью этих полей является дискретность или «разрывность». Это очень важное свойство, которое отличает такие поля от известных в физике непрерывных полей. Поля понятий включают поля терминов и связанных с ними полей дефиниций. Каждый вводимый термин должен иметь собственную дефиницию. Отсутствие дефиниции означает, что введен не новый термин, а новое обозначение (символ). Термин должен вводиться не независимо от других, а как элемент существующей терминологической системы и как лексическая и информационная единица.

Рассмотренные информационные единицы относятся к текстовым или лексическим. В образовании также широко применяют графику, то есть графические единицы и графические объекты.

Графические информационные единицы делятся на номены и семантические информационные единицы. Примерами номенов среди графических единиц являются прямоугольник, треугольник, круг, эллипс и пр.

Окружение графической единицы играет роль контекста и определяет ее содержание. Оно делает эту графическую единицу семантической графической единицей. Например, прямоугольник в электротехнике

означает элемент схемы или устройство, в картографии обозначает дом или иное инженерное сооружение. В технологической схеме прямоугольник отражает технологический этап, в теории алгоритмов он отражает этап вычислительного процесса, в бизнес - проектировании бизнес-процесс и т.д.

Графический объект становится семантической графической единице с помощью дополнительной информации, к которой относятся текст и пространственные отношения.

Паралингвистические информационные образовательные единицы.

Паралингвистические информационные единицы не входят в систему лингвистических информационных единичествственного языка и дополняют лингвистические информационные единицы.усиливая эффект передачи знаний.

В процессах образования паралингвистические информационные единицы выполняют следующиепаралингвистические функции: дополнение, замещение, сочетание, потоковое воздействие.

Функция «Дополнение» означает внесение дополнительной информации к лингвистическим информационным единицам. Например, голосовая окраска аудиосообщения. В дистанционном образовании она может быть представлена более ярко, чем в естественной речи, поскольку компьютерные технологии дают больше возможностей для изменения звуковой окраски.

Функция «Замещение» означает замещение лингвистических информационных единицпаралингвистическими. Например, использование мигающего восклицательного знака, окрашенного в красный цвет как символ сбоя или аварийной ситуации в компьютерной программе. Эта функция не языковая и одинаково понятна лицам, говорящим на разных языках для пользователей разных стран.

Функция «Сочетание» означает сочетание паралингвистических информационных единиц с лингвистическими информационным единицам для ускорения восприятия или усиления смысла информационного

сообщения. Например, выделение в большеразмерной таблице значений (цифры или символов) в клетке таблицы красным цветом, может служить индикатором, привлекающим внимание, и дополнительным сигналом о критическом режиме или критической ситуации.

Рассмотренные три функции являются «внеязыковыми». Они не привязаны к конкретному языку, что дает основание использовать их как инструмент межъязыкового общения или сопровождения программных средств и информационных образовательных технологий для разных стран.

Функция «потокное воздействие» проявляется в мультимедийных технологиях и в первую очередь в интенсифицированных информационных потоках. Например, можно показывать рисунки и объяснять процесс вербальными средствами, но можно показать фильм, даже без звукового сопровождения, который может быть понятней для усвоения новой информации. Можно передавать опыт вождения автомобиля на словах, но использование тренажера с непрерывным потоком информационных ситуаций и обратной связью на реакцию обучаемого позволить приобрести этот опыт намного скорее.

Примером паралингвистической функции потокного воздействия было обучение иностранным языкам во сне. При небольшом количестве сеансов эффекта не было, но при прохождении определенного объема занятий происходил качественный скачок. Обучаемый обнаруживает наличие знаний и может их применять. При этом сроки обучения для достижения такого уровня знаний были в существенно короче обучения пообычной методике, основанной на линейном лингвистическом вербальном подходе. По существу такое обучение опиралось на интенсифицированный информационный аудио поток, который в настоящее время является составляющей компонентой образовательного мультимедийного интенсифицированного потока.

Заключение. Эффективное построение образовательного сценария должно опираться на информационные образовательные единицы. Это исключает передачу неинформативной информации и позволяет проводить аналитический анализ сценария как с позиций семантики, так и с позиций

логики изложения материала. Включение паралингвистических информационных единиц в сценарий повышает усвоение знаний. Кроме этого такое построение сценария позволяет более эффективно использовать информационные технологии и мультимедийные образовательные средства.

Список литературы:

1. Devlin J. W. et al. Combined didactic and scenario-based education improves the ability of intensive care unit staff to recognize delirium at the bedside // *Critical Care*. – 2008. – Т. 12. – №. 1. – p.R19.
2. Hollenberg D. D. Situation information system :pat. 6091956 USA. – 2000.
3. V. Ya. Tsvetkov. Information Situation and Information Position as a Management Tool // *European Researcher*, 2012, Vol.(36), № 12-1, p.2166- 2170.
4. S. A. Kuja, I. V. Solovjev, V. Y. Tsvetkov System Elements Heterogeneity // *European Researcher*, 2013, Vol.(60), № 10-1 , p.2366- 2373.
5. V. Ya. Tsvetkov. Information Units as the Elements of Complex Models // *Nanotechnology Research and Practice*, 2014, Vol.(1), № 1. p57-64.
6. La Barre W. Paralinguistics, kinesics and cultural anthropology // *Thomas A. Sebeok, et al.* – 1964. – p.191-220.
7. Blount B. G., Padgug E. J. Prosodic, paralinguistic, and interactional features in parent-child speech: English and Spanish // *Journal of Child Language*. – 1977. – Т. 4. – №. 01. – p.67-86.
8. Tsvetkov V.Ya. Information field. *Life Science Journal* 2014- 11(5).–pp.551-554.
9. Morrill R. L., Pitts F. R. Marriage, migration, and the mean information field: a study in uniqueness and generality // *Annals of the Association of American Geographers*. – 1967. – Т. 57. – №. 2. – С. 401-422.
10. Floridi L., *Semantic Conceptions of Information* First published Wed Oct 5, 2005; substantive revision Fri Jan 28, 2011 <http://plato.stanford.edu/entries/information-semantic>
11. V. Ya. Tsvetkov. Semantic Information Units as L. Floridi's Ideas Development // *European Researcher*, 2012, Vol.(25), № 7, p.1036- 1041.
12. Haarmann H., Usher M. Maintenance of semantic information in capacity-limited item short-term memory // *Psychonomic Bulletin & Review*. – 2001. – Т. 8. – №. 3. – p.568-578.
13. Tsvetkov V.Y. Correlative analysis and opposition variables // *European Journal Of Natural History*, №1 2014, c.48-52.
14. Tsvetkov, V. Ya. Using opposition variables to analyze the quality of educational services // *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*. – 2008. – №. 1. – p.62-64.

References:

1. Devlin J. W. et al. Combined didactic and scenario-based education improves the ability of intensive care unit staff to recognize delirium at the bedside //Critical Care. – 2008. – Т. 12. – №. 1. – p.R19.
2. Hollenberg D. D. Situation information system :pat. 6091956 USA. – 2000.
3. V. Ya. Tsvetkov. Information Situation and Information Position as a Management Tool // European Researcher, 2012, Vol.(36), № 12-1, p.2166- 2170.
4. S. A. Kuja, I. V. Solovjev, V. Y. Tsvetkov System Elements Heterogeneity // European Researcher, 2013, Vol.(60), № 10-1 , p.2366- 2373.
5. V. Ya. Tsvetkov.Information Units as the Elements of Complex Models // Nanotechnology Research and Practice, 2014, Vol.(1), № 1. p57-64.
6. La Barre W. Paralinguistics, kinesics and cultural anthropology //Thomas A. Sebeok, et al. – 1964. – p.191-220.
7. Blount B. G., Padgug E. J. Prosodic, paralinguistic, and interactional features in parent-child speech: English and Spanish //Journal of Child Language. – 1977. – Т. 4. – №. 01. – p.67-86.
8. Tsvetkov V.Ya. Information field.Life Science Journal2014- 11(5).–pp.551-554.
9. Morrill R. L., Pitts F. R. Marriage, migration, and the mean information field: a study in uniqueness and generality //Annals of the Association of American Geographers. – 1967. – Т. 57. – №. 2. – С. 401-422.
10. Floridi L., SemanticConceptions of Information First published Wed Oct 5, 2005; substantive revision Fri Jan 28, 2011<http://plato.stanford.edu/entries/information-semantic>
11. V. Ya. Tsvetkov.Semantic Information Units as L. Floridi’s Ideas Development // European Researcher, 2012, Vol.(25), № 7, p.1036- 1041.
12. Haarmann H., Usher M. Maintenance of semantic information in capacity-limited item short-term memory //Psychonomic Bulletin & Review. – 2001. – Т. 8. – №. 3. – p.568-578.
13. Tsvetkov V.Y. Correlative analysis and opposition variables // European Journal Of Natural History, №1 2014, с.48-52.
14. Tsvetkov, V. Ya.Using opposition variables to analyze the quality of educational services //Modern high technologies. – 2008. –

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ СО СВЕРСТНИКАМИ

ЧИБИСОВА О.В.

РОССИЯ, КОМСОМОЛЬСКИЙ-НА-АМУРЕ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

TEACHING STUDENTS TO MASTER INTERCULTURAL COMMUNICATION WITH PEERS

CHIBISOVA O.V.

RUSSIA, KOMSOMOLSK-ON-AMUR STATE TECHNICAL UNIVERSITY

Аннотация. В данной статье предложен материал по одной из частных методик обучения межкультурному общению – общению студентов со своими зарубежными сверстниками. Предлагаемый комплекс упражнений направлен на развитие базисных групп умений межкультурного взаимодействия, а именно общеучебных, социолингвистических, стратегических, метакогнитивных и компенсаторных умений.

Abstract. In this article we propose a material on one of the special methods of teaching students to communicate with their foreign peers. We offer a set of exercises aimed at developing basic skills of intercultural interaction, namely general, sociolinguistic, strategic, metacognitive and compensatory skills.

Ключевые слова: межкультурное общение, обучение английскому языку, молодежная речь.

Key words: intercultural communication, English language training, youth speech.

Расширение межкультурных, экономических, геополитических связей привело к переходу российского высшего профессионального лингвистического образования от лингво-ориентированной к культурно-ориентированной модели. Включение комплексного, многоаспектного явления культуры в содержание обучения иностранным языкам, в свою очередь, обусловило разделение общей методики обучения на частные методики, охватывающие отдельные сферы коммуникации, одной из которых является обучение межкультурному общению со сверстниками. Здесь следует оговорить, что свои чувства и эмоции молодые люди наиболее полно и свободно выражают с помощью сленга, он является языком нового поколения, каждое из которых сменяется через 5-7 лет [1], поэтому содержание обучения молодежной речи необходимо постоянно обновлять, но при этом основные подходы достаточно продолжительное время могут оставаться неизменными.

Обучение межкультурному общению основывается на взаимосвязанной передаче знаний о системе иностранного языка и культуре его носителей, которые ложатся в основу формирования межкультурной коммуникативной компетенции учащихся. Коммуникативная компетенция в области межкультурного общения включает в себя следующие компетенции: лингвистическую (знания о системе языка), социолингвистическую (умение изменять регистр речи в зависимости от ситуации общения), социокультурную (наличие знаний о культуре носителей языка) и стратегическую (умение использовать данные знания для достижения коммуникативных целей в процессе межкультурного общения) [2].

Приведенные положения теории обучения межкультурному общению позволяют рассматривать обучение коммуникативным стратегиям как один из способов формирования межкультурной коммуникативной компетенции, поскольку коммуникативная стратегия одновременно принадлежит языку и культуре и обладает социальной и национально-культурной спецификой, следовательно обучение коммуникативным стратегиям межкультурного общения позволяет

реализовывать перечисленные аспекты обучения межкультурному общению в комплексе.

Наиболее эффективным методом обучения коммуникативным стратегиям межкультурного общения со сверстниками в рамках высшего лингвистического образования нам представляется сознательно-практический метод, среди достоинств которого выделяются реализация принципа сознательности в обучении и направленность на развитие коммуникативной компетенции учащихся путем установления приоритета коммуникативной практики над изучением теории. Главенство принципа сознательности позволяет создать у студентов теоретическую базу для формирования коммуникативной компетенции в области межкультурного общения со сверстниками, что является обязательным условием при профессиональном изучении языка и гарантирует определенную автономность от заданных образцов в вопросах построения и применения коммуникативных стратегий в различных ситуациях общения. С другой стороны, большая часть учебного процесса в рамках сознательно-практического метода отводится под коммуникативную практику, что обеспечивает формирование и закрепление навыков и умений межкультурного общения со сверстниками на базе приобретенных теоретических знаний.

Рассматривая обучение аспектам языка, следует отметить, что в рамках рассматриваемой методики не ставится цель обучить студентов фонетическому аспекту языка англоязычной молодежи, так как фонетические особенности речи англоязычных молодых людей крайне малочисленны и не универсальны. Тем не менее, невозможно полностью игнорировать фонетические особенности речи англоязычной молодежи, поскольку зачастую они достаточно сильно затрудняют процесс понимания высказывания. Данное противоречие решается нами путем ознакомления студентов с самыми распространенными искажениями нормативного английского произношения в речи молодых людей, объяснения механизмов данных изменений, тренировки навыков и умений распознавания этих явлений в процессе аудирования.

Грамматический аспект обучения коммуникативным стратегиям межкультурного общения со сверстниками сводится к формированию навыков и умений употребления в процессе общения специфичных для языка англоязычной молодежи грамматических структур, основанных на искажении формы, значения или речевой функции нормативных конструкций грамматики английского языка. Обучение грамматическому аспекту происходит в рамках дедуктивного метода, который определяет следующую схему действий:

- 1) в рассматриваемом образце выделяются случаи ненормативного использования грамматических конструкций;
- 2) изучаются правила, описывающие форму, значение, употребление и речевую функцию рассматриваемых структур;
- 3) формируются и закрепляются навыки и умения использования данных конструкций в речи посредством языковых и речевых упражнений.

В обучении лексическому аспекту коммуникативной стратегии межкультурного общения со сверстниками мы также придерживаемся традиционной для методики обучения иностранным языкам последовательности этапов, а именно:

- 1) семантизации новой лексики, осуществляемой с помощью стилистически нейтральных синонимов;
- 2) формирования навыков и умений использования изученной лексики в речи через языковые и речевые упражнения;
- 3) закрепления указанных навыков и умений в процессе практики построения и реализации коммуникативной стратегии межкультурного общения со сверстниками.

Цель обучения студентов коммуникативным стратегиям межкультурного общения со сверстниками (развитие коммуникативной компетенции учащихся в области межкультурного общения со сверстниками), а также предмет настоящей методики (коммуникативные стратегии межкультурного общения со сверстниками) обуславливают приоритетную направленность всего учебного процесса на обучение говорению и

аудированию, в то время как обучение чтению носит вспомогательный характер. Подобная расстановка приоритетов объясняется спецификой реализации коммуникативных стратегий в процессе межкультурного общения, предусматривающей непосредственное применение умений диалогической речи и аудирования для успешного достижения коммуникативной цели. Тренировка навыков и умений чтения в процессе обучения коммуникативным стратегиям межкультурного общения со сверстниками имеет место постольку, поскольку они необходимы для извлечения актуальной информации из аутентичных текстов.

Разработанная нами методика не предусматривает обучение письму, поскольку в языке англоязычной молодежи существуют серьезные различия между устной и письменной формой изъяснения. Последняя в настоящий момент существует в основном в виде интернет- и смс-переписки, характеризуется собственными лексическими и грамматическими единицами, отличными от единиц устной формы общения, и определяется техническими особенностями средств связи. Таким образом, развитие навыков и умений письменной речи в области межкультурного общения со сверстниками является предметом создания отдельной методики.

Вслед за Т.А. Толмачевой [3] мы выделили такие базисные группы умений межкультурного взаимодействия, каковы общеучебные, социолингвистические, стратегические, метакогнитивные и компенсаторные и разработали комплекс упражнений на их развитие. Структура практикума включает три части: теоретическую, в которой студентам предоставляются знания о специфике коммуникативного поведения их англоязычных сверстников в рассматриваемой ситуации общения; практической, направленной на формирование навыков и умений построения и использования речеповеденческих тактик; контрольной, в которой проверяется усвоение материала практикума.

Далее мы приводим некоторые задания из практикума, сократив при этом объем текстов и заданий каждого модуля.

Theoretical Module

1. You are going to read an extract from the research paper dealing with peculiarities and sources of youth language[4]. Read the text for details and do the assignments that follow.

According to many researchers, adolescent speech represents the most stable vernacular system. Adolescents are repeatedly found to use a higher proportion of vernacular variants in phonology and/or grammar than adult speakers from the same socio-economic background. Some researchers emphasize adolescents' preference for local varieties and variants and suggest that in regions with vital dialects, adolescents might turn to dialectal speech in contrast to parents' standard-oriented varieties<...>. Adolescents' well-known engagement with pop and media culture means that the resources they draw on in their linguistic identity construction are not only local, but also global, especially on a vocabulary level.

2. Choose from the list the features that are typical of youth language, find proof in the text to explain your choice:

- stability of words' phonetic forms,
- ample use of coarse words,
- use of the standard word-stock,
- creative patterns of word building.

3. Why are the rest of features not characteristic of youth language? Support your opinion with the facts from the text.

4. What are the social functions of youth language stated in the text?

5. What characteristics of youth language are illustrated by the following citations? Note that there are some additional features that have not been mentioned in the text.

- "I swear like a sailor. You get used to it and it loses meaning."
- "Your man was with Jen last night. Aw naw!"
- "besties – n. best friends"

- “chillaxin – hanging out (chillin) and relaxing”
- “cool wit dat – I'm o.k. with that”

6. Read the following mini dialogues and try to define the reason of misunderstanding and the personalities of the speakers. State the characteristics of youth language that the dialogues reflect.

Speaker A: That couch is so **gay**.

Speaker B: Excuse me?

Speaker A: You're **sick**.

Speaker B: Actually, I feel just fine, thank you.

7. Compare the phrase in standard English (in bold) and its youth language variants from different parts of the UK. State the differences and similarities on phonetic, lexical and grammatical level.

"John's girlfriend is really pretty. But she got mad with him the other day because he wanted to hang out with his friends rather than take her to the cinema. She got really angry and stormed off. It was very funny."

West London

"John's chick is proper buff but she switched on her man the other day 'cos he wanted to jam with his bred'rins instead of taking her out to the cinema. She was proper vexed and dust out. It was bare jokes."

Londonderry, Northern Ireland

"John's girlfriend is pure stunnin'. But she was ragin' cos he dogged her out of it to got to the pictures with his muckers. She pure went into one and booted. It was some craic."

8. Based on your experience and knowledge, what other peculiarities of youth language can you name? Share your ideas with the group.

9. In group, fill in the following table with all the features of youth language that have been mentioned before according to their nature:

Social Functions	Linguistic features	Influences

10. Using the table compare the characteristics of the English youth language with those of the Russian youth language. Are there any striking differences? What problems of intercultural communication with peers can these differences cause? What can you do to avoid such problems?

Practical Module

1. Imagine it's your first day in American/British college. How would you strike up an acquaintance with your new mates? Make up a short dialogue that includes greeting, responses to greeting, introducing yourself and saying goodbye.

2. Compare your dialogue with those of other students in your group. What language and structure have you used in the dialogues?

3. Now read an example of the English teens' conversation and try to figure out what's that they are saying. Can you "translate" their conversation to the standard English?

- Yes, what's the craic?
- Not a lot, hi. What bout ye?
- All quiet, ladd.
- You headin' up de town dis week?
- Aye, prob.
- Awh, it's gonna be wile craic.
- Well, must dander on now, ladd.
- No boller, see ya later, wee mucker.

4. What features of the language used in the dialogue caused difficulties doing Ex. 3?

5. Compare the dialogues you have made up in Ex. 1 with the example. In what way are they different? Compare the variants of language used and the structures of the dialogues.

6. Now that you have stated the differences, do you think that your version of the dialogue would be an effective way of communicating with your English speaking peers? According to the text in the Theory Module, what consequences could your manner of speaking have?

7. To your mind, what aspects of your peer-communication competence should be improved?

8. Use the new words to fill in the gaps in the following dialogues. State what word should be there judging by the functions of the missed words (an address, a greeting, a response, a goodbye) and the context. Do not use the same phrase more than once.

1. Yo, address _____, greeting _____?

Chillin'.

2. Hey, Malia! Address _____, what up?

Response _____ with the homies.

9. In pairs act out the following dialogue substituting the underlined phrases with the phrases from the new words section. Then change parts. Do not use the same phrase more than once.

- How is it hangin'?
- Whassup, Bro?
- Just gonna hit (go to) the movies. Can ya spot (lend) me some benjamins (money, cash)?
- Soz (Sorry), I'm all cashed out, brah.
- S'okay. Check ya later.
- Pease.

10. Act out several dialogues containing greetings, responses to greetings, and goodbyes with different partners. Make your speech as spontaneous and varied as possible.

Strategy Construction

1. *You are going to listen to several examples of teen talk taken from the film “Elephant” [5] and analyze them. Before listening discuss the following:*

- In your opinion, are the stated in the previous sections communicative means of greeting and saying goodbye universal for all situations of teen talk? If not, what communicative conditions can influence the choice of phrases and constructions?

2. *Watch the episodes and pick up the phrases that are used to greet, respond to greeting, and say goodbye.*

3. *State the differences in the manner of the young people’s speaking. Analyze the phonetic, grammatical, and lexical aspects of the models. Which of the models is closer to the standard language?*

4. *What characteristics of the speakers account for these differences? Think about the following:*

- cultural background \ subculture,
- physical state.

5. *Make a conclusion about the way speakers’ characteristics influence their way of speaking.*

6. *Three students are to act out the dialogue between Eli and the two teens as if it was taking place in Russia. The student playing Eli should realize Eli’s communicative aim in a way they would do it in their everyday life (in Russian). The rest of the group should fix the verbal and non-verbal behavior of the speakers, and the structure of the dialogue. Then, compare the two dialogues according to the following plan:*

- Compare the linguistic means English speaking teens use to get acquainted and confirm friendship with those used by your peers in Russian.
- Compare the non-verbal behavior of the English speaking teens while getting acquainted with that of Russian youths. Pay attention to the

possibility of physical contact during the first meeting and the gender aspect of shaking hands.

- Compare the position of getting acquainted in English and Russian teen talk and possibility of talking without being acquainted.
- On each stage state the differences (if there are any) and possible reasons of misunderstanding.

7. Based on the material of previous sections, outline your tactics of the first talk with an English speaking peer. This outline should necessarily include the following points:

- Communicative aims you'll seek to realize during the first meeting
- Structure of the dialogue (what aim comes first, what's next)
- Linguistic means used for realization of each aim
- Dependence of your speaking manner on the personality of the partner
- Non-verbal behaviour

Mini Role Play

All of you are the students studying in some English college and you take part in a greeting party on occasion of freshmen arrival. None of you knows the others, so your main aim is to get acquainted with as many people as possible. You have 5 minutes to think out who you are (a freshman or a senior), where you are from, your major, hobby, and whatever else you are going to mention while getting acquainted. As soon as 5 minutes have passed, start playing.

Control Module

1. Choose the right answer to fill in the gaps:

1. _____ . – Not a lot. Hi. What 'bout ye?

- a. Hello, how are you? b. Livin' large. c. Wha'scrackin'?

2. This party's weak. _____ . – Pease.

- a. I'm Swayze. b. Wilecraic. c. How's it hangin'?

3. _____ . – Whassup?

a. Laters butters.

b. Yo.

c. Da sky

4. Yo, _____, Wha'syaname?—Jameson.

a. Dude

b. Homie

c. Son

5. Look, Ray's getting ghost. _____.

a. How's it hanging?

b.No boller, buddy.

c.Let'selevate too.

II. Find improper grammatical and lexical constructions or mistakes in the dialogues and correct them, so that the dialogues would sound like teen talk.

1. Yo, what's the geeta, friend?

- Nothing. How 'bout ya?
- Da roof, man. Seems like ya mad. What is going on?
- My breezy dumped me for my brother!
- Oh, my God!....

2. Yo, Rachel, how are you doing, girl?

- Hello! I'm having fun with my dogs. How yalivin'?
- Nothing. Are you going to visit the club tonight?
- Aye, prob.
- It will be lots of fun. See ya there.
- Goodbye, my friend.

3. Hey, dude... Yeah, the dude over there! Are you the new roomer of 301?

- Yes. Is there some problem with this?
- Nothing. Just wanna check out a new roommate.
- Are you living there too?
- Fosho. I'm Jack.
- Brand.
- Are you going to the dormitory? Me too.
- Nah, geeta go now. Goodbye.
- Check ya later.

III. Role-play the following:

Place:Berkeley College campus, California

Situation: It's the beginning of a new academic year, the time when freshmen move to the campus and get acquainted with each other and fellow students.

Characters:

- a) **John**, a freshman. He's from Los Angeles and he came to study Internet Technologies. He's a techno-freak.
- b) **Ray**, Afro-American, a third-year student, studies Management. He is the captain of the college basketball team and a passionate player.
- c) **Melissa**, a freshman, came to study Psychology. She's Canadian, from Toronto. She likes partying more than anything.
- d) **Marsha**, a freshman, came to study Psychology. Marsha is from Russia, Moscow, and she is a party-hater,
- e) **Jamaal**, Afro-American, a third-year student, studies Management. Jamaal is Ray's best friend and is also in the team.
- f) **Mia**, Afro-American, a second-year student, studies Engineering. She's the chairperson of the Berkeley Students' Art Club and she is eager to get new members among the freshmen.

Scenario:

1. John comes to his room in the dorm and finds there Ray, who is his roommate. Ray is preparing to his training. They get acquainted and Ray offers John to go to the court with him, but John refuses saying he needs to set up his laptop in the new place. Ray goes away.
2. At the same time, Melissa and Marsha meet by the doors of the room where they have just had their first class. They note that they are in the same group and get acquainted. Suddenly, there comes Mia and gets acquainted with the girls. She tells girls about the club she is in the chair of and urges them to join. Melissa and Marsha promise to think it over, and Mia goes away. Melissa and Marsha go to their dorm together.
3. On his way to the court Ray meets Jamaal and, having greeted each other, they go the court together. Near the main building they see Melissa and Marsha and decide to get acquainted with them. So they do and invite the

girls to the evening party to celebrate their first day at college. Having discussed the opportunity, they part.

4. Having talked to Melissa and Marsha, Mia goes to the office of the club where she meets John. He has finished with his laptop and came to ask about the opportunity to do Interactive Design in the club. They get acquainted and Melissa tells John that the club does have the section of Interactive Design and that he can come any time within working hours. John promises to come and leaves.

Список литературы:

1. Пинигина Н.В., Чибисова О.В. Коммуникация молодежи в повседневной жизни // Успехи современного естествознания. 2012. № 5. –С. 34а.
2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учебное пособие для вузов / Н.Д.Гальскова, Н.И.Гез. – М.:Издательский центр «Академия», 2004. – 335 с.
3. Толмачева, Т. А. Методика обучения студентов коммуникативным стратегиям иноязычного речевого поведения в повседневных ситуациях межкультурного общения(языковой вуз, английский язык):автореферат АВТОРЕФЕРАТдис. ...канд.пед. наук: 13.00.02 –Улан-Удэ, 2009.
4. ChandrabaliDutta, BulaBhadra'Youth Language(s)': Native Language Displacement vis-à-vispopularlinguisticpatterns incontemporaryKolkata// URL: http://www.insoso.org/pdf/2012/vol_julyecember%202012.pdf.
5. Movie "Elephant" // URL: <http://www.youtube.com/watch?v=Hzfup-OOPWQ>.

References:

1. Pinigina N. V., Chibisova O. V. Kommunikatsiyamolodezhi v povsednevnoyzhizni // Uspehisovremennogoestestvoznaniya. 2012. № 5. –S. 34a.
2. Galskova, N. D. Teoriyaobucheniyainostrannyimyazyikam. Lingvodidaktika i metodika: Uchebnoeposobiedlyavuzov / N. D. Galskova, N. I. Gez. – M.:Izdatelskiytsentr «Akademiya», 2004. – 335 s.
3. Tolmacheva, T. A. Metodikaobucheniyastudentovkommunikativnyimstrategiyaminoyazyichnogorechev ogo povedeniya v povsednevnyihsituatsiyahmezhkulturnogoobscheniya (yazyikovoyvuz, angliyskiyyazyik): avtoreferat AVTOREFERAT dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 –Ulan-Ude, 2009.
4. ChandrabaliDutta, BulaBhadra'Youth Language(s)': Native Language Displacement vis-à-vispopularlinguisticpatterns incontemporaryKolkata // URL: http://www.insoso.org/pdf/2012/vol_julyecember%202012.pdf.
5. Movie "Elephant" // URL: <http://www.youtube.com/watch?v=Hzfup-OOPWQ>.

ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ КАК КУЛЬТУРНЫЙ ИМПЕРАТИВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЧОРОСОВА О.М., СОЛОМОНОВА Г.С.

РОССИЯ, СЕВЕРО-ВОСТОЧНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ М.К.
АММОСОВА, ИНСТИТУТ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ADULT EDUCATION AS CULTURAL IMPERATIVE IN THE SYSTEM OF CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION

CHOROSOVA O.M., SOLOMONOVA G.S.

RUSSIA, NORTH-EASTERN FEDERAL UNIVERSITY NAMED M.K.AMMOSOV, THE INSTITUTE
OF CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные для образования взрослых вопросы: роль образования, в том числе дополнительного профессионального образования (далее – ДПО), как интегрирующего фактора развития общества и одного из значимых факторов адаптации человека в современных изменяющихся условиях; формирование региональной перспективной системы непрерывного профессионального образования (далее – НПО); парадигмальные ориентации образования взрослых в современных условиях стремительно формирующегося постиндустриального общества и др.

Abstract. Adult education issues are discussed in the article as an integral ingredient in the development of society and maintenance and refinement of existing skills, mastery

of changes in the knowledge base and skills of an adult in the rapidly developing post-industrial society.

Ключевые слова: образование взрослых, андрагогика, общество, культура, ценность, адаптация, развитие, парадигмальные ориентации

Key words: adult education, andragogy, society, culture, value, adaptation, development, paradigmatic orientation

В настоящее время во всем мире протекают процессы изменения традиционной среды жизнедеятельности человека, в свою очередь актуализирующие проблему его адаптации к изменяющимся условиям. Так, изменение традиционной среды жизнедеятельности человека на Северо-Востоке России, в частности в местах проживания коренного населения Республики Саха (Якутия), связано с процессами глобализации, информатизации, урбанизации и др., в связи с которыми неизбежно усложняется социальная структура (образовательная, профессиональная, семейная и др.) не только городской, но и сельской среды, т.е. эти процессы затрагивают все сферы жизни и существования человека на Севере, вызывая глубинные изменения и в профессиональной, и в личностной структурах личности, в конечном счете влияя и на облик современного социума.

Проблемы образования в многонациональном обществе принадлежат к числу наиболее значимых. Якутия, где постоянно проживают представители более 120 национальностей, является одним из немногих субъектов Российской Федерации, где функционируют два государственных языка и пять официальных языков малочисленных народов Севера. Совершенствование содержания и форм подготовки и повышения квалификации работников регионального сектора экономики, бизнеса и социальной сферы включает следующие позиции: разработка системы подготовки и повышения квалификации кадров в полиэтнической и поликультурной среде; подготовка; переподготовка и повышение квалификации кадров для коренных малочисленных народов; разработка технологий подготовки специалистов в условиях двуязычия. И все эти процессы происходят в условиях культурной трансформации профессиональной деятельности и профессиональной подготовки, в том

числе профессиональной переподготовки. В связи с этим совершенно закономерно, что в развитии Северо-Восточного региона России сфере образования отводится приоритетное значение: образование сегодня расценивается как императив развития гражданского общества, более того, с точки зрения вызовов, предъявляемых специалисту любого профиля современным поликультурным обществом, образование выступает как культурный императив.

Актуальные вопросы образования взрослых в современных условиях связаны с осмыслением образования как феномена культуры, культурного императива, как ценности, с определением его роли и места в межкультурном взаимодействии; его адаптивных свойств в условиях глобализации, информатизации, усиления промышленного освоения территории Северо-Востока страны, в том числе Республики Саха (Якутия). В ходе усиления глобальных связей в культурно-образовательной сфере во всех национальных образовательных системах неизбежны изменения, в том числе и системного характера. Если культура понимается как «системная, исторически образовавшаяся многосторонняя целостность специфических способов деятельности и её опредмеченных плодов – материальных, духовных и художественных...» [5], то образование интерпретируется как компонент культуры и одновременно как средство трансляции её смыслов, с помощью которых человек не только адаптируется к условиям общества, но и способствует дальнейшему развитию культурного потенциала мировой цивилизации. Образование рассматривается исследователями не только как один из основных способов вхождения человека в мир культуры и средство социализации личности, но и как качественный ускоритель социокультурных перемен в обществе, обеспечивающий баланс между культурной преемственностью и культурной изменчивостью [1, 8]. Вопросы о роли и значении образования в развитии общества, в системе национальных культурных ценностей в Республике Саха (Якутия) и др. освещались в работах М.Е. Николаева, Е.И. Михайловой, В.Н. Иванова, А.И. Гоголева, В.В. Илларионова, Г.Г. Филиппова, В.Д. Михайлова, Д.А. Данилова, А.П. Оконешниковой, Е.П. Жиркова, О.М.

Чоросовой и др. Все сказанное, безусловно, может быть апеллировано к образованию взрослых.

Андрагогика как область гуманитарного знания, особенность и специфика которой обусловлена ее междисциплинарным характером, как нельзя более подходит для определения ее как императива развития гражданского общества. Более того, с точки зрения вызовов, предъявляемых специалисту любого профиля современным открытым, поликультурным обществом, андрагогическое образование способно рассматриваться как культурный императив: «Отражающая своеобразие целостности, присущее внутреннему миру определенного субъекта, культура может трактоваться как результат соединения профессионального опыта человечества в определенной сфере с опытом отдельного субъекта — носителя профессиональной деятельности, достигшего уровня постижения ее смысла и механизмов действия. Носитель профессионального опыта, становясь творцом культуры, привносит в нее отпечаток своеобразия и уровня профессионально-личностного развития» [9]. В.И. Подобед предлагает следующее изложение понятия *культура* применительно к образованию взрослых: «Завершающим системным компонентом теоретической образовательной модели является *культура взрослого человека* (выделено нами. – О.Ч., Г.С.), понимаемая как разумно организованная система материальных и общественных отношений, творческой, профессиональной, общественно-коммуникативной и организационно-управленческой деятельности, построенная на основе фундаментальных и нравственных законов организации жизни. Источником формирования культуры взрослого человека в поликультурном образовательном пространстве выступает индивидуальный и общественно-исторический национальный опыт, где ключевым звеном становятся нравы, традиции, обычаи во всех жизненных пространствах. Национальная культура служит ядром содержания образования взрослых, формирования их образа жизни, устойчивого развития российского общества и государства в условиях сложных и противоречивых социально-экономических процессов на пространстве России, стран СНГ, ЕврАзЭС и мирового сообщества» [10]. То есть непрерывное образование предстает перед нами

одновременно и как общественно-государственная система, обеспечивающая реализацию принципа непрерывности обучения в обществе, и как внутренний процесс, сопровождающий становление субъекта на основе обучения в течение всей жизни, так как образование взрослых всегда рассматривается в контексте жизненного пути человека.

В целом, парадигмальная ориентация современного образования взрослых с учетом вышесказанного может быть определена как культууроориентированная парадигмальная ориентация в построении теории и практики образования, при этом она синтезирует в себе различные образовательные парадигмы именно в логике системно-деятельностного подхода к образованию как процессу становления и развития единого в самих своих глубинных основаниях и при этом многообразного в различных проявлениях феномена культуры [1].

Необходимо отметить, что для повышения качества общего и профессионального образования сегодня требуются дополнительные ресурсы. Одним из таких ресурсов может стать формирование *перспективной системы непрерывного профессионального (педагогического) образования*, способствующей обновлению теоретических и практических знаний педагогов, преподавателей в связи с повышением требований к уровню квалификации и необходимостью освоения современных методов решения профессиональных задач, а также расширения квалификации специалистов с целью адаптации к новым экономическим, социальным условиям посредством освоения новых видов профессиональной деятельности, в том числе с учетом международных требований и стандартов [13].

Сегодня много говорится о концепции перспективной системы образования, концепции опережающего обучения, ключевой идеей которой является ориентация на будущее: «Современная система образования ориентирована, главным образом, на текущие потребности рыночной экономики и поэтому не уделяет должного внимания проблемам будущего развития цивилизации, хотя нарастание этих проблем становится в последние годы все более очевидным» [7]. Перспективная система

образования должна обладать рядом принципиально новых качеств настолько существенных, что их совокупность может рассматриваться как новая образовательная парадигма, ориентированная на условия существования человечества в XXI в. Среди них наиболее важными, по мнению К.К. Колина, являются: фундаментальность образования, его ориентация на изучение фундаментальных законов развития природы, человека и общества, а также новых технологий; доступность образования; качественное развитие высшей школы, а также, что в свете заявленной темы представляет для нас особый интерес, – это опережающий характер образования, его ориентация на решение глобальных проблем современности, развитие творческих способностей человека и его умение принимать ответственные решения в условиях неопределенности.

При формировании концепции перспективной системы образования возникает другой, не менее значимый, вопрос: какими качествами должны обладать люди, чтобы они могли адаптироваться в быстро изменяющемся мире? В числе наиболее важных таких личностных качеств следующие: ноосферное сознание; системное научное мышление; экологическая культура; информационная культура; творческая активность; толерантность; нравственность. Однако этот вопрос имеет также прямое отношение к компетентностно-ориентированному образованию. Какие компетенции можно определить как приоритетные в современных условиях, если под термином *компетенции* понимается широкое понятие, позволяющее описать практически все элементы готовности человека к эффективной деятельности? В их основе лежат: знания теоретические и профессиональные; навыки выполнения работы и универсальные компетенции; способности к освоению новых видов деятельности; ценностные ориентиры и нравственная мотивация; личностные черты и психологические особенности [3, с. 21].

Так, зарубежные теоретики педагогики Paulo Freire, Peter Jarvis, Knud Illeris [15, 16, 17] говорили о двух процессах, имеющих место в образовании взрослых: обучающиеся и их социальный опыт, а также внутренний процесс приобретения знаний и разработки нового опыта. В частности, Knud Illeris говорит о четырех типах обучения, или, иначе говоря, четырех типах

ментального воздействия: кумулятивное обучение; ассимилированное обучение; адаптивное обучение; преобразующее обучение [16]. По его убеждению, ментальные модели выстраиваются самими обучающимися, ассимилируются с предыдущим опытом, и, как следствие, происходит трансформация предыдущего опыта.

Malcolm Knowles выделены четыре основных свойства андрагогики: смена Я-концепции; наличие опыта, чрезвычайно важного ресурса в процессе обучения; выраженная степень готовности учиться, так как взрослые хотят узнать о проблемных зонах, с которыми они сталкиваются и которые они считают необходимым преодолеть; мотивированность; поскольку взрослые ориентированы в первую очередь на разрешение проблемы [19].

В системе оценочных средств, ориентированных на компетентностный подход, важное место должны занимать модели компетенций, модели оценивания и комплексные средства оценки, а также целый ряд взаимоувязанных мероприятий по организации контрольно-оценочной деятельности. Говоря о взаимосвязи явлений, мы подразумеваем, что основные образовательные программы и дополнительные профессиональные образовательные программы как образовательные продукты определенным образом влияют друг на друга. В ИНПО СВФУ дополнительные профессиональные образовательные программы по направлениям повышения квалификации и программы профессиональной переподготовки увязаны с моделями обучения по ООП, формирования и развития компетенций, регламентами их оценивания; разработаны средства оценивания, сформированы шкалы оценивания, подготовлены рекомендации по интерпретации результатов; по результатам контроля разработаны направления корректирующих действий по совершенствованию образовательного процесса и условий его проведения и мероприятия по совершенствованию самих оценочных средств.

В этом контексте трансформация дополнительного профессионального образования предполагает усиление содержания дополнительных профессиональных программ в сторону формирования приоритетных, жизненно важных сегодня компетенций.

Существуют рекомендации Совета Европы, Еврокомиссии [12], а также классификации компетенций отечественных исследователей [4]. Для нас важными представляются компетенции, представленные в материалах профессионального образования:

- ключевые, обеспечивающие жизнедеятельность человека в социуме (здоровьесбережение, саморазвитие, интеграция знаний, социальное взаимодействие, общение и др.),
- профессиональные и учебные, важные для производственной и образовательной деятельности и проявляющиеся непосредственно в этой деятельности (решение задач, познавательная, предметно-деятельностная, информационно-технологическая и др.),
- социальные, обеспечивающие взаимодействие в общественных и производственных условиях (коммуникация, работа в команде, презентация своих идей, навыки самоорганизации, гибкость, толерантность, выносливость и целеустремленность) [3, с. 34].

В процессе опережающего по своему характеру непрерывного профессионального образования формирование указанных компетенций также будет носить опережающий характер (в системе НПО на курсах профессиональной переподготовки при параллельном освоении дополнительных квалификаций будущими специалистами – студентами вузов; работниками учреждений и организаций реального сектора экономики, социальной сферы и бизнеса с целью расширения своей профессиональной квалификации, что будет иметь значение для будущего карьерного роста и не только и др.).

Сегодня как никогда, на наш взгляд, актуален вопрос о разработке концептуальных основ региональной модели опережающего образования взрослых, основывающегося на стратегии развития образования в России. Этот вопрос ставился уже в конце 1990-х гг. К.К. Колином: «Конструктивной идеей формирования концепции перспективной системы образования является идея опережающего образования, суть которой заключается в принципиальной ориентации этой системы на будущее, т.е. на условия жизни и профессиональной деятельности, в которых окажется выпускник

учебного заведения после его окончания» [7]. Данное концептуальное положение практически реализовывалось в 2003 – 2010 гг. в Республике Саха (Якутия) в процессе формирования и развития полифункциональной национально-региональной системы ДПО педагогов, а в настоящее время получает научно-методологическое осмысление в процессе разработки и внедрения программ ДПО в рамках курсовой деятельности Института непрерывного профессионального образования (далее – ИНПО) Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова (далее – СВФУ). Эти программы ориентированы на различные специальности реального сектора экономики, социальной сферы и бизнеса Северо-Востока России, в частности Республики Саха (Якутия). В этом смысле ИНПО СВФУ уже функционирует в качестве проблемно-ориентированного научно-методического и учебного центра.

Так, сотрудниками института исследуются имеющиеся практики в системе НПО в регионе, потребности обучающихся и потенциальных обучающихся, их предпочтения к контенту и формам обучения, в том числе к электронному обучению с применением дистанционных технологий.

Между тем, безусловно, недостаточно проведенных на сегодняшний день исследований по непрерывному образованию и установлению его связи с формированием и сформированностью востребованных компетенций на практике.

Если привести некоторые результаты по проведенным исследованиям, то вырисовывается следующая картина. Из более чем 6000 обучившихся за 2013 / 2014 уч. г. по дополнительным профессиональным программам были опрошены 500 чел., 75,2% из которых отмечают свое позитивное отношение к дополнительному профессиональному образованию, тогда как зарубежными исследователями из Квебека (Канада) Stacy Bradley и Martin Drapeau [14] зафиксирован показатель 75,5%. Здесь следует принять во внимание, что с учетом количества опрошенных ими 418 респондентов, процент может быть подвергнут небольшой, незначительной в данном случае, коррекции. По сравнению с канадскими респондентами, из которых лишь 25,3% уделяют необходимое время для непрерывного образования,

29,7% выделяют необходимую для этого сумму, респонденты – обучающиеся ИНПО СВФУ в количестве 100% находят необходимые для своего непрерывного образования и время, и финансы. Таким образом, полученные данные еще раз свидетельствуют об актуальности и востребованности непрерывного профессионального образования на Северо-Востоке России в связи с усилением промышленного освоения региона в условиях стремительно развивающегося постиндустриального общества.

Следующий актуальный вопрос, требующий осмысления, как уже говорилось выше, это роль непрерывного профессионального образования (далее – НПО) как одного из значимых факторов адаптации человека в современных изменяющихся условиях. Для проблемы социальной адаптации характерна не только теоретическая, но и многоаспектная прикладная актуальность. «XXI век - это столетие, которое, без всякого преувеличения, призвано воплотить глобальную адаптивную парадигму, под которой понимается великое приспособление глобальной цивилизации к жёстким требованиям эпохи «устойчивого развития» и «мультицивилизационного консенсуса» [11].

Так, работа в рамках Президентской программы по повышению квалификации инженерных кадров в Республике Саха (Якутия) усилила внимание к содержательному полю дополнительных профессиональных образовательных программ, которое основывается на востребованности специальностей у потребителей, а также на появлении инновационных направлений в самой деятельности университета.

Структурными подразделениями СВФУ разработаны программы курсов повышения квалификации инженерных кадров с учетом текущих и перспективных потребностей реального сектора экономики: «Безопасность строительства, ремонта и качество устройства электрических сетей», «Инновационные в повышении безопасности и качества строительства на севере», «Информационные и коммуникационные технологии в медицине», «Нанотехнологии в условиях опережающего развития северных территорий», «Передовые технологии переработки

композиционных материалов», «Строительный контроль на автомобильных дорогах в криолитозоне» с охватом 105 человек. Образовательные программы курсов повышения квалификации формируют у слушателей необходимые компетенции по работе со сложным оборудованием нового поколения, по внедрению в производство инновационных достижений науки, по организации и творческому подходу к своей деятельности.

Разработка в СВФУ дополнительной профессиональной образовательной программы по телемедицине была востребована с появлением новых направлений инженерной деятельности, связанных с разработкой программного обеспечения, работой с базами данных, компьютерными сетями, с конструированием высокотехнологической медицинской аппаратуры для проведения «тончайших» манипуляций на нейронном и геномном уровнях, а также исследованием взаимодействия промышленно-технологического развития с социальными запросами.

Следующим актуальным вопросом представляется вопрос о педагоге-андрагоге, непосредственно работающем со взрослыми обучающимися, его профессиональных и личностных качествах, о формирующемся сегодня профессиональном стандарте педагога-андрагога. Это подтверждают результаты анализа очных, дистанционных дискуссий, публикуемых статей по вопросам разработки профессиональных стандартов в соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ч. 2, 7 статьи 10), Концепцией долгосрочного социально-экономического развития РФ на период 2020 года (Раздел 4 «Развитие образования»).

В разработанном проекте профессионального стандарта преподавателя СВФУ от 30 июля 2013 г., основанном на проекте профессионального стандарта преподавателя (педагогическая деятельность в профессиональном образовании, дополнительном профессиональном образовании, дополнительном образовании) (ФИРО), к педагогам профессионального образования и дополнительного профессионального образования предъявляются одинаковые требования. Между тем

результаты наших исследований показывают, что обобщенные трудовые функции, трудовые действия, требования к образованию и обучению, опыту практической работы преподавателя дополнительного профессионального образования имеют свою специфику и носят полифункциональный характер (например, функции преподавателя как консультанта, организатора, тьютора, коуч-профессионала, навигатора, модератора и др.). Таким образом, в соответствии с современными международными тенденциями появляется необходимость соответствия новым требованиям (андрагогическим) к педагогической деятельности в сфере ДПО.

Таким образом, вопросы реализации андрагогического образования предоставляют широкое поле для дискуссий, для продуктивного диалога, основная цель которого – не убедить или влиять на других людей, а понять свои и их перспективы, проблемы, ценности, эмоциональные состояния, предположения и цели [18]. На наш взгляд, достижение образовательным сообществом углубленного понимания природы и важности андрагогического образования и его восприятия как механизма существенного обновления будет способствовать решению большинства других проблем в образовании в целом.

Список литературы:

1. Агапова, Н.Г. Парадигмальные ориентации и модели современного образования (системный анализ в контексте философии культуры): монография / Н.Г. Агапова: Рязанский гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2008. – 364 с.
2. Европейский опыт признания профессиональных квалификаций, полученных в результате неформального и спонтанного обучения / Авт.-сост. : О. В. Дехтяренко [и др.] ; под ред. Э. М. Калицкого ; пер. с англ. И. В. Павлючик, Е. С. Харченко. – Минск : РИПО, 2011. – 140 с.
3. Ефремова, Н.Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании / Н.Ф. Ефремова. – Р-на-Д., 2010. – 386 с.
4. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. - №5.
5. Каган, М.С. Философия культуры: учеб.пос. / М.С. Каган. – СПб., 1996.
6. Колесникова, И.А. Коммуникативная деятельность педагога: учеб.пос. для студентов высших пед. учебных заведений / И.А.Колесникова; Под ред. В.А.Сластенина. — М.: Изд. центр «Академия», 2007. — 336 с.
7. Колин, К.К. Российская концепция опережающего образования / К.К. Колин [Электронный ресурс:URL: methodist.lbz.ru/lections/10/files/10.doc;

- <http://www.library.mephi.ru/data/scientific-sessions/1998/1/402.html>. Дата обращения 27.08.2014 г.]
8. Кучерук И.В. Трансформация отечественного образования в контексте диалога культур России и США: автореф. дисс. ... д-ра культурологии / И.В. Кучерук. – Саратов, 2011. – 44 с.
 9. Основы андрагогики : учеб. пособие / Под ред. И.А. Колесниковой. – М., 2007. – [Электронный ресурс:URL: http://lit.lib.ru/t/trushnikow_d_j/text_0240.shtml]
 10. Подобед, В.И. Основные положения концепции развития научно-исследовательской и организационной деятельности ГНУ «Институт образования взрослых» / В.И. Подобед // Академический вестник Института образования взрослых Российской академии образования. – [Электронный ресурс:URL: <http://obrazovanie21.narod.ru/>]
 11. Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: Докл. DECS / SC / Sec (96) 43. – Берн, 1996.
 12. Чоросова, О.М., Шилова, Н.А. Подходы в организации курсовой подготовки в условиях реализации интегративной системы непрерывного профессионального образования // Развитие интегративной системы непрерывного педагогического образования: сб. мат-ов науч.-практ. конф. 2 – 4 ноября 2011 г. / Авт.-сост. О.М. Чоросова, Н.А. Шилова. – Якутск: СМИК-Мастер. Полиграфия, 2012. – С. 245 – 249.
 13. Ромм, М.В. Адаптация личности в социуме: Теоретико-методологический аспект / М.В. Ромм. - Новосибирск: Наука. Сибирская издательская фирма РАН, 2002. - 275 с.
 14. Bradley, S., Drapeau, M. Quebec Psychologists and Continuing Education / Canadian Psychology / Psychologie canadienne. – 2013. Vol. 54. No. 3. P. 153 – 159.
 15. Freire, P. (1973) Education for Critical Consciousness, London: Writers and Readers Publishing Cooperative, P. 79.
 16. Illeris, K. (2007). How We Learn: Learning and Non-learning in School and Beyond. London: Routledge. 289 p.
 17. Jarvis, Peter (2010). Adult Education and LifeLong Learning: theory and practice. 4th ed. NY.
 18. Kazepides, Anastasios C. (2010). Education as Dialogue: it's prerequisites and it's enemies / Tasos Kazepides / Canada: McGill-Queen's University Press. 2010. 214 p.
 19. Knowles, M.S. (1978) The Adult Learner: A Neglected Species, 2nd ed., Houston: Gulf Publishing Co. 53-57 p.

References:

1. Agapova, N.G. Paradigmatic orientation and model of modern education (system analysis in the context of the philosophy of culture): monograph / N.G. Agapova: Ryazan State Univ. Ryazan, 2008. 364 p.
2. Bradley, S., Drapeau, M. Quebec Psychologists and Continuing Education / Canadian Psychology / Psychologie canadienne. – 2013. Vol. 54. No. 3. P. 153 – 159.
3. Chorosova, O.M., Shilova, N.A. Approaches to the organization of course training in conditions of realization of the integrative system of continuing professional education // Development integrative system of continuous pedagogical education : compendium of scientific-practical. conf. 2 - 4 November 2011 / Avt.-status. OM Chorosova, NA Shilov. - Yakutsk: SMIC-Master. Printing, 2012 - S. 245 – 249 p.

4. Colin, K.K. The Russian concept of advanced education / K.K. Colin [Electronic resource: URL: metodist.lbz.ru/lections/10/files/10.doc; <http://www.library.mephi.ru/data/scientific-sessions/1998/1/402.html>].
5. Council of Europe: Symposium on "Key competences for Europe" Proc. DECS / SC / Sec (96) 43 - Bern, 1996.
6. Ephremova, N.F. Formation and evaluation of competencies in education / N.F. Ephremova. - Rostov-on-Don, 2010. - 386 p.
7. European experience in the recognition of professional qualifications obtained through informal and spontaneous learning. Minsk, 2011.
8. Freire, P. (1973) Education for Critical Consciousness, London: Writers and Readers Publishing Cooperative, P. 79.
9. Illeris, K. (2007). How We Learn: Learning and Non-learning in School and Beyond. London: Routledge. 289 p.
10. Jarvis, Peter (2010). Adult Education and LifeLong Learning: theory and practice. 4th ed. NY.
11. Kagan, M.S. Philosophy of Culture: Tutorial / M.S. Kagan. - St. Petersburg, 1996.
12. Kazepides, Anastasios C. (2010). Education as Dialogue: it's prerequisites and it's enemies / Tasos Kazepides / Canada: McGill-Queen's University Press. 2010. 214 p.
13. Knowles, M.S. (1978) The Adult Learner: A Neglected Species, 2nd ed., Houston: Gulf Publishing Co. 53-57 p.
14. Kolesnikova, I.A. Communicative activity of the teacher: a textbook for students of higher educational institutions / I.A. Kolesnikova; By editing V.A. Slastenin. - M.: Academy, 2007. - 336 p.
15. Kucheruk, I.V. Transformation of national education in the context of the dialogue of cultures of Russia and the United States: the dissertation of Dr. cultural studies / I.V. Kucheruk. - Saratov, 2011. - 44 p.
16. Podobed, V.I. Basic concept of the development of scientific research and organizational activities of SSI "Institute of Adult Education" [Electronic resource: URL: <http://obrazovanie21.narod.ru/>]
17. Romm, M.V. Adaptation of the individual in society: Theoretical and methodological aspects / M.V. Romm. - Soc. Siberian Publishing House of Academy of Sciences, 2002. - 275 p.
18. Zimnyaya, IA Key competencies - a new paradigm of education result / IA Zimnyaya // Higher education today. - 2003. - №5.

РАЗДЕЛ 3.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

АНАЛИЗ НАУЧНЫХ ПОДХОДОВ К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ГРАНИЦ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУКЕ И ПРАКТИКЕ

КРАСНОВА О.В.

РОССИЯ, МОСКОВСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

THE ANALYSIS OF SCIENTIFIC APPROACHES TO THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL BOUNDARIES IN DOMESTIC SCIENCE AND PRACTICE

KRASNOVA O.V.

RUSSIA, MOSCOW UNIVERSITY FOR THE HUMANITIES

Аннотация. Статья освещает результаты теоретического анализа подходов к проблеме психологических границ личности в отечественной психологии.

Abstract. The article highlights the results of theoretical analysis of approaches to the problem of psychological boundaries of the individual in Russian psychology.

Ключевые слова: психологические границы, структурные компоненты, личность.

Keywords: psychological boundaries, structural components, personality.

В отечественной психологической науке, психологические границы достаточно часто применяются при разработке личностных теорий. Рассматривая личность как целостное образование, ученые (А.Г. Ковалев, 2009; А.Н. Леонтьев, 2010; А.В. Петровский, 2007; К.К. Платонов, 2011; С.Л.

Рубинштейн, 2008 и др.) при помощи психологических границ выделяют элементы ее структуры.

Вычлняя отдельные элементы структуры личности, С.Л. Рубинштейн (2008) отмечает, что ее структурные компоненты (направленность, рефлексивность, способности) характерны для всех. Однако благодаря психологическим границам выделенности каждого из компонентов обеспечиваются индивидуально-дифференциальные особенности каждого человека[1]. В силу этого, в зависимости от их индивидуальных особенностей у разных людей наблюдаются отличия в мотивации, стилях когнитивных процессов, выражении эмоций и пр.

А.Н. Леонтьев (2010) рассматривает структуру личности как относительно стабильную форму динамического сочетания иерархизованных мотивационных трендов, которые формируют определенный тип личности. В данном контексте, психологическая граница выполняет функциональное предназначение – размежевание действующих и потенциальных мотивов[2].

Выделяя структурные компоненты личности (соотношение мотивов и потребностей, знаний умений и навыков, характерологических и темпераментальных особенностей) А.В. Петровский (2007) обосновывает три ее подструктуры (внутрииндивидуальная; интериндивидуальная и метаиндивидуальная) [3].

Несколько отличные по основаниям были предложены типологии К.К. Платоновым (2011) и А.Г. Ковалевым (2009), однако психологические границы, выделенных элементов структуры личности обусловили индивидуальные свойства людей (моральность, социальный опыт, познавательные психические процессы и пр.) [4].

Анализ типологических подходов отечественных ученых к пониманию структуры личности позволяет сделать промежуточный вывод о том, что психологические границы не только позволяют определить грани ее структурных компонентов, но и формируются, прежде всего, в результате собственной активности человека.

Значительное число современных исследований отечественных психологов (Д.А. Бескова, И.А. Бескова, В.П. Зинченко, Е.Н. Князева, Т.С. Леви, В.А. Подорога, А.Ш. Тхостов и др.), связанных с изучением психологических границ посвящено выявлению взаимосвязи психологических границ телесности с окружающим миром.

Рассматривая психологическую телесность как результат развития личности, сочетающей в себе не только индивидуально-психологические характеристики, но все богатство ценностей социального мира, ученые отмечают, что ее содержание проявляется в материальных формах – поведении, действиях, поступках, устремлениях [5].

В.П. Зинченко (2005), обобщая результаты многочисленных исследований, приходит к выводу о том, что человек на протяжении своего жизненного пути, в процессе социализации непрерывно взаимодействует с окружающим его социумом при помощи телесных движений, тем самым не только приобретает социальный опыт, но и преобразует мир. Такое взаимодействие формирует некие рубежи (границы) между внешними формами демонстрации претензий личности и внешними условиями возможности их реализации. При этом ученый подчеркивает, что четких граней в этом контакте не существует, т.к. границы внешнего и внутреннего взаимообуславливают друг друга [6].

Следуя в методологических рамках деятельностного подхода в отечественной психологии, Т.С. Леви (2013), на основании многочисленных исследований дает собственное определение психологической границе, как уровня действия, результирующего в себе различные уровни личностной организации: потребности, установки, состояния и выражающегося в направленности усилия (энергетического потока), а также разрабатывает авторскую методику диагностики данного феномена [7].

Подчеркивая важность телесного бытия человека наравне с развитием психических функций и социализацией личности А.Ш. Тхостов (2002) выделяет основные этапы телесной социализации: коммуникативный, гностический и рефлексивный [8].

Каждый из этапов формирует внешнюю и внутреннюю психологические границы, которые принимают участие в организации психосоматического функционирования личности, выполняя важнейшие функции для человека – сформированности, контроля и чувствования.

Творчески развивая данные идеи Д.А. Бескова, И.А. Бескова, Е.Н. Князева в своих исследованиях обращают внимание на психосоматические патологии, возникающие в результате нарушения процессов телесной социализации личности [9]. Сочетая функции психологических границ, выделенных А.Ш. Тхостовым, ученые типологизируют телесные границы и кросс-табулируют их с соматическими заболеваниями, этимология которых находится в неразвитости как внутренних, так и внешних границ человека. Так, например «диффузный» тип внутренних психологических границ телесности (несформированность, низкий уровень контроля и гиперчувствительность) достаточно тесно коррелирует с гастроэнтеральной и кардиальными соматоформными расстройствами у больных [10].

Немаловажный интерес в понимании психологических границ телесности представляют работы известного российского ученого В.А. Подороги (1995). В своих исследованиях ученый, объясняя сущность психологических границ, опирается на когнитивную составляющую формирования данного феномена. По мнению В.А. Подороги, в основе психологических границ находится процессе осознания потребностей и возможностей их удовлетворения. Психологическая граница не только разграничительная линия, она также выполняет функцию защиты индивидуальности собственного пространства личности, преодоления диверсификационных отношений с окружающим миром [11]. Однако, по убеждению автора, несмотря на необходимость защиты психологических границ, их нарушение позволяет индивиду эффективно развиваться, приобретать новые знания, накапливать социальный опыт.

Данный вывод свидетельствует о дуальности психологических границ: с одной стороны их прочность обеспечивает суверенность индивида, с другой «дыры» в границе обеспечивают развитие личности.

Проблематика зависимости суверенности личности от состояния границ психологического пространства нашла свое отражение в работах С.К. Нартовой-Бочавер (2008). Ученая отмечает, что в психологическое пространство входят структурные компоненты личности (когнитивный, эмоциональный и поведенческий), которые обрамлены границей определяют область личностного развития и отделяют одного человека от другого. Целостность границ психологического пространства обеспечивает психическое и соматическое здоровье личности [12].

Согласно исследованиям С.К. Нартовой-Бочавер психологическое пространство развивается вследствие, переноса своих границ за счет расширения компонентов психологического пространства личности (расширение области суверенности). Исследования ученого позволило выявить ряд закономерностей: во-первых, прямопропорциональную взаимосвязь между объемом психологической суверенности и уровнем невротизации подростка; во-вторых, агрессивное отношение родителя детям ограничивает их психологическую независимость, причем весовой заряд (сила вклада) этой зависимости у матери больше чем у отца.

Проблемы формирования психологических границ у подростков нашли свое отражение в исследованиях Л.И. Божович (2007), Л.С. Выготского (2011), Т.В. Пивненко, (2008), Д.Б. Эльконина (2011).

Занимаясь проблемами мышления ребенка, Л.С. Выготский использует категорию «психологические границы» для выделения видов человеческого познания. Исследуя такой проблемный вид мышления как эгоцентрическое, «застревание» на котором приводит к различным отклонениям в развитии, ученый при помощи психологической границы отделяет данную форму мышления от аутистического мышления (ранняя, первичная форма познания) и логического мышления (поздняя, высшая форма познания) [13].

В данном случае психологические границы выполняют не только разграничительную, но переходную функцию переходную (определяет критерий в развитии мышления подростка от аутизма к логике).

Следуя в рамках традиций, предложенных Л.С. Выготским, Д.Б. Эльконин, применяя психологические границы, выделяет деятельности, которые ребенок использует в процессе развития [14]. Изучая проблему периодов социализации подростка, Д.Б. Эльконин (2011) научно обосновывает две группы ведущих деятельностей в этом процессе. К первой группе относятся деятельности, удовлетворяющие потребности мотивационно сферы, определяющие направленность личности. Во вторую группу входят деятельности, которые связаны с удовлетворением потребностей когнитивной сферы, обуславливающих интеллектуальное развитие подростка. В детском возрасте, по мнению Д.Б. Эльконина, происходит устойчивое чередование этих групп деятельностей, что, в конечном итоге, определяет ход психологического развития ребенка. Это обстоятельство имеет важное значение, в понимании сущности психологических границ, поскольку выявленная закономерность «чередования деятельностей» (мотивационной и операциональной) способствует не только выделению возрастных границ, но и обуславливает границы внутреннего потенциала развития ребенка [15].

Подчеркивая значимость в структуре психики личности когнитивной сферы, в формировании у подростка представлений об окружающем мире, внутренней позиции к различным видам деятельности (Л.И. Божович, 2008), использует психологические границы для выделения нижних и верхних пределов врожденных предпосылок развития ребенка. Именно «промежуточные» предпосылки, наиболее подвержены социальному влиянию, которое в значительной степени может повысить/снизить эффективность формирования личности [16]. Это объясняется тем, что на каждом новом уровне развития возникают дополнительные социальные факторы и психические (внутренние) условия актуализируют (усиливают) природные задатки.

Изучая детей, не принимаемых сверстниками, Т.В. Пивненко, (2008) отмечает, что у них нарушены психологические границы Я (границы психологического пространства «Я»). В ходе исследовательской работы автором были обоснованы особенности психологических границ «Я», выявленные в сюжетно-ролевых играх непринимаемых детей.

Отличительными чертами границы «Я» неприняемых детей являются: несформированность, изменчивость, проницаемость и барьерность [17]. С учетом существующих научных подходов в определении сущности психологических границ, объективную и субъективную природу процессов и явлений, связанных с ее формированием под психологическими границами следует понимать критерий предела психологического пространства личности, обусловленный развитостью ее структурных компонентов, определяющих меру осознанных притязаний и на основе этого возможность принятия норм, ценностей окружающего мира.

Исходя из определения, сущностными признаками психологических границ являются: а) вовлеченность в окружающую действительность – принятие норм, ценностей окружающего мира; б) внутренняя обусловленность – развитость структурных компонентов личности; в) количественная обусловленность – критерий предела психологического пространства личности; г) свойства границ – возможность принятия социума; д) структурированность – структурные компоненты личности (мотивационный, когнитивный, эмоциональный и поведенческий).

Список литературы:

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2008. – 713 с.
2. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. – М.: Смысл, 2010. – 511 с.
3. Петровский А.В. Психология и время. – СПб.: Питер, 2007. – 448 с.
4. Ковалев А.Г. Психология личности. 3-е изд. – М.: Просвещение. 1970. – 289 с.
5. Платонов К.К. Занимательная психология. – М.: Римис, 2011. – 304 с.
6. Бескова И.А., Князева Е.Н., Бескова Д.А. Природа и образы телесности. – М.: Прогресс-Традиция, 2012. – 455 с.;
7. Леви Т.С. Пространственно-телесная модель развития личности // Психологический журнал. 2008. №1.;
8. Тхостов А.Ш. Психология телесности. – М.: Смысл, 2002. – 288 с.
9. Зинченко В.П. Психология на качелях между душой и телом // Знание. Понимание. Умение. – 2005. – № 3. – С. 151-169.
10. Леви Т.С. Методика диагностики психологической границы личности / Т.С. Леви // Вопросы психологии / Ред. Е.В. Щедрина. – 2013. – №1 январь-февраль 2013. – С.131-146.
11. Тхостов А.Ш. Психология телесности. – М.: Смысл, 2002. – С. 98-102
12. Бескова И.А., Князева Е.Н., Бескова Д.А. Природа и образы телесности. – М.: Прогресс-Традиция, 2012. – С. 124-131.

13. Бескова, Д.А. Клинико-психологические характеристики внешней и внутренней границ телесности: На модели соматоформных расстройств. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М.: РГБ, 2006. – С. 12-14.
14. Подорога В.А. Феноменология тела. Введение в философскую антропологию. Материалы лекционных курсов 1992-1994 годов – М.: «Ad Marginem», 1995. – 340 с.
15. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: опыт психологического исследования субъекта в его бытии. Монография.– М.: Питер, 2008.– 400 с.
16. Выготский Л.С. Мышление и речь – М.: АСТ, 2011. – С. 22-31.
17. Эльконин Б.Д. Детская психология. 6-е изд. М.: Академия, 2011. – С. 214-228.
18. Эльконин Б.Д. Детская психология. 6-е изд. – М.: Академия, 2011. – С. 241-258.
19. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте – СПб.: Питер, 2008. – С. 59-64.
20. Пивненко Т.В. Психологические границы Я в игре детей, не принимаемых сверстниками. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2008. – 24 с.

References:

1. Rubinstein S.L., Foundations of General psychology. -SPB.: Peter, 2008. 713 S.
2. 2. Leontiev A.N. Lectures on General psychology. - M.: the Meaning of, 2010. 511S.
3. A.V. Petrovsky Psychology and time. - SPb.: Peter, 2007. - 448 S.
4. 4. Kovalev A.G. Personality psychology. 3rd ed. - M.: Education. 1970. - 289 S.; 5.
5. Platonov K. K. Interesting psychology. - M.: Rimes, 2011. - 304 S.
6. Beskova I.A., Knyazeva E.N., Beskova D.A. Nature and images of physicality. - M.: Progress-Tradition, 2012. - 455 S.;
7. Levy, I.E. the Spatial-physical model of personality development // Psychological journal. 2008. No.
8. Tkhostov A.Sh. Psikhologiya of a corporality. – M.: Sense, 2002. – 288 pages.
9. Zinchenko V.P. Psikhologiya on a swing between soul and a body//Knowledge. Understanding. Ability. – 2005 . – No. 3. – Page 151-169.
10. Levi T.S. Metodika of diagnostics of psychological border of personality / T.S. Levi//Questions of a psychology / Edition of E.V. Shchedrin. – 2013 . – No. 1 January-February 2013. – Page 131-146.
11. Tkhostov A.Sh. Psikhologiya of a corporality. – M.: Sense, 2002. – Page 98-102
12. Beskova I.A. Knyazeva E.N. Beskova D. A. Priroda and images of a corporality. – M.: Progress-Tradition, 2012. – Page 124-131.
13. Beskova, D. A. Kliniko-psikhologicheskoye of the characteristic of external and internal borders of a corporality: On model somatoformnykh of frustration. Avtoref. yew. ... edging. психол. sciences. – M.: RGB, 2006. – Page 12-14.
14. Подорога В.А. Fenomenologiya of a body. Introduction in philosophical anthropology. Materials of lecture courses of 1992-1994 – M.: "Ad Marginem", 1995. – 340 pages.
15. Nartova-Bochaver S. K. Chelovek sovereign: experience of psychological research of the subject in its life. Monograph. – M.: St. Petersburg, 2008. – 400 pages.

16. Vygotsky L.S. Myshleniye and the speech – М.: Nuclear heating plant, 2011. – Page 22-31.
17. Elkonin B. D. Detskaya psychology. 6th prod. М.: Academy, 2011. – Page 214-228.
18. Elkonin B. D. Detskaya psychology. 6th prod. – М.: Academy, 2011. – Page 241-258.
19. Bozhovich L.I. Lichnost and her formation at children's age – SPb. : St. Petersburg, 2008. – Page 59-64.
20. Pivnenko T.V. Psychological borders I in game of the children who aren't accepted by contemporaries. Avtoref. yew. ... edging. психол. sciences. – М, 2008. – 24 pages.

РАЗДЕЛ 4.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ

ЗНАЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТЕСТИРОВАНИЯ В РЕАБИЛИТАЦИИ ПАЦИЕНТОВ С РАДИКУЛОПАТИЯМИ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ УЗИ- КОНТРОЛИРУЕМЫХ БЛОКАД

Сумная Д. Б. ¹, Львовская Е.И.², Сумная Т. А. ³, Кинзерский С.А. ⁴, Кинзерский А.А.⁵, Садова В.А. ⁶

^{1, 2, 3, 4, 5,6} Россия, Уральский государственный университет физической культуры

^{1,4,5,6} Россия, Клиника профессора Кинзерского А.Ю.

ROLE OF PSYCHOLOGIC TESTING IN REHABILITATION PATIENTS WITH RADICULAR SYNDROMES OF LUMBAR DEGENERATIVE DISC DISEASE IN THE PROCESS OF ULTRASOUND- CONTROLLED EPIDURAL BLOCKADE

SUMNAIA D.B. ¹, LVOVSKAIA E.I.², SUMNAIA T. A. ³, KINZERSKII S.A. ⁴, KINZERSKII A.A.⁵, SADOVA V.A. ⁶

^{1, 2, 3, 4, 5,6} RUSSIA, URAL STATE UNIVERSITY OF PHYSICAL CULTURE

1,4,5,6 RUSSIA, DIAGNOSTIC AND TREATMENT CENTER PROFESSOR KINZERSKII A.IU.

Abstract. На базе лечебно-диагностического центра ООО «СОНАР» проведено исследование неврологического и психоэмоционального статуса, а также исследование качества жизни и ночного сна у пациентов с корешковыми синдромами поясничного остеохондроза, обусловленными наличием грыж межпозвонковых дисков, получавших традиционное лечение и получавших лечение с использованием УЗИ-контролируемых корешковых и эпидуральных блокад. При лечении с использованием УЗИ-контролируемых корешковых и эпидуральных блокад у пациентов с радикулярными синдромами, обусловленными наличием грыж межпозвонковых дисков, быстро и эффективно удавалось купировать болевой синдром, улучшая динамику неврологического статуса, при этом качественные показатели сна существенно улучшились, по сравнению с пациентами контрольной группы.

Annotation. On the basis of the diagnostic and treatment center of "SONAR" a study of neurological and psychoemotional status and approbation health-related quality of life and approbation of sleeping in patients with radicular syndromes of lumbar degenerative disc disease, due to the presence of intervertebral disc hernia standard treatment and who were treated with ultrasound-controlled radicular and epidural blockade. In the treatment with ultrasound-controlled radicular and epidural blockade in patients with radicular syndrome caused by the presence of herniated discs quickly and efficiently managed to arrest pain, improving the dynamics of neurological status, with that indices of sleeping appreciable and health-related quality get better than patients in the control group.

Ключевые слова: сон, качество жизни, психоэмоциональный статус, тревога, депрессия, поясничный остеохондроз, грыжи межпозвонковых дисков, УЗИ-контролируемые корешковые и эпидуральные блокады

Keywords: sleeping, health-related quality of life, psychoemotional status, psychic tension, mental depression, lumbar osteochondrosis, intervertebral disc hernia, ultrasound-controlled radicular epidural blockade

Введение

Радикулопатии, обусловленные наличием грыж межпозвонковых дисков, существенно ухудшают качество жизни пациентов. Длительно существующий болевой синдром, как правило, приводит к изменению психологического и эмоционального состояния больных, что, также как и

болевого синдром, в свою очередь приводит к снижению трудоспособности.

Материалы и методы

В исследуемую группу были включены пациенты с радикулопатиями, обусловленными наличием грыж межпозвоночных дисков, получавшие лечение с использованием контролируемых ультразвуком (УЗИ-контролируемых) корешковых и эпидуральных блокад (250 человек) и пациенты с идентичными радикулопатиями, не получавшими в комплексе лечения УЗИ-контролируемых блокад (50 человек). Психологическое тестирование проводилось по следующим методикам: определение личностной и реактивной тревожности Спилбергера-Ханина; госпитальная шкала тревоги и депрессии, самоопросник депрессии CES-D. Для оценки уровня спонтанных болевых ощущений, а также болевых ощущений при пальпации мышц пораженного двигательного сегмента использовалась Четырехсоставная Визуально-Аналоговая Шкала Боли (Quadruple Visual Analogue Scale) по VonKoffM., DeyoR.A.

Для определения особенностей болевого синдрома и их изменений в динамике лечения мы использовали Мак-Гилловский болевой опросник (McGill Pain Questionnaire).

Ультразвуковое исследование выполнялось на ультразвуковых сканерах SupersonixAixplorerV6 (Франция) и MindrayDC-7 (Китай) с использованием электронного конвексного датчика с диапазоном рабочих частот 2.5 – 6 МГц. На датчик наносился ультразвуковой гель и сверху надевался стерильный защитный чехол. Соблюдались правила асептики и антисептики. Для заполнения пространства между кожей и датчиком применялся раствор Ахдез. Локализацию уровня необходимого введения препарата определял невролог после предварительного клинического осмотра и анализа данных УЗИ и МРТ. Выбирались случаи, когда клиника корешкового синдрома совпадала с наличием грыжи на данном уровне.

Об эффективности проведения УЗИ-контролируемых блокад свидетельствовал регресс болевого и стато-вертебрального синдромов, а

также исчезновение симптомов натяжения и корешковых неврологических выпадений. Тестирование по четырехсоставной визуально-аналоговой шкале боли также выявило положительную тенденцию к снижению уровня боли в баллах, как на момент обследования, так и уровня боли в наилучшие дни и в наихудшие дни болезни среди пациентов, получавших в комплексе лечения УЗИ-контролируемые блокады.

При отсутствии достоверных отличий по характеристикам боли до лечения в исследуемых группах ($p < 0,05$), при использовании УЗИ-контролируемых блокад боли удавалось купировать быстрее и с более стабильным и длительным эффектом.

Данный вид лечения позволил 87,52% пациентов полностью отказаться от применения анальгетиков и НПВС. У 7,25 % пациентов и боли, и неврологические выпадения значительно уменьшились, но для достижения оптимального клинического эффекта необходимо было продолжать использовать НПВС, сосудистую и гормональную терапию.

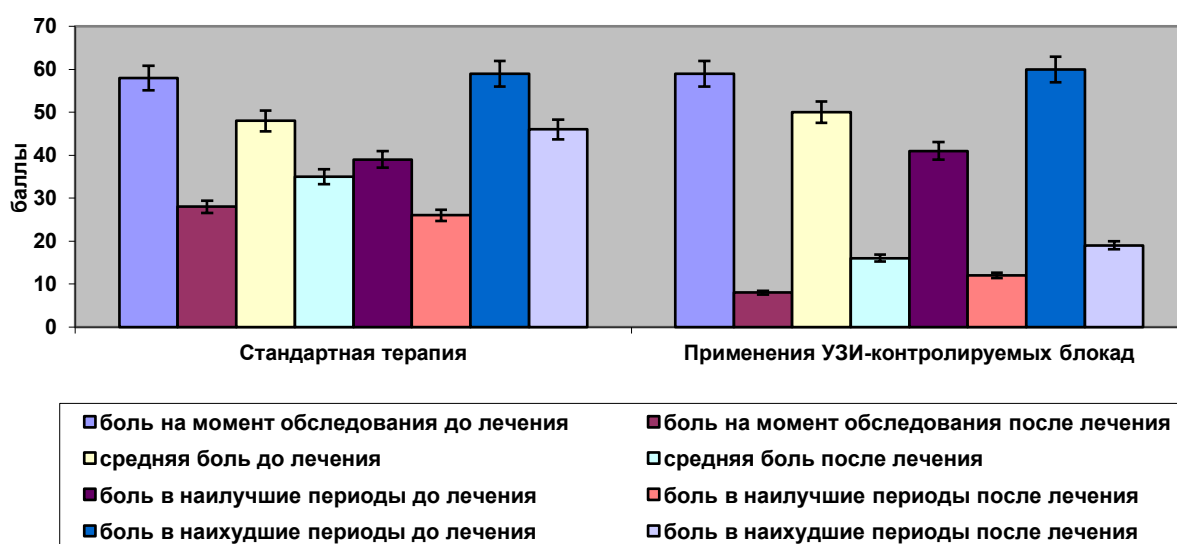


Рис.1. Показатели тестирования по четырехсоставной визуально-аналоговой шкале боли

Комплексное лечение с применением УЗИ-контролируемых блокад уменьшало выраженность биомеханических изменений: уменьшался

дисбаланс мышц, увеличивался объем движений в суставах, регрессировал или уменьшался в динамике болевой синдром.

Результаты психологического тестирования, проводившегося до начала лечения, отражали снижение общего фона активности и настроения, снижение скорости протекания психических процессов, повышенный уровень ситуативной тревожности, низкие оценки общего состояния физического здоровья и эмоционального состояния, астеническом и депрессивном состоянии пациентов с радикулопатиями в обеих группах.

- 1) Психологическое тестирование включало в себя три группы тестов:
 - Исследование уровня тревожности и депрессии:
 - «Методика Спилбергера-Ханина»;
 - «Методика САН»;
 - «Самоопросник депрессии НИИ Психоневрологии им. Бехтерева»;
- 2) Диагностика состояния качества жизни:
 - «Оценка боли, функционального и экономического состояния при хронических болях в спине»;
 - «Индекс нарушения жизнедеятельности при болях в шее»;
 - «Индекс общего психологического благополучия»;
 - «Индекс удовлетворенности жизнью»;
- 3) Диагностика качества сна:
 - «Анкета балльной оценки субъективных характеристик сна»;
 - «Индекс тяжести инсомнии (ИТИ)»;
 - «Питтсбургский индекс качества сна (PSQL)».

Результаты психологического тестирования представлены ниже.

1) Исследование тревожности и депрессии

При проведении методики определения личностной и реактивной тревожности Спилбергера-Ханина значимых различий по уровню личностной тревожности выявлено не было; однако ситуативная (реактивная) тревожность у пациентов с радикулопатиями была достоверно выше ($p < 0,05$) в 1,5 раза по сравнению с группой здоровых. После

проведения лечения с использованием УЗИ-контролируемых блокад уровень реактивной тревожности у пациентов с радикулопатиями снизился в 2 раза, что свидетельствует о достоверной значимости ($p < 0,05$) полученных результатов.

Данные, полученные при проведении методики САН (самочувствие, активность, настроение), свидетельствуют о наличии выраженного психического напряжения у пациентов с радикулопатиями по сравнению со здоровыми: по шкале «самочувствие» показатели группы здоровых в 1,7 раз выше ($p < 0,05$), чем у пациентов с радикулопатиями; по шкале «активность» - в 1,8 раза выше ($p < 0,05$); по шкале «настроение» - в 1,6 раз ($p < 0,05$).

Эти результаты свидетельствуют о снижении общего фона активности и настроения, снижении скорости протекания психических процессов, низких оценках общего состояния организма и здоровья пациентов с радикулопатиями, обусловленными грыжами межпозвонковых дисков.

После проведения УЗИ-контролируемых блокад показатели по всем шкалам методики САН достоверно увеличиваются ($p < 0,05$): по шкале «активность» - в 1,3 раза; по шкале «настроение» в 1,5 раза; по шкале «самочувствие» - в 1,8 раз.

Как показало исследование, уменьшения выраженности депрессивных проявлений удастся достичь, применяя оба комплекса восстановительной терапии. Но наиболее достоверная разница до и после лечения с исчезновением или значительным уменьшением выраженности тревожно-депрессивных расстройств наблюдается при применении курса лечения радикулопатий с использованием УЗИ-контролируемых блокад.

Снижению тревожности и улучшению общего фона самочувствия и настроения также способствует то, что УЗИ - контролируемые блокады переносятся больными значительно лучше, чем блокады с идентичными препаратами без ультразвукового контроля. Это объясняется не только большей точностью подведения лекарственных препаратов к зоне поражения, но и также верой пациента в точность и безопасность

проводимой процедуры, что также снижает уровень тревожности, особенно при сочетании со значительным снижением уровня боли после проведения блокады, что помогает пациентам быстрее компенсировать состояние депрессии и тревожно-фобические проявления. Таким образом, проведение лечебных процедур с использованием УЗИ-контролируемых блокад позволяет быстро добиваться положительной динамики с регрессом болевого синдрома, что, в свою очередь, отразилось и в значительном улучшении психологического и эмоционального состояния пациентов. Следует отметить, что применяемый после основного курса лечения курс реабилитационных мероприятий, включающий физиолечение, массаж и ЛФК позволяет стабилизировать достигнутый в результате лечения положительный эмоциональный фон.

2) Диагностика состояния качества жизни

Оценка болевого синдрома, бытовой и социальной активности, проводимая с помощью шкалы Оценки Боли, Функционального и Экономического Состояния при Хронических Болях в Спине (R.G.Watkins и соавт.), позволяет отметить значительное снижение болей и восстановление профессиональной активности у больных радикулопатией, в лечении которых применялось использование УЗИ-контролируемых блокад.

Данные о нарушениях в сферах самообслуживания, бытовой и трудовой активности у пациентов, страдающих болями в шее, были получены нами при использовании опросника NDI (NeckDisabilityIndex, Индекс нарушения жизнедеятельности при болях в шее). Опрос по данной шкале проводится несколько раз за период лечения, и его результаты имеют диагностическое значение. У больных радикулопатией, получавших лечение с использованием УЗИ-контролируемых блокад, показатели по данной шкале снижаются с 30 до 5 баллов, тогда как у пациентов контрольной группы эти показатели снижались лишь до 15 баллов. Достоверно более значимое снижение болевого синдрома, стабилизация нарушений памяти и внимания, улучшение бытовой и профессиональной активности

позволяет судить об улучшении качества жизни пациентов, получающих лечение с использованием УЗИ-контролируемых блокад.

Данные опросников «Индекс общего психологического благополучия» (PsychologicalGeneralWell-BeingIndex) и «Индекс удовлетворенности жизнью» (LifeSatisfactionIndex) свидетельствуют о более оптимистичной оценке собственного здоровья и благополучия среди группы пациентов, при лечении которых применялись УЗИ-контролируемые блокады, по сравнению с контрольной группой, получавшей консервативное лечение.

Средние значения индексов шкал у пациентов группы сравнения после лечения в 1,9 раз выше ($p < 0,05$) аналогичных значений у пациентов контрольной группы. По некоторым шкалам Индекса Общего Психологического Благополучия (самоконтроль, жизненная энергия, общее благополучие) средние значения у пациентов группы сравнения после лечения достигают нормы, т.е. сопоставимы с результатами тестирования здоровых людей.

3) Диагностика качества сна

Сон является одной из жизненно необходимых функций организма. Полноценный сон – не только необходимое условие здорового существования, но и достоверный показатель здоровья.

Неполноценный сон, характерный для пациентов с постоянными болями, ухудшает самочувствие, приводит к снижению концентрации внимания и памяти, провоцирует головные боли, способствует снижению трудовой активности пациентов.

Об эффективности введения эпидурального введения лекарственных препаратов при корешковом синдроме, обусловленном грыжами межпозвоночных дисков, может свидетельствовать регресс болевого и стато-вертебрального синдромов, а также улучшение качества сна пациентов. Улучшение показателей качества сна может являться объективным критерием эффективности терапии.

Средние показатели балльной оценки субъективных характеристик сна после проведенного лечения у пациентов в группе с применением УЗИ-контролируемых блокад улучшились в 2,3 раза ($p < 0,05$), по сравнению с показателями, полученными до лечения.

Качественные показатели сна, оцениваемые методиками ИТИ и PSQI, существенно улучшились после проведения курса терапии с использованием УЗИ-контролируемых блокад: сон стал более крепким; количество ночных пробуждений значительно ($p < 0,05$) снизилось; засыпание стало более легким и быстрым, пациенты чувствовали себя в течение дня отдохнувшими и бодрыми, пациентов перестали беспокоить частые головные боли и дневная сонливость.

Использование методов оценки качества и продолжительности ночного сна как показателя эффективности терапии позволило нам сделать вывод о достоверном улучшении общего состояния пациентов с радикулопатиями, при лечении которых использовался метод УЗИ-контролируемых блокад.

Заключение

Результаты исследований свидетельствуют о перспективности применения при грыжах межпозвоночных дисков метода УЗИ - контролируемых блокад, а УЗИ - контролируемая навигация повышает точность и контролируемость введения лекарственных препаратов, позволяющих при данном способе введения быстро и эффективно купировать болевые и корешковые синдромы, при этом у пациентов снижается ситуативная тревожность и стабилизируется общий эмоциональный фон.

Использование методов оценки психоэмоционального состояния и качества жизни, а также продолжительности и качества ночного сна как показателей эффективности терапии радикулопатии с использованием метода УЗИ-контролируемых блокад позволило нам сделать вывод о достоверном улучшении общего состояния пациентов, подтверждающих клинические данные.

Список литературы:

1. Дифференциальная психология и психодиагностика. Избранные труды / К.М. Гуревич. - СПб.: Питер, 2008. - 336 с.
2. Кинзерский С.А., Кинзерский А.А., Садова В.А., Сумная Д.Б. Реабилитационное значение блокад фасетных суставов с использованием ультразвуковой навигации при радикулопатиях, обусловленных деформирующим спондилоартрозом // Аллергология и иммунология.- 2013 - Том 14 , № 2. - С.114-115.
3. Кинзерский А.А., Кинзерский С.А., Сумная Т.А., Сумная Д.Б., Садова В.А, Львовская Е.И. Изменения психоэмоционального, неврологического статуса и состояния системы ПОЛ-АОС у пациентов с радикулопатиями, обусловленными грыжами межпозвонковых дисков под влиянием УЗИ - контролируемых эпидуральных блокад // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер. Образование, здравоохранение, физическая культура - 2013. - Т.13, №3. - С. 82-88
4. Клиническая психология сна и его нарушений / Е.И.Рассказова, А.Ш.Тхостов. – М.:Смысл, 2012. – 320 с.
5. Практическая психодиагностика /Н. Государев. - М.: Ось-89, 2006. - 240 с.
6. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д. Рагородский. - М.:Бахрах-М, 2011. - 672 с.
7. Психофизиология состояний человека / Е.П.Ильин. - СПб.: Питер, 2005. - 412 с.
8. Психофизиология / Е.Е. Ляксо, А.Д. Ноздрачев. - М.: Академия, 2012. - 336 с.
9. Сумная Д.Б., Кинзерский С.А., Кинзерский А.Ю. Патогенетические аспекты и клиническая эффективность применения УЗИ-контролируемых эпидуральных блокад в лечении пояснично-крестцовых корешковых синдромов, обусловленных грыжами межпозвонковых дисков // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер. Образование, здравоохранение, физическая культура. - 2012. - Вып.31, №21 (280). - С.117-118
10. Сумная Д.Б., Сумная Т.А., Кинзерский С.А., Кинзерский А.А., Садова В.А., Львовская Е.И. Состояние психоэмоционального статуса пациентов с радикулопатиями при проведении контролируемых ультразвуком блокад // 7th International Scientific Conference “European Applied Sciences: modern approaches in scientific researches”: Papers of the 7th International Scientific Conference. December 16, 2013, Stuttgart, Germany. 162 p. - P.35-37.
11. Сумная Д. Б. , Сумная Т. А. , Садова В.А., Кинзерский С.А. , Кинзерский А.А. , Львовская Е.И. Влияние контролируемых ультразвуком блокад при радикулопатиях на уровень тревожности // Современная психология: теория и практика: материалы XI международной научно-практической конференции / Науч.-инф. издат. Центр «Институт стратегических исследований». - Москва: изд-во «Спецкнига», 2013. - 192с. - С. 168 - 172.
12. Сумный Н.А., Сумная Д.Б., Львовская Е.И. Эффективность применения лазеротерапии (ЛТ) и физической реабилитации при шейном остеохондрозе с синдромом нестабильности позвоночно-двигательного сегмента (ПДС) в стадии субремиссии // Лазерная медицина.- 2011.- Т.15, вып.2.- С.56

13. Сумный Н.А., Львовская Е.И., Сумная Д.Б. Физиологические аспекты сочетанного применения физической реабилитации и лазеротерапии у пациентов с синдромом нестабильности позвоночно-двигательного сегмента // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер. Образование, здравоохранение, физическая культура - 2012. - Вып. 31, №21 (280). - С.96 - 100.
14. Сумный Н.А. Львовская Е.И., Сумная Д.Б., Садова В.А. Реабилитация пациентов с синдромом нестабильности в шейном отделе позвоночника // Аллергология и иммунология. – 2012. – Т.13, №1. – С.74
15. Сумный Н.А., Пугачева М.Е., Садова В.А., Сумная Д.Б., Львовская Е.И., Быков Е.В. Реабилитация пациентов с шейным остеохондрозом с синдромом нестабильности позвоночно-двигательных сегментов с использованием лазеротерапии и ее влияние на активность системы перекисного окисления липидов-антиоксидантной системы (ПОЛ-АОС) // Аллергология и иммунология – 2013. - Том 14, № 1. – с.50-51.
16. Шкалы, тесты и опросники в медицинской реабилитации: руководство для врачей и научных работников / под ред. А.Н. Беловой, О.Н. Щепетовой. - М.: Антидор, 2002. - 439 с.

References:

1. Differential psychology and psychodiagnostics. Chosen works / K.M. Gurevich. - SPb. : St. Petersburg, 2008. - 336 pages.
2. Kinzersky S. A. Kinzersky A.A. Sadova V.A. Sumnaya D.B. rehabilitation value of blockade of facet joints with use of ultrasonic navigation at the radikulopatiyakh, caused deforming spondiloartrozy//Allergology and immunology. - 2013 - Volume 14, No. 2. - Page 114-115.
3. Kinzersky A.A. Kinzersky S. A. Sumnaya T.A., Sumnaya D.B., Sadova V.A, Lvovskaya E.I.Change of the psychoemotional, neurologic status and a condition of lipid peroxidation - antioxidant systemat patients with the radikulopatiya caused by hernias the intervertebral of disks under the influence of ultrasound-controlled epidural blockade //The Messenger of the Southern Ural state university. It is gray. Education, health care, physical culture - 2013. - T.13, No. 3. - Page 82-88
4. Clinical psychology of a dream and its violations / E.I.Rasskazova, A.Sh.Tkhostov. – М.:Smysl, 2012. – 320 pages.
5. Practical psychodiagnostics/N. Gosudarev. - М.: Os-89, 2006. - 240 pages.
6. Practical psychodiagnostics. Techniques and Tests / Ragorodsky. - М.:bakhrah-M, 2011. - 672 pages.
7. Psychophysiology of states person / E.P.Ilyin. - SPb. : St. Petersburg, 2005. - 412 pages.
8. Psychophysiology / E.E. Lyakso, A.D. Nozdrachev. - М.: Academy, 2012. - 336 pages.
9. Sumnaya D.B., Kinzersky S. A. Kinzersky A.Yu. Pathogenetic aspects and clinical efficiency of application of ultrasound-controlled epidural blockade in treatment of the lumbar and sacral radicular syndromes caused by hernias the intervertebral

- of disks//The Messenger of the Southern Ural state university. It is gray. Education, health care, physical culture. - 2012 . - Вып.31, No. 21 (280). - Page 117-118
10. Sumnaya D.B., Sumnaya T.A., Kinzersky S. A. Kinzersky A.A. Sadova V.A. , Lvovskaya E.I. Position of the psychoemotional status of patients with radikulopatiya of ultrasound-controlled epidural blockade //7th International Scientific Conference "European Applied Sciences: modern approaches in scientific researches": Papers of the 7th International Scientific Conference. December 16, 2013, Stuttgart, Germany. 162 p. - R.35-37.
 11. Sumnaya D. B., T. A., Sadova V.A. Sumnaya. T.A., Kinzersky S. A. Kinzersky A.A., Lvovskaya E.I. Influence of ultrasound-controlled epidural blockade at the radikulopatiyakh on uneasiness level//Modern psychology: theory and practice: materials XI of the international scientific and practical conference / Center of publish 'Institute of Strategic Researches center'. - Moscow: publishing house of "Spetskniga", 2013. - 192с. - Page 168 - 172.
 12. Sumniy N. A., Sumnaya D.B., Lvovskaya E.I. Affectivity of application of laser therapy (LT) and physical rehabilitation at cervical osteochondrosis with a syndrome of instability of the vertebral and motive segment (VMS) in a subremission stage//Laser medicine. - 2011 . – Part 15, iteration 2. - Page 56
 13. Sumniy N. A., Lvovskaya E.I., Sumnaya D.B. Physiological aspects of the combined application of physical rehabilitation and laser therapy at patients with a syndrome of instability of a vertebral and motive segment//The Messenger of the Southern Ural state university. It is gray. Education, health care, physical culture - 2012. - Iteration 31, No. 21 (280). - Page 96 - 100.
 14. Sumniy N. A. Lvovskaya E.I. D.B., Sumnaya D.B., Sadova V.A. Rehabilitation of patients with an instability syndrome in cervical department of a backbone//Allergology and immunology. – 2012 . – T.13, No. 1. – Page 74
 15. Sumniy N. A., Pugacheva M. E. Sadova V.A. Sumnaya D.B. Lvovskaya E.I., Bykov E.V. Rehabilitation of patients with cervical osteochondrosis with a syndrome of instability of vertebral and motive segments with use of laser therapy and its influence on activity of system of perokisny oxidation of lipids - antioxidant system //Allergology and immunology – 2013. - Volume 14, No. 1. – Page 50-51.
 16. Scales, tests and questionnaires in medical rehabilitation: the management for doctors and scientists / under the editorship of A.N. Belova, O. N. Shchepetova. - M.: Antidor, 2002. - 439 pages.

РАЗДЕЛ 5.

СОЦИАЛЬНАЯ

ПСИХОЛОГИЯ

К ПРОБЛЕМЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ КРИЗИСОВ ПЕРЕГОВОРОВ СОТРУДНИКОВ ОВД С ПРЕСТУПНИКАМИ

ВАХНИНА В.В.

РОССИЯ, АКАДЕМИЯ УПРАВЛЕНИЯ МВД РОССИИ

TO OVERCOME THE PROBLEM OF CRISIS TALKS ENFORCEMENT OFFICERS WITH CRIMINALS

ВАХНИНА V.V.

RUSSIA, RUSSIAN INTERIOR MINISTRY ACADEMY OF MANAGEMENT

Аннотация. Статья посвящена проблеме преодоления кризисов переговорной деятельности сотрудников ОВД с преступниками. Автор в статье рассматривает различные научные подходы к изучению переговорной деятельности. Анализирует психологические особенности преодоления кризиса в переговорах.

Ключевые слова: переговоры, переговорная деятельность, переговоры с преступниками, кризис переговоров, преодоление кризиса.

Abstract. The paper is devoted to the problem of overcoming the crisis negotiation activities of law enforcement officers with the criminals. Author of the article examines the various scientific approaches to the study of negotiation activities. Analyzes the psychological characteristics of the crisis in the negotiations, offers a training program for negotiators.

Keywords: negotiation, bargaining, negotiation with criminals, crisis negotiation, crisis.

Поскольку интерес к проблеме переговорной деятельности в мировом сообществе актуализировался со второй половины 20-го столетия, то в этой области наработана определенная теоретическая и практическая база. Так, начиная с конца 70-х годов и до настоящего времени в зарубежных исследованиях (П. Мицич, Я. Нергиш, Р.Фишер, У.Юри, Д. Рубин, Д. Колб, Х. Ханс, В. Мастенбрук, Л. Корен, П. Гудман, Д.Эртель, Дж. Ниренберг, Л. Беланже, в том числе и в полиции: W. D. Salewski, K. Schaefer, Z. Misina, J.Cech, O. Kroeger, M. Jfhet, R.J.Stemberg) разработаны методологически-концептуальные основы стратегии и тактики ведения переговоров как внутри, так и вне организации.

Проблематика оптимизации переговорной деятельности разрабатывалась во многих науках: в правовой науке исследовались общие вопросы профилактики терроризма (В.П. Илларионов), в политологии накоплены правовые аспекты межгосударственного взаимодействия по борьбе с терроризмом (Г.Никольсон, Ф.Ч.Икле, Т.Кох; Ю.В.Дубинин, Л.В.Израэлян, И.А.Ламанов, М.М.Лебедева, Д.Б.Ольшанский, В.А.Кременюк); в области хозяйственно-деловых отношений внимание обращено на экономический терроризм (О.С. Дейнека, О.А. Митрошенков, Т.И.Холопова, Н.В. Гришина, З.И. Рябикина, Г.Г. Танасов, В.А. Цепцов), а также организационно-тактические особенности переговоров с преступниками в экстремальных условиях (Н.Н. Васильев, А.В. Загорский, М.П.Киреев, А.Ф.Майдыков); в управлении исследования проводились: а) в контексте моделей индивидуальной управленческой концепции руководителей: (С.А. Белозеров, Е.П. Клубов, В.А. Урываев); б) в контексте антикризисного управления: (А.Г.Грязнова, С.Г.Гончарова, Э.М.Коротков, Обер-Крис Дж., Роббер Буайе, Э.А.Уткин); в социальной психологии, психологии делового общения - в рамках развития социально-психологической (или коммуникативной) компетентности (А.А. Бодалев, С.М.Емельянов, Ю.М. Жуков, Я.Л. Коломинский, А.А. и А.Н. Леонтьевы, В.Б. Ольшанский, Л.А. Петровская, С.В. Петрушин, И.Б. Пономарев, Е.В. Прозорова, В.Ф. Спиридонов, А.Н. Сухов, Л. Б. Филонов, Е.И. Кимпелайнен, В.Л.Цветков); в экстремально-юридической психологии - с точки зрения разработки психологического обеспечения деятельности по освобождению

заложников (В.П. Илларионов, Н.В.Андреев, А.В.Буданов, Н.Н.Васильев); сравнительный анализ социально-психологических портретов криминального поведения современной молодежи России (Д.В.Сочивко). Опыт изучения и внедрения в практику правоохранительных органов психолингвистических приемов воздействия на террористов отражен в ряде работ (В.Ф. Лобжанидзе, В.И. Черненилова). Проблемы профессиональной экстремально-психологической подготовки руководителей, специалистов и функциональных групп отражены в работах А.М. Столяренко, В.Н. Смирнова; в конфликтологии урегулирования различного вида конфликтов в организациях (А.Я. Анцупов, Е.А. Иванов, И.Б. Пономарев, А.И. Шпилов), разрешение кризисных ситуаций (Р. Клаттербак, Н.В. Гришина), разрабатывавших проблемы участия третьей стороны в межличностном конфликте с использованием переговорных процедур; в социологии – рассматривали проблему конфликта между субъектами переговорного процесса, роль социокультурных факторов при проведении переговоров как инструмента предупреждения и разрешения конфликтов (А.Г. Здравомыслов, А.А.Осеев, А.Л. Стрёмовская); теоретико-методологические подходы управления социальными конфликтами (Т.Н.Кильмашкина).

В зарубежной социальной психологии проблема переговоров рассматривалась с позиций выбора тактик и стратегий переговорного процесса, разрабатывали варианты различных моделей переговоров (С. Браун, Р. Карневал, Н. Келли, К. Крессел, Г. Лapid, Дж. Морли, Д. Пруит, Д. Рубин, Дж Скотт, Р. Фишер, К. Шиндлер, У. Юри).

Перечисленные направления научной мысли, касающиеся исследований переговорного процесса, охватывали значительную область применения специфического знания и, прежде всего, правоохранительную деятельность, дипломатию, коммерцию, конфликтные взаимодействия людей в самых различных сферах социальной жизни.

Общие вопросы психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел (ОВД), имеющие значение и для обеспечения расследования преступлений, представлены в трудах Н.В. Андреева, М.Г.

Дебольского, И.О.Котенева, М.И. Марьина, А.И. Папкина, А.В. Пищелко, В.М. Позднякова, И.Б. Пономарева, Е.В. Петухова, В.Н. Смирнова, А.М. Столяренко, В.И. Черненилова.

Высоко оценивая труды названных ученых, следует констатировать, что комплексные исследования психологии преодоления кризиса переговорной деятельности в практике ОВД с учетом задач, стоящих перед правоохранительными органами Российской Федерации, современных тенденций и динамики преступности в отечественной юридической психологии до настоящего времени не проводились. В юридической психологии исследование переговорной деятельности развивается по следующим направлениям: теоретико-методологический анализ переговорной деятельности; изучение процесса переговоров сотрудников ОВД; комплексное исследование переговоров сотрудников ОВД в ситуациях, связанных с фактом совершения преступления; юридико-психологический анализ кризисов переговорной деятельности сотрудников ОВД. Вместе с тем, в юридической психологии отсутствуют монографические исследования современных проблем профессионально-психологической подготовленности и подготовки сотрудников ОВД, специализирующихся по ведению переговоров с преступниками, недостаточно разработаны требования к характеру деятельности специалиста-переговорщика в различных кризисных переговорных ситуациях с преступником. Все это свидетельствует об особой актуальности и значимости избранной темы исследования.

Переговорная деятельность сотрудников ОВД в криминальных ситуациях как юридико-психологическое явление представляет собой процесс взаимодействия, воздействия субъектов друг на друга, взаимную обусловленность и опосредованность их вынужденной совместной деятельности. В настоящее время в юридической психологии сформировалось понятийное поле описания переговоров, которое включает: сущность переговорной деятельности; генезис; структуру; типологию; механизмы и закономерности; динамику; функции; факторы; эффекты и результаты[1, 6].

Проблема изучения и профилактики кризиса, кризисных ситуаций в переговорной деятельности особенно актуальна на современном этапе. Она предусматривает изучение особенностей кризисов переговорной деятельности в различных ситуациях, связанных с фактом совершения преступления, использование новых моделей переговоров, новых адаптационных возможностей, формирование переговорной компетентности (подготовленности) и готовности сотрудников ОВД, что обеспечит эффективное использование методов позитивного разрешения кризисных ситуаций [2, 15].

Кризис переговорной деятельности - это специфический вид нарушения совместной деятельности, который характеризуется обострением конфликта мотивов, срывом согласования целей и интересов участников, стремлением одной или обеих сторон вернуться к конфликтному способу взаимодействия, отдалением достижения результатов переговорного процесса в криминальной ситуации. Кризис переговоров характеризуется возможной потерей достигнутого положительного результата, т.к. кризис это не обвал, не обрушение, а определенная угроза обрушения, провала, возможная потеря достигнутого.

В кризисе переговоров в криминальных ситуациях происходит увеличение степени искажения восприятия и оценки ситуации, т.к. искажению подвергаются мотивы, высказывания, действия и поступки сторон, а также их личностные качества. Минимизация искажения способствует точности прогноза дальнейшего развития ситуации. Как правило, наименее точно прогнозируются предкризисные ситуации, почти не прогнозируются кризисные ситуации. Особенностью коммуникативных процессов в кризисе переговоров является расширение спектра применяемых средств психологического воздействия на оппонента в сочетании с ослаблением обратной связи; снижением открытости; усилением критичности высказываний в адрес оппонента.

Среди психологических условий эффективной деятельности практического психолога ОВД по оптимизации ведения переговорного процесса в криминальных ситуациях выделяются следующие: формирование

благоприятного социально-психологического климата в ГВП; повышение переговорной компетентности сотрудников ОВД; формирование у них переговорной культуры; преодоление предкризисных и кризисных переговорных ситуаций субъектами переговорного процесса.

В современных условиях происходит процесс установления закономерностей и создания общей теории переговоров как особого психологического феномена; разрабатываются проблемы отдельных видов переговоров с целью выявления их особенностей, что необходимо для повышения эффективности переговоров по различным вопросам (социально-политическим, экономическим, социально-психологическим и т.д.); исследуются конкретные ситуации (факты) переговоров в целях выявления характера психологических особенностей, знание которых позволит достичь взаимоприемлемых результатов.

Большие разрешительные возможности переговорного процесса, специфические особенности его проведения требуют специальной подготовки лиц, способных вести такие переговоры – переговорщиков.

В основе подготовки переговорщиков реализуются принципы: обучение на практическом опыте; обучают лица, имеющие опыт ведения переговоров, обладающие знаниями об отечественном и зарубежном опыте ведения переговоров; обучать на двух уровневой основе, которая включает уровень первоначальной подготовки в рамках служебной подготовки и второй уровень - переподготовка в рамках системы повышения квалификации [3, 23].

Исследование переговоров в целом велось и ведется в рамках различных подходов, которые можно выделить по различным основаниям: по логике исследования - индуктивный и дедуктивный подходы; по объему - акцент на специфику (изучение конкретных случаев) или на обобщение (изучение типичных случаев); по методам исследования - применение исторического, юридического, социологического, психологического, математического и экономического анализа; по тематике - рассмотрение содержательных или процессуальных вопросов; по концептуальной модели исследования - теория конфликтов, теория социального взаимодействия, социально-

психологические теории, структурно-функциональный анализ, системный анализ, организационный анализ, теория игр; по изучаемым проблемам - поведение участников, восприятие сторонами предмета обсуждения и друг друга, выбор стратегии, способ взаимодействия с внешней средой.

Несмотря на многообразие исследовательских подходов, необходима дальнейшая систематизация взглядов на роль и значение переговоров как важнейшего средства достижения целей в экстремальных условиях, преодоления кризисных ситуаций, когда извечная альтернатива переговорам - применение силы - сопряжена с риском для жизни и здоровья людей, удерживаемых преступниками.

Переговоры с преступниками - новое направление в деятельности государственных органов, в том числе органов внутренних дел, по борьбе с преступностью, включенное в единую систему национальной безопасности. Переговоры дополняют, а не заменяют другие формы и методы борьбы с преступностью, предусмотренные Законом, в т.ч. применение мер процессуального принуждения, а также физической силы, специальных средств и оружия.

Переговорная деятельность выступает одним из путей оптимального выхода из криминальной ситуации. Накопленный аналитический материал позволяет выделить 17 статей Уголовного кодекса Российской Федерации, связанных с возможным использованием переговоров с преступниками в случае имеющих фактов противоправных действий правонарушителей.

Криминальные ситуации являются кризисными по своей сути и проявляются в остро конфликтном противостоянии сторон, вызванном сознательными, планируемыми или спонтанными действиями криминальных элементов или спровоцированным непрофессиональными действиями сотрудников органов внутренних дел (ОВД).

Значимость представленного исследования также определяется тем, что, как показал анализ совершенных с 70-х г. XX века по настоящее время захватов заложников и похищений людей, тактика действий преступников резко изменяется, совершенствуются методы и средства преступных

действий, возрастает их опасность, а это настоятельно требует теоретического обоснования самой сущности данной проблемы, выработки научно обоснованных рекомендаций по профилактике и преодолению кризиса переговорного процесса в криминальных ситуациях.

Кризисные переговорные ситуации представляют собой психически напряженные ситуации, в которых субъект взаимодействия (его присутствие, действие или бездействие) рассматривается другим участником в виде угрозы, препятствия для самореализации (желаний, стремлений, интересов, ценностей, целей, убеждений). Возникая в переговорной деятельности сотрудников ОВД, кризисы оказывают выраженное детерминирующее влияние на социально-психологические процессы взаимодействия, формируя механизмы и явления, которые не разворачиваются в условиях обыденных или предкризисных переговорных ситуациях.

Феномен кризиса переговорной деятельности сотрудников ОВД с преступниками, являясь процессом их воздействия друг на друга, взаимной обусловленности и опосредованности нарушения их совместной деятельности или общения, в социально-психологическом плане характеризуется неразрывными компонентами – мотивационным (целевое взаимодействие), перцептивным (взаимопознание), коммуникативным (взаимоинформирование), эмоциональным (симпатия-антипатия) и поведенческим (изменение поведения). Существует зависимость эффективного преодоления кризиса в переговорной деятельности в криминальных ситуациях от активности субъектов переговорного процесса по включению конкретных психологических механизмов и соблюдения ряда принципов, определяющих оптимальное переговорное взаимодействие. Преодоление кризиса переговорной деятельности сотрудников ОВД включает решение организационно-управленческих, оперативно-розыскных, процессуально-следственных, индивидуальных, групповых и ситуационных задач.

Переход от кризиса к переговорам возможен при активной деятельности руководителей ОВД, как непосредственно принимающих участие в

переговорной деятельности, так и косвенно оказывающих влияние на процесс и результаты переговорной деятельности, а также эксперта-психолога, основными задачами которого являются: повышение переговорной компетентности специалиста-переговорщика; формирование переговорной культуры; профилактика и преодоление предкризисных и кризисных ситуаций во взаимоотношениях основных субъектов переговорного процесса.

Кризис переговорной деятельности - это специфический вид нарушения совместной деятельности, который характеризуется обострением конфликта мотивов, срывом согласования целей и интересов участников, стремлением одной или обеих сторон вернуться к конфликтному способу взаимодействия, отдалением достижения результатов переговорного процесса в криминальной ситуации. Кризис переговоров характеризуется возможной потерей достигнутого положительного результата, т.к. кризис это не обвал, не обрушение, а определенная угроза обрушения, провала, возможная потеря достигнутого.

В рамках разработанной концепции преодоления кризисов переговорной деятельности сотрудников МВД в ситуациях, связанных с фактом совершения преступления, переговорная деятельность рассматривается как одно из важнейших направлений деятельности и неотъемлемая часть деятельности органов внутренних дел по борьбе с преступностью, включенная в единую систему национальной безопасности, имеющая многокомпонентную структуру.

Переговорная деятельность, являясь внешним планом отношений личности к окружающим ее людям, структурно включает такие психологические компоненты как: мотивационный – стремление к согласованию интересов и целей, которое осуществляется в процессе реализации; перцептивный – проявление недоверия, усиленное формирование «образа врага», активизация механизма каузальной атрибуции и стереотипизации в направлении усиления недоверия по отношению друг к другу субъектов переговорного процесса; коммуникативный – характеризуется переносом вины и ответственности на оппонента, концентрация внимания на своей

позиции, личная убежденность в своей правоте, реализация твердой, беспелляционной оппозиции; эмоциональный – наличие эмоционального отклика при первой встрече оппонентов, с использованием механизмов эмпатии, отзеркаливания и сопротивления; поведенческий – использование различных персональных стратегий и тактик в ходе переговорного процесса.

С целью профилактики преодоления кризисов переговорной деятельности сотрудников ОВД в ситуациях, связанных с фактом совершения преступления, было проведено эмпирическое исследование.

Сбор и анализ эмпирического материала осуществлялся в несколько этапов: первый (1995-1998гг.) и второй (1998-2009гг.) проводились в Академии управления МВД России со слушателями основных факультетов и ВАК; третий (2008-2013гг.) включал обследование сотрудников ОВД и лиц, отбывающих наказание в местах лишения свободы.

Особенностью исследования является диагностика всех основных субъектов переговорного процесса, т.е. изучались не только психологические особенности сотрудников ОВД, осуществляющих переговоры с преступниками, но и сами преступники, отбывающие срок по различным статьям. Проводилось дополнительное психолого-криминалистическое исследование по изучению особенности почерков сотрудников ОВД и преступников, отбывающих наказание, что способствовало более полному составлению психологического портрета преступников.

Использование батареи методик позволило исследовать основные компоненты психологического потенциала переговорщика и выявить особенности его переговорной компетентности, культуры. Диагностика психологического потенциала сотрудников, осуществляющих переговорный процесс в ситуациях, связанных с фактом совершения преступления различными психодиагностическими методами на репрезентативных выборках в течение длительного времени позволило выявить профессионально значимые качества сотрудника-переговорщика, определить особенности психологического потенциала личности.

В группе «руководители ОВД» выявлена самая высокая средняя оценка переговорной культуры. Именно руководители обладают теми личностными особенностями, которые позволяют в процессе подготовки, обучения в Академии управления сформировать и развить переговорную культуру, что позволит максимально эффективно осуществлять переговорный процесс с преступниками.

В процессе исследования были выделены стратегии поведения, которые могут меняться в зависимости от развития переговорной деятельности. Чаще дополнительно используются стратегии «рационального убеждения» и «прямого давления».

В ходе исследования были установлены значимые различия между профилями осужденных и сотрудников органов внутренних дел, ведущих переговорную деятельность. Применение экспертной оценки и анализ экспериментальных образцов почерка испытуемых позволило составить психологический портрет основных участников переговоров – группы «осужденные» и «сотрудники ОВД».

Были определены признаки почерка, наиболее часто встречаемые в условиях высокого числового значения шкал, по которым были выявлены различия между группами. Особенности почерка позволяли более полно составить психологический портрет преступника и выбирать оптимальную стратегию и методы воздействия, определить характерную поведенческую реакцию.

Современные исследования в области криминалистики, криминологии и юридической психологии выделяют характерные особенности личности преступника, которые приводят к противоправному поведению [4,40]. Междисциплинарное изучение этих, а также иных психологических свойств указанных лиц будет способствовать выявлению закономерностей их поведения в процессе расследования преступлений.

В исследовании была разработана научно обоснованная программа профессионально-психологической подготовки сотрудников ОВД к переговорной деятельности в ситуации захвата заложников, которая

включает несколько разделов: общепсихологическая осведомленность сотрудников; развитие психических познавательных процессов деятельности; повышение устойчивости переговорщиков к психическому и физическому стрессу; основы психологической подготовленности сотрудников в области коммуникативной деятельности; психологические, оперативно-розыскные, организационные и иные особенности переговорной деятельности [5, 15].

Проведение целенаправленной психологической диагностики профессионально значимых качеств, позволило оценить психологический потенциал личности, что сориентировало психологов в подборе тренинговой программы, с учетом дифференцированных групп обучения: использовались многофакторные личностные опросники, позволяющие выявить психологические особенности личности переговорщика, его переговорную культуру [6,6].

Список литературы:

1. Илларионов В.П. Психологические основы ведения переговоров с преступниками/Прикладная юридическая психология. Под ред. А.М.Столяренко. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001.
2. Вахнина В.В. Психология переговоров с преступниками в ситуации захвата заложников. - М.: Академия управления МВД России, 2011.
3. Майдыков А.Ф. Проблемы подготовки и проведения в академии управления МВД России командно-штабных учений//Труды Академии управления МВД России. 2012, №4(24).
4. Вахнина В.В., Петрова С.И. Некоторые закономерности отображения психологических свойств личности в почерках преступников и почерках сотрудников органов внутренних дел // Вестник криминалистики. 2013. Вып. 4(48).
5. Вахнина В.В., Касперович Ю.Г., Марьин М.И. Профессионально-психологическая подготовка сотрудников органов внутренних дел к ведению переговоров в ситуации захвата заложников. М.:ЦОКР МВД России, 2010.
6. Андреев Н.В., Хохлова Н.Г., Свирская И.Б., Вахнина В.В. Совершенствование методов диагностики психологического потенциала руководителя органов внутренних дел. М.: Академия управления МВД России, 1996.

References:

1. Illarionov VP Psychological bases of negotiation with criminals / Applied legal psychology. Ed. A.M.Stolyarenko. M .: UNITY-DANA, 2001.
2. Vakhnina VV Psychology negotiations with criminals in hostage-taking situation. - M .: Academy of the Interior Ministry of Russia, 2011.
3. MaydykovA.F.Problemy of training and the Academy of Management in the Russian Interior Ministry command post exercises // Proceedings of the Academy of the Interior Ministry Rossii.2012, №4 (24).
4. Vakhnina VV, Petrov SI Some of the image of the psychological personality traits in handwriting and the handwriting of criminals police officers // Journal of Criminology. 2013 issue. 4 (48).
5. Vakhnina VV Kaspyarovich YG, Marin MI Professional psychological training of police officers to negotiate a hostage-taking situation. M .: TSOKR Ministry of Russia, 2010.
6. N. Andreev, Khokhlova NG, IB Svir, Vakhnina VV Improvement of diagnostic methods of psychological potential head of the Interior. M .: Academy of the Interior Ministry of Russia, 1996.

К ВОПРОСУ ОПРЕДЕЛЕНИЯ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ В ОБЩЕНИИ

РОМАНОВА Е.А.

РОССИЯ, ДАЛЬНЕВОСТОЧНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

TO THE QUESTION OF DEFINITION OF AN ORIENTATION OF THE PERSONALITY IN COMMUNICATION

ROMANOVA E.A.

РОССИЯ, ДАЛЬНЕВОСТОЧНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Аннотация. Тематизируя изучение общения в его межличностном аспекте, автор исследует его типы – диалог и монолог, его направленность – диалогическую и монологическую. Теоретические разработки в психологии он рассматривает в соотношении с концепциями диалога, принятыми в философии, в частности, диалогикой М.М. Бахтина, послужившей основанием для построения типологии межличностного общения.

Abstract. Investigating the works on the communication in its interindividual aspect, the author explores its types – dialogue and monologue, his orientation – dialogical and monological. Theoretical developments in psychology, he examines in correlation with the concepts of dialogue adopted in philosophy, in particular, dialogics M.M. Bakhtin, which served as the basis for constructing a typology of interpersonal communication.

Ключевые слова: общение, направленность личности в общении, диалогическая коммуникативная направленность, монологическая коммуникативная

направленность, коммуникативная компетентность, Я, Другой, межличностный диалог, межличностный монолог, диалогизм, М.М. Бахтин.

Keywords: communication, personal orientation in communication, dialogic communicative orientation, monologue communicative orientation, communicative competence, I, Other, interpersonal dialogue, interpersonal monologue, dialogic, M.M. Bakhtin.

Противоречие диалога и монолога

Написание статьи инициировано обращением к проблематике общения в рамках дисциплины «Психология социального взаимодействия», а также проведением диагностической процедуры по выявлению обучающихся направленности личности в общении – диалогической и монологической, – понимаемой как индивидуальная «коммуникативная парадигма», включающая представления о смысле общения, его целях, средствах, допустимых способах поведения в общении и т.д. [4].

Общение, представляющее собой взаимодействие между людьми, обслуживает базовую потребность человека – быть включённым в социум и культуру. По замечанию Ю. Хабермаса, в отличие от деятельности, или «стратегического поведения», с её ориентацией на внешнюю по отношению к себе цель, что неизбежно предполагает прагматическое использование Другого в качестве объекта (средства), – ассиметричное субъект-объектное отношение, – общение, или «коммуникативное поведение», исключаящее какую бы то ни было цель и обретающее смысл в собственной процессуальности, предполагает принятие Другого в качестве самодостаточной ценности, – принципиально субъект-субъектное отношение. В свою очередь, в отличие от коммуникации, общение предполагает не только информативную, но и экзистенциальную связь между людьми, что обеспечивает прирост личностно значимого опыта, конституирующего членов общения как общность. Фундаментальное отличие общения и передачи сообщений выявляется в различии присущих им способов самореализации: структура сообщения монологична, структура общения – диалогична [8].

Исследуя межличностное общение как одну из основных психологических категорий, Г.М. Андреева, Б.Ф. Ломов, Н.Н. Обозов и др. в структуре общения выделяют три традиционных компонента – поведенческий, аффективный и когнитивный, – определяющих т. н. коммуникативную компетентность [1, с.80]. С.Л. Братченко помимо качеств, представляющих упомянутые три компонента, в структуре коммуникативной компетентности обнаруживает качества, относящиеся к личностным характеристикам, – направленность, установки, ценности, потребность в общении и т. п. Дополняя перечень составляющих компетентности, он, таким образом, предлагает выделить личностный компонент, в котором находят своё выражение потребности-мотивационная, ценностно-смысловая и нравственная сферы личности. С.Л. Братченко также предлагает типологию межличностного общения, как следствие, средства диагностики уровня развития коммуникативной компетентности. Основанием для построения его типологии послужила концепция диалога М.М. Бахтина, развитая впоследствии А.У. Харашем, Е.А. Родионовой, Г.М. Кучинским, А.М. Матюшкиным.

В соответствии с данной типологией межличностное общение может происходить принципиально различными способами – осуществляться через межличностный диалог и через межличностный монолог [6, с. 156]. Критерием для выделения служит личностная позиция человека в общении, которая детерминирует его коммуникативные стратегии. Главной становится ориентация личности в координатах Я и Другой: межличностный диалог предполагает установку на равноправие, межличностный монолог редуцирует роль Другого и исходит из приоритета Я. Диалогу соответствует представление о собеседнике как о личности самостоятельной, внутренне свободной и незавершённой, оно утверждает его полноправность и ориентировано на развитие. Эта концепция Другого является симметричной, что означает её применимость и к Я как свободному и равноправному. Монологу соответствует концепция собеседника как объекта воздействия.

К философии диалога

Направлением философии первой половины XX в., ставившем целью создание нового типа рефлексии на основе диалога – в качестве отношения к Другому как к Ты, – становится диалогизм (М. Бубер, Ф. Эбнер, Ф. Розенцвейг, М.М. Бахтин и др.). Согласно М. Буберу, Я не есть онтологическая данность, но конституируется лишь в качестве «отношения с Ты»[5]. Действительное Я, по Ф. Эбнеру, – результат спонтанной направленности человека на что-то Иное помимо себя. Ф. Эбнер рассматривал в качестве Иного всякое Ты как отблеск единственного Ты Бога, с которым человек ведёт непрекращающийся диалог. В конечном счёте любое Ты и даже Я – экспликация Бога, поэтому, в сущности, речь идёт об одном диалоге, в котором Бог воспринимает себя в качестве различных Я. Ф. Розенцвейг утверждал как основу мышления – очевидность «мыслю, следовательно, говорю», такая мысль – всегда мысль-для-этого-другого. В своей диалогике он ставит проблему интерсубъективности, где субъективность выступает противоположностью «безличности», ступенью к принятию другой субъективности.

Итак, личность существует только в своих отношениях, в своей соотнесённости с Иным. Личность соотносит себя в нескольких измерениях своего бытия: в отношении к Богу, к другой личности, в отношении к своему естеству и к окружающей её предметной среде (к природе). Все эти отношения рекурсивны, то есть каждое из них несёт в себе «следы» других[10, с. 150]. Теоретики диалогизма раскрыли отдельные ипостаси этой многомерности, показали связь между ними.

Глубокую созвучность идеям западных диалогистов мы находим у М. Бахтина, философа, филолога, литературоведа, теоретика культуры. В своей работе «Автор и герой в эстетической деятельности» он обозначает проблему «я – другой» и вводит такие понятия, как «вненаходимость», «окружение», «я-для-себя», «я-для-другого», «другой-для-меня» и др. Согласно М. Бахтину, эстетически продуктивное отношение автора к герою в общей принципиальной основе своей есть отношение напряжённой вненаходимости – пространственной, временной и смысловой, –

позволяющей автору завершить героя до целого моментами, непричастными миру жизни из себя, то есть миру героя помимо автора, как-то: полнотой внешнего образа, фоном за спиной, отношением к событию смерти и проч.[2, с. 15]. Одинокое сознание, не имеющее ничего внеположного себе, не может быть эстетизовано. Итак, моя вненаходимость другому позволяет мне обладать «избытком видения» по отношению к другому: мне есть чем его одарить и это дар, в котором другой испытывает абсолютную нужду. Результатом эстетического события становится рождение другого в новом плане бытия, определённом новыми, «трансгредиентными» другому ценностями. Это онтологическое приращение, будучи недоступным другому, требует в качестве залога моё собственное бытие.

Так и в жизни через другого мы пытаемся понять трансгредиентные (внеположные себе) моменты, не достигающие оплотнения в нашем сознании. Ему трудно сказать самому себе завершающее слово: оправдание не может стать самооправданием, признание – самопризнанием, самоименование также самозванство; необратимы – прощение, объятие, факт осознанного рождения... Природа жизни глубоко диалогична.

Итак, художественное событие понимается как событие диалогическое. Сознание есть тогда, когда есть два сознания. Позднее свойственный эстетическому созерцанию момент завершённости был оценён М. Бахтиным как насилие, несовместимое с идеей диалогизма как живого отношения двух сознаний. В этой связи «новая художественная модель мира», созданная в романах Достоевского, преодолевает завершающую авторскую активность, монологическое сознание автора[3].

Диалогизм, безусловно, повлиял на экзистенциализм (К. Ясперс, Г.О. Марсель), феноменологию (Ж.П. Сартр, Э. Левинас), герменевтику (Г.-Г. Гадамер, П. Рикёр), во многом определил философию постмодерна с её стремлением отыскать фундаментальные основания «личностного бытия» в «феномене общения» (Э. Левинас). В заданном контексте фигура Другого оказывается конституирующе значимой. В хайдеггеровской аналитике

«Вот-бытия» бытие Я как «бытие-в-мире» является принципиально коммуникативным по своей сути: «бытие-с» (со-бытие с Другим)[9]. Сам способ бытия индивида артикулируется Ж.П. Сартром как «быть видимым Другими»[7].

Таким образом, атрибутивной характеристикой Я выступает его самовыстраивание в контексте отношения с не-Я. И если для философской классики типична характеристика индивидуального сознания через его интенциональность как направленность на объект, то для постмодерна центральной становится его характеристика – стремление к Другому как фундаментальное «Метафизическое Желание» (Э. Левинас). Можно говорить об особой интенциональной структуре личностного бытия как бытия, направленного к другой личности.

Вместо заключения

Что касается наших испытуемых, то, выявляя свою индивидуальную «коммуникативную парадигму», они в большинстве своём обнаруживают монологическую коммуникативную направленность (её варианты: авторитарная, манипулятивная, альтероцентристская, конформная, индифферентная). Преобладающие движущие мотивы – воля к власти, собственный интерес, забота одругом и др. – рационализируют действие, событие встречи пересматривается в связи с полученным результатом и приобретает характеристики телеологичности, при этом снимается экзистенциальный пласт общения и гипостазируется теоретико-информативный. Определённое число участников показывают диалогическую коммуникативную направленность, которую можно трактовать как выбор коммуницирующими сторонами совместного курса взаимодействия, определяющего лица Я и Другого.

В любом случае, полагаем, существует необходимость развития и поддержания у обучаемых направленности на диалогическое общение.

Список литературы:

1. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2009. – 363 с.
2. Бахтин, М.М. Автор и герой в эстетической деятельности / М.М. Бахтин // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
3. Бахтин, М.М. Проблемы творчества и поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М.: Алконост, 1994. – 170 с.
4. Братченко, С.Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала / С.Л. Братченко. – Псков, 1997. – 68 с.
5. Бубер, М. Я и Ты / М. Бубер. – М.: Высшая школа, 1993. – 175 с.
6. Поссель, Ю.А. Направленность личности в общении / Ю.А. Поссель // Практикум по социальной психологии / Под ред. И.С. Клециной. – СПб.: Питер, 2008. – С. 155-169.
7. Сартр, Ж.П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии / Ж.П. Сартр. – М.: ТЕРРА-Книжный клуб; Республика, 2002. – 640 с.
8. Хабермас, Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Ю. Хабермас. – СПб.: Наука, 2000. – 380 с.
9. Хайдеггер, М. Бытие и время / М. Хайдеггер. – Харьков: Фолио, 2003. – 503 с.
10. Ячин, С.Е. Состояние метакультуры / С.Е. Ячин. – Владивосток: Дальнаука, 2010. – 268 с.

References:

1. Andreeva, G.M. Social psychology / G.M. Andreeva. –M.: Aspect Press, 2009. – 363 p.
2. Bakhtin, M.M. Author and Hero in Aesthetic Activity / M.M. Bakhtin / / M.M. Bakhtin. Aesthetics of verbal creativity. – M.: Arts, 1979. – 423p.
3. Bakhtin, M.M. Problems of Dostoevsky's poetics and creativity / M.M. Bakhtin. – M.: Alconost, 1994. – 170p.
4. Bratchenko, S.L. Diagnosis of personality-developing potential / S.L. Bratchenko. – Pskov, 1997. – 68p.
5. Buber, M. I and Thou / M. Buber. –M.: Higher School, 1993. –175p.
6. Possel, Y.A. Orientation of the person in communication / Y.A. Possel // Workshop on Social Psychology / Ed. I.S. Kletsina. –St. Petersburg: Peter, 2008. –P. 155-169.
7. Sartre, J.P. Being and Nothingness: Experience phenomenological ontology / J.P. Sartre. – M.: TERRA-Book Club; Republic, 2002. – 640p.
8. Habermas, J. Moral consciousness and communicative action /J. Habermas. – St. Petersburg: Nauka, 2000. – 380p.
9. Heidegger, M. Being and Time / M.Heidegger. – Kharkiv: Folio, 2003. –503p.
10. Yachin, S.E. Condition metaculture / S.E. Yachin. – Vladivostok: Dalnauka, 2010. – 268p.

РАЗДЕЛ 6.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ

ПСИХОЛОГИЯ

ПОДВЕДЕНИЕ ПОД ПОНЯТИЕ: ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ ТЕКСТА В СВЯЗИ С ПРОБЛЕМОЙ ПОНИМАНИЯ

БОРЗОВА Т.В.

РОССИЯ, ДАЛЬНЕВОСТОЧНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

SUMMING UP WITH A CONCEPT: A PSYCHOLOGICAL STUDY OF THE SUBSTANTIVE ASPECT OF THE TEXT IN RELATION TO THE PROBLEM OF UNDERSTANDING

BORZOVA T.V.

RUSSIA, FAR EASTERN STATE UNIVERSITY OF HUMANITIES

Аннотация. Статья представляет психологическое исследование содержательной стороны текста в связи с проблемой понимания, анализируются основные черты и характеристики, связанные с процессом «подведение под понятие», пониманием реальности личностью в процессе обучения.

Abstract. The essay presents a psychological study of the substantive aspect of the text in relation to the problem of understanding; analyses features and characteristics such as summing up with a concept, understanding of reality by a person in process of education.

Ключевые слова: психология понимания, развитие новых подходов в процессе понимания, образование, процесс «подведение под понятие», психологическое исследование.

Статья подготовлена при финансовой поддержке гранта РФФИ, проект №13-06-00526

Keywords: psychology of understanding, the formation of a new stage of understanding processes, education, «summing up with a concept», a psychological study.

The study was supported by the Russian Foundation for Humanities, project 13-06-00526

В ходе представленного в статье исследования нами доказывается гипотеза о том, что понимание есть средство усвоения знания, но для того чтобы оно стало таковым, необходимо сделать его целью обучения. Данный процесс в обучении студентов вуза будет проходить эффективно, если сообщить ему следующие условия: а) включение понимаемого в имеющиеся знания, жизненный опыт; б) осуществление и интерпретацию значения понимаемого в конкретном контексте психологического знания; в) «включение познаваемого в личный тезаурус, наделение его личностным смыслом» при субъективном выделении семантического пространства изучаемого явления.

В качестве теоретико-методологических оснований работы применялась концепция внутреннего развития научных понятий Л.С. Выготского, где указано, что «понятие не просто совокупность ассоциативных связей, усваиваемая с помощью памяти, не автоматический умственный навык, а *сложный и подлинный акт мышления*, которым нельзя овладеть с помощью простого заучивания, но который непременно требует, чтобы мысль ребенка поднялась в своем внутреннем развитии на высшую ступень, для того, чтобы понятие могло возникнуть в сознании» [1, с. 188].

«Усвоить какое-либо научное понятие фактически означает *сформировать* данное понятие в итоге определенной умственной работы. ...В процессе этой работы ученик не только овладевает суммой знаний, но и совершенствует мыслительную деятельность. В ходе обучения изменяются

не только знания, т. е. то, что отражается в сознании, но и то, как происходит это отражение» [2, с. 7].

Логика формирования понятия в процессе обучения студентов вуза представляется нам следующим образом: *теоретический анализ и обобщение научных данных изучаемого явления способствуют* а) выявлению существенных признаков явления или процесса; б) выделению критериев, позволяющих судить о полноценном состоявшемся явлении. Данный этап работы позволяет наполнить понятие изучаемого психического явления или события конкретным содержанием. И хотя достаточно полного описания изучаемого явления достичь не удастся, понятие рождается как итог специально организованной деятельности. На первом этапе нашего исследования реализовывалось включение понимаемого в имеющиеся знания, жизненный опыт. В качестве теоретического блока нами была взята теория личности З. Фрейда, рекомендуемая студентам как научный текст для самостоятельного чтения, а также информация о механизмах психологической защиты, которая затем была дана вниманию студентов в качестве лекционного материала. После объяснения студентам теоретической части мы провели с ними несколько упражнений, направленных на включение понимаемого в жизненный опыт, в имеющиеся знания.

Упражнение № 1

Назовите данные ниже механизмы психологических защит:

- А. Данный механизм представляет собой избавление от внутреннего конфликта с помощью активного исключения из сознания неприемлемого мотива или нежелательной информации. Феномены забывания чего-нибудь очень тесно связаны с этим механизмом защиты, например, особенно неудобные для нас факты легко забываются. Ущемленное самолюбие, задетая гордость, катастрофическое сообщение маскируются другими содержаниями, приемлемыми для самого субъекта.
- В. Механизм приписывания (переноса) собственных чувств, желаний или личностных черт, в которых человек не хочет себе признаваться из-

за их неприемлемости, на другое лицо. Подмечено, что скупой склонен подмечать в других людях жадность, агрессивный – жестокость и т. п.

- C. Механизм психологической защиты, посредством которого субъект в условиях повышенной ответственности стремится избежать внутренней тревоги, потерять самоуважение с помощью тех способов поведения, которые были адекватны на более ранних стадиях развития. Данный механизм есть возврат человека от высших форм поведения к низшим. Яркий феномен данного механизма защиты – инфантильность в поведении и отношениях.
- D. Защитный механизм, представляющий трансформацию травмирующего мотива в свою противоположность. Безотчетная, не имеющая разумных оснований неприязнь к человеку может оборачиваться особой предупредительностью к нему, посредством которой субъект старается преодолевать собственные агрессивные чувства. И напротив, не редко симпатия к человеку может демонстрироваться в формах, характерных для неприязненного отношения. Педагоги в агрессивном преследовании мальчишкой-подростком своей одноклассницы «прочитывают» чувство первой влюбленности, видят в этом характерный для подростков ритуал ухаживания.
- E. Защитный механизм понимается как приписывание, как оправдание перед другими или перед самим собой своей несостоятельности. В частности, этот механизм психологической защиты связан с попыткой снизить ценность недоступного. Переживая психическую травму, человек защищает себя тем, что переоценивает (обесценивает) значимость травмирующего фактора в сторону его снижения. Этот механизм ещё называют «зелен виноград» (по известной басне И.А. Крылова «Лисица и виноград») [3, с. 197-198].

Упражнение № 2

Укажите, какой из перечисленных ниже механизмов защиты действует в каждом из данных ниже примеров (вытеснение, уход, фантазирование,

реактивное образование, регрессия, рационализация, проекция, перенос, компенсация, сублимация) [4, с. 290].

- а. Грег не закончил домашнюю работу по биологии, чтобы не позориться перед всем классом, он притворился, что у него болит голова, и опустил ее на парту.
- б. У Прунеллы сломалась машина. Поскольку у нее нет денег на ремонт, ей надо выходить из дома на час раньше и ехать на велосипеде или идти пешком. Прунелла говорит, что таким образом она экономит деньги на бензин и масло и, кроме того, ей нравится физическая нагрузка.
- в. Чэд отвык от сосания пальцев, когда ему было около четырех лет. В семь лет ему сообщили, что его родители разводятся, и он будет жить с мамой и «новым папой». Чэд снова начал сосать палец.
- г. Джулия, звезда нового женского футбола, во время игры порвала себе связки на ноге. Когда врач сказал ей, что она никогда не сможет снова играть в футбол, она принялась старательно изучать методику работы футбольного тренера.
- д. Мартин пилил дрова и поранил пилой руку. По дороге в ближайший травматологический пункт он вспомнил, какие болезненные уколы ему делали, когда он в прошлый раз обращался в этот пункт за помощью. Оказалось, что он пропустил нужный поворот и теперь, чтобы найти дорогу, ему пришлось спрашивать.
- е. Эрик очень любит сорить деньгами. Он даёт большие чаевые, покупает экстравагантные подарки и часто играет в азартные игры. Когда его бережливая жена купила материал на новые занавески для кухни, он обвинил её в мотовстве. Он заявил, что их старые и рваные занавески ещё вполне годятся, и обозвал жену транжирой.
- ж. Маленькая Инесса очень расстроилась, что мама её отшлёпала. Она побежала в свой игрушечный уголок и побила куклу.
- з. Паулетт воспитывает восьмерых детей. Они живут в старой лачуге, где нет ни отопления, ни канализации. Паулетт любит мечтать о том, как она выиграет в лотерею и будет путешествовать и покупать красивую одежду.

- и. У Джереми постоянно возникают проблемы в отношениях с мамой. Он никогда не слушается и всё время спорит с ней. Когда он выбирал себе узор для татуировки, то остановился на большом сердце со словом «мама» в середине.
- к. Когда Элизабет сердится, она садится за пианино. Она уже сочинила в такие минуты несколько прекрасных джазовых мелодий.

Упражнение № 3

После теоретического блока, мы предложили студентам графически изобразить существующие механизмы психологической защиты. Представим одну из работ студентов.



Рисунок 1

Упражнение № 4

Обсуждение рисунков механизмов психологической защиты в рамках концепции Б.М. Гаспарова. Субстратом, через который передаются смыслы, могут выступать образы. Целостную концепцию речевой коммуникации и взаимопонимания посредством не столько значения, сколько более

целостных и менее формализуемых единиц – языковых образов – построил в своей монографии Б.М. Гаспаров (1996). Языковые образы отличаются и от значений, к которым этот автор относится, как и мы, скептически, и от смыслов. Смысл как результат понимания любого языкового выражения Б.М. Гаспаров характеризует как открытый, никогда не получающий полной завершенности продукт духовной деятельности. «Говорящий субъект потенциально вкладывает в процесс осмысления весь свой опыт, все имеющиеся у него знания, ассоциативные способности, эмоциональные реакции; осмыслить некоторое сообщение, свое собственное или чужое, – значит вложить в него (с той или иной степенью интенсивности) свой духовный мир» [5, с. 260–261].

Языковое выражение и понимание языковых образов – это динамический процесс, протекающий в определенном коммуникативном пространстве, которое задается ситуационными, жанровыми, ролевыми и другими квалификаторами, которые, в свою очередь, не остаются неизменными в ходе коммуникативного взаимодействия. «Таким образом, было бы недостаточно говорить о том, что смысл всякого языкового действия подвергается фокусированию в коммуникативном пространстве; необходимо подчеркнуть, что такое фокусирование смысла имеет *динамический* характер...» [5, с. 308].

Б.М. Гаспаров подчеркивает тот факт, что «в каждый момент своей языковой деятельности говорящий силится интегрировать открытые потоки впечатлений, воспоминаний и ассоциаций в некое смысловое целое, в котором смысл того, что он принимает как «сообщение», явился бы ему в виде некоей представимой «картины», обладающей достаточной степенью единства и последовательности; эту интегрирующую работу говорящий производит в соответствии со свойствами коммуникативного пространства. Но сама эта среда, в которой работает языковой смысл, все время движется, изменяя очертания, как облако, и тем самым изменяя все условия, в которых совершаются процессы смысловой интеграции. Возникают возможности бесконечных переориентаций языковой картины, ретроспективного мысленного «переписывания» прошлого опыта, игры различными смысловыми регистрами, основанной на соскальзывании из одного мысленного пространства в другое» [5, с. 309].

Упражнение № 5

Письменная работа по описанию рисунка механизма психологической защиты. Для реализации целей нашего исследования, мы выбрали одну из работ студентов, которую условно назвали «Мужчина, сидящий спиной» и предложили ее для анализа студенческой группе.

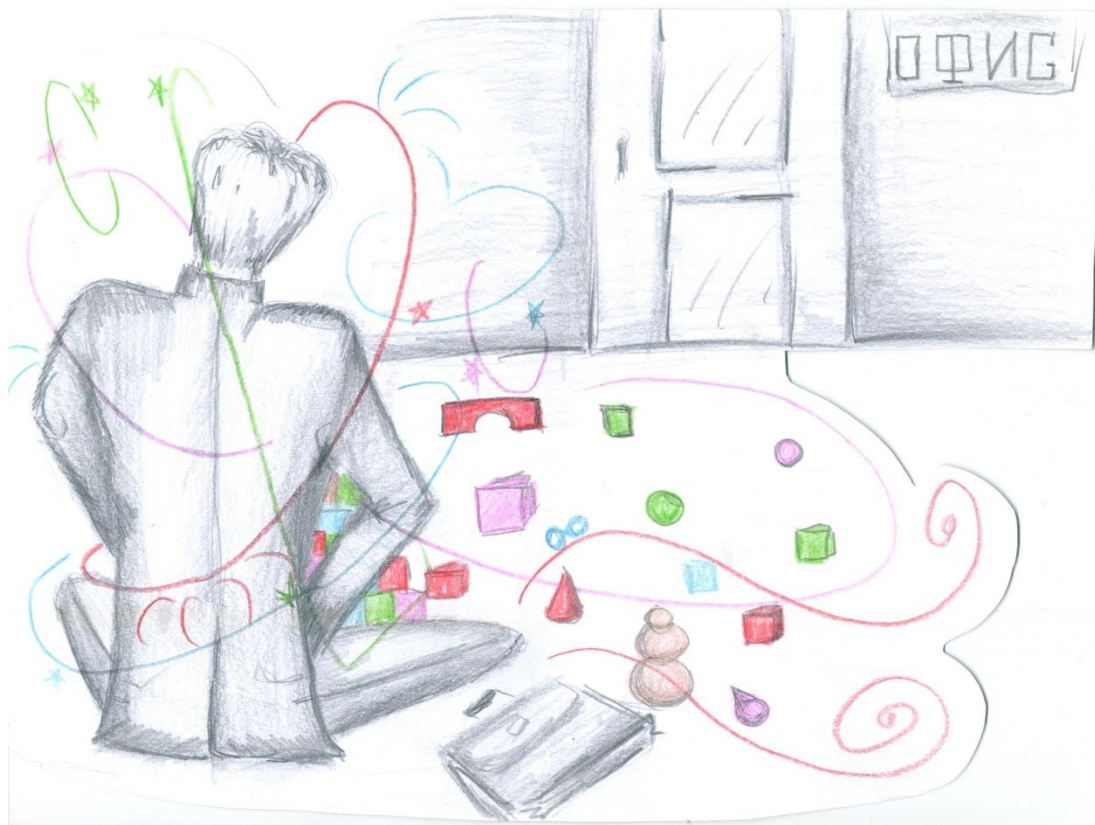


Рисунок 2. Рисунок, предложенный для описания студентам

Затем мы попросили студентов во время учебного занятия описать свое видение рисунка, аргументировано представить результаты понимания. После того как работа была выполнена, было осуществлено открытое обсуждение полученных результатов. Математическая обработка полученных данных и описание полученных результатов осуществлялись студентами самостоятельно.

Студент В.О. описал механизм психологической защиты регрессию:

«Регрессия: Человек сидит на полу, как маленькие дети. Он сидит спиной, как бы в своем мирке, скрываясь от посторонних и неприятностей. Несмотря

на возраст, человек сидит на полу и перед ним разбросано много игрушек и портфель. Игрушки цветные, а фон – серый. Человеку приятнее быть в прошлом, а не в настоящем, где проблемы. Человек находится у здания своей работы, он играет за пределами офиса и тем самым не погружается в проблемы. Поза человека показывает, что он слишком заинтересован в своих мыслях, его прошлое, детство или другие приятные события успокаивают и дают комфорт».

Результаты анализа работ студентов представлены на рис. 3.



Рисунок 3

Распределение ответов студентов по блокам в ходе работы с рисунком, изображающим механизм психологической защиты.

Из рисунка видно, что наибольшее количество ответов сосредоточено в первом блоке («Психическое состояние»). Студенты самостоятельно пришли к выводу о том, что на рисунке указано именно психическое состояние мужчины, а остальные блоки «Поза человека» (второй блок) и «Цветовая гамма» (третий блок) помогают более точно определить, что происходит в жизни человека в указанный момент времени.

Приведем примеры ответов студентов (орфография сохранена), включенные в протокол.

- 1. Психическое состояние:** человеку наскучила однообразная форма его работы, и он зависает в себе с удобной ему атмосферой,- возврат

в прошлое,- замечтался,- состояние растерянности,- возможно, он вернулся, вспомнил именно приятные, яркие жизненные ситуации,- человек пытается избежать внутренней тревоги,- человек находится «здесь» и не «здесь»,- происходит возврат человека от высших форм поведения к низшим,- стремление избегать, таким образом, внутренней тревоги и ответственности,- на человека легла большая ответственность, поэтому он вернулся в то время, где ему было удобно,- у него проблемы с коллегами, и человек не хочет заходить в офис,- начальство плохо относится к нему, и он боится заходить в офис,- человек не может решить свои проблемы, поэтому возвращается к раннему этапу развития, где более комфортно,- данное действие происходит днем в рабочее время,- он расстроен и не ведет себя как взрослый,- человек возвращается от высших форм поведения к низшим,- в условиях повышенной ответственности человек избегает внутренней тревоги с помощью ярких кубиков,- инфантильность,- взрослый человек впал в детство,- человек пытается избежать проблем,- замещает проблему путем удовлетворения потребностей,- в проблемной ситуации возвращается к детству,- по всей видимости, человек пытается сдержать чувство не уверенности в себе,- видно чувство вины за неудачу,- в рисунке передается мысль, по моему мнению, что человек просит о помощи, но не показывает этого,- в данном рисунке показана жизнь, активность человека в другом направлении, чтобы избежать проблемы и забыть о плохих эмоциях,- за закрытой дверью, скорее всего, множество людей, но человек ощущает себя одиноким,- портфель валяется на полу и зарисован серым цветом, значит, он не хочет заниматься своей работой,- разбросанные вещи, как у ребенка, указывают на несобранность,- человек не смотрит на нас (блокировка).

2. **Поза человека:** взрослый человек сидит спиной,- человек повернут к нам спиной, значит, его не волнует окружение,- поза человека показывает, что он слишком заинтересован в своих мыслях, его прошлое, детство или другие приятные события успокаивают и дают комфорт,- мужчина сидит спиной к зрителю – отторжение внешнего мира, уход в себя,- сидит на полу (отсутствие опоры в жизни, стула),-

он изображен сидящим спиной к зрителю – погружен в себя,- в костюме деловом, но рядом игрушки,- голова наклонена (интерес к тому, чем занимается),- сидит спиной – не показывает эмоций,- он изображен спиной к нам – погружен в себя,- сидит спиной,- лица не видно,- человек сидит спиной к нам, ноги скрещены, голова наклонена,- голова наклонена вбок – крайнее увлечение,- человек сидит на полу, как маленькие дети,- взрослый человек погружен в детские воспоминания,- его поза соответствует некой задумчивости, замкнутости, в себе, - он отрешен от внешнего мира, проблем,- «мир», в который он погружен, приобрел цветные краски,- сама форма картинки имеет необычный узор,- голова наклонена над игрушками, что не свойственно взрослому,- человек изображен спиной, что говорит о том, что он отрезан от внешнего мира, не хочет признавать его,- сидит около двери «Офис», вроде на работе, в то же время его там нет, - сидит на корточках, как в детстве, не на стуле, не за столом,- сидит к зрителю спиной, скрывается от людей.

3. **Цветовая гамма:**- цвета игрушек – красный и зеленый – это самые активные цвета, символизируют жизнь, активность,- красные и зеленые линии – полет мысли,- игрушки цветные, а фон черно-белый; это значит, что окружающий мир в данный момент потерял свое значение, свои краски; прежний мир игры на первом месте;- игра цветов: серый – обычная рутина; яркие цветные кубики,- игрушки цветные, а фон – серый;человеку приятнее быть в прошлом, а не в настоящем, где проблемы,- игрушки изображены в цветном аспекте (воспоминания, значит, светлые, приятные), а реальные – мир в сером цвете, значит, что мир скуден и не интересен,- линии и завитушки как воспоминание,- цветные кубики по отношению к серому фону,- красные линии показывают мысли и то, что они не стоят, а хаотично «летают» вокруг,- кубики, как средство выхода, цветные, все остальное серое,- линии показывают: человека окутывают приятные ему впечатления, в неприятной ему атмосфере,- всё вокруг серое, но его деятельность и игрушки возвращают его в «цветной» мир».

Упражнение № 6

Далее мы предложили студентам выполнить работу дома, в которой они должны были описать собственные примеры механизмов психологической защиты. Так, студентка О.П. отмечает: «Рационализация: конечно, это у всех бывает! Однажды мне нужно было на встречу, и я поздно вышла, уже опаздывала, села на автобус, и когда приехала, то мое оправдание было, что это просто автобус медленно ехал, да там ещё переезд закрыли, пришлось объезжать. Эти моменты реально были, но если бы я вышла раньше, то, возможно, и не опоздала бы».

Студент П. Л. в качестве примера привел другой *механизм психологической защиты*: «Уход – проявление в виде избегания неприятных ситуаций. Заходя в какое-либо помещение, увидев человека, которого бы ты не хотел видеть, избегаешь встречи с ним, ты резко разворачиваешься в дверном проеме и быстро уходишь, а когда думаешь, почему ты это сделал, понять не можешь, появляется страх перед тем, что сам себе нафантазировал».

Завершающим этапом в работе студентов, направленным на формирование способа понимания «подведение под понятие», является применение полученных знаний во время государственного междисциплинарного экзамена по педагогике, психологии, методике преподавания. Содержание билетов представлено вниманию студентов уже на стадии знакомства с теоретическим материалом (1–2 курс). В содержании текста каждого экзаменационного билета возможно вычленить любое из изучаемых явлений в курсе педагогики и психологии на протяжении всех пяти лет обучения в вузе. В качестве примера приведем текст Тэффи «Ретроспективный взгляд и убеждения». Студенты в данном тексте фиксируют следующие механизмы психологических защит: отрицание, реактивное образование, подавление, рационализацию и другие, причем аргументы по доказательству наличия той или иной защиты в поведении Тэффи, эмигрировавшей из России во время революции 1917 года, даются студентами в соответствии со следующим планом:

1. Теоретические основания изучаемого явления (биография автора, условия и причины создания той или иной концепции, определение

категориального аппарата изучаемого понятия, перечисление существующих в научных подходах механизмов психологических защит, раскрытие их содержания, современное рассмотрение изучаемого явления).

2. Практические основания наличия изучаемого явления в художественном тексте.
3. Примеры изучаемого явления из собственного жизненного опыта, педагогической практики в школе.

Таким образом, в индивидуальной деятельности студента наиболее значимыми для формирования понимания являются три познавательные процедуры: понимание-узнавание (узнавание знакомого в новом материале), понимание-гипотеза (прогнозирование, выдвижение гипотез о прошлом или будущем объекта, ситуации, которую необходимо понять) и понимание-объединение (объединение элементов понимаемого в целое). В психологии понимания в обучении эти познавательные процедуры могут рассматриваться как поэтапное, динамичное продвижение студента в процессуальном поле понимания. Как правило, движение начинается с понимания-узнавания (до 60 % студентов проходят этот этап), затем следует понимание-гипотеза (около 30 % студентов оказываются способными быть продуктивными на данном этапе), к познавательной процедуре понимание-объединение подходит не более 10 % студентов. Студент может остановиться и оставаться в рамках любой из этих познавательных процедур. Как показал опыт нашего исследования, студенты без специального обучения способам работы с текстом не имеют возможности «комфортно чувствовать себя» в рамках таких познавательных процедур, как понимание-гипотеза и понимание-объединение. Пониманию-гипотезе и пониманию-объединению необходимо обучать как способу работы с содержанием гуманитарных наук. Именно данному виду работы посвящен следующий этап нашего эксперимента.

При реализации формы понимания «понимание-объединение» обязательно отмечалась содержательная сторона понятия «механизм психологической защиты», акцент делался на наличие психической активности в поведении. Так, например, студентом О. Р. указывалось, что

«защитные механизмы срабатывают в условиях конфликта одинаково сильных, противоположно направленных стремлений личности, вызывающих *«возмущения» (это есть форма психической активности – разр. моя. – Т.Б.)* в системе ее мотивации».

Студент О. Ж.: «Защитные механизмы представляют собой *особого рода психическую активность* (разр. моя. – Т.Б.), реализуемую в форме специфических приемов переработки информации, которые могут предотвратить потерю самоуважения и избежать разрушения единства образа «Я».

Приведенный материал показывает, что понимание есть форма овладения человека миром. Не поняв в полном объеме мир, нельзя полноценно в нем жить, творить. Понимание «интимно» и отражает некую личностную связь человека с миром, означает нахождение человеком своего особого «места» в этом мире. Исследование, направленное на изучаемый нами способ понимания текста «подведение под понятие», позволило установить, что данный процесс в обучении студентов вуза будет проходить эффективно, если сообщить ему следующие условия: а) включение понимаемого в имеющиеся знания, жизненный опыт; б) осуществление и интерпретация значения понимаемого в конкретном контексте психологического знания; в) «включение познаваемого в личный тезаурус, наделение его личностным смыслом» при субъективном выделении семантического пространства изучаемого явления [6, с.202].

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982.
2. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе / Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
3. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995.
4. Квинн В. Прикладная психология / В. Квинн. – СПб.: Питер, 2001.
5. Гаспаров Б.М. Язык. Память. Образ. Лингвистика языкового существования / Б.М. Гаспаров. – М.: Новое литературное обозрение, 1996.

6. Борзова Т.В. Теоретические основы психологии понимания в обучении: монография / Т.В. Борзова. – Хабаровск: Изд-во Дальневосточ. гос. ун-та, 2013.

ПРИОРИТЕТНЫЕ ЖИЗНЕННЫЕ ЦЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

ОГНЕВ А.С., ЛИХАЧЕВА Э.В.

РОССИЯ, МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ
М.А. ШОЛОХОВА

PRIORITY VALUES OF LIFE OF TODAY'S STUDENTS

OGNEV A.S., LIKHACHEVA E.V.

RUSSIA, MOSCOW STATE HUMANITARIAN UNIVERSITY NAMED M.A. SHOLOKHOV

Аннотация. В статье представлены результаты исследования приоритетных жизненных ценностей студентов высшей школы. Они определялись посредством метода визуально-вербального семантического дифференциала с использованием высокочастотной системы трекинга глаз SMI Hi-Speed 1250и анкетирования. Было обнаружено, что на первое место испытуемые ставили семью, на второе – здоровье, на последующие места распределились работа, деньги и слава. Такое распределение приоритетов демонстрирует роль современной семьи как фактора жизненного успеха и благополучия человека и должно учитываться при построении индивидуальных образовательных траекторий студентов в ходе обучения в вузе.

Abstract. The article reviews the results of study of priority values of life of today's studentsof a higher school. They were determined by the method of visual-verbal semantic differential usingthe high-frequency tracking system eye SMI Hi-Speed 1250 and survey. We found that the students in the first place put the family, on the second - health, the next place was as work, money and fame.This distribution of priorities demonstrates the role of the modern family as a factor of success in life and human well-being and should be considered in the construction of individual educational trajectories of students in the course of study at the university.

Ключевые слова: приоритетные жизненные ценности, визуально-вербальный семантический дифференциал, высокочастотная система трекинга глаз SMITH-Speed 1250, семья как фактор жизненного успеха, «Жизненная навигация»[®].

Key words: priority values of life, visual-verbal semantic differential, high-frequency tracking system eye SMITH-Speed 1250, family as a factor of success in life, «Life navigation»[®].

Современная российская система высшего профессионального образования ориентирует студентов на становление профессионализма и развитие перспективных с точки зрения построения карьеры компетенций и качеств личности. При составлении индивидуальных образовательных траекторий необходимо учитывать значимые сферы жизни, жизненные приоритеты молодежи. Индивидуальная образовательная траектория, согласованная с интересами и жизненными приоритетами студентов, может стать залогом их успешного обучения, качественной итоговой подготовки и эмоциональной безопасности образовательной среды вуза [1, с. 36-40]. Наши ранние исследования показали, что сочетание личных жизненных приоритетов и поставленных образовательных целей позитивно сказывается на жизнестойкости, самооффективности личности, уровне личностной и ситуативной тревожности студентов [10, с. 181-183], [12, с. 59-65].

Проведенное нами исследование показало, что в современных условиях студентов, в первую очередь, увлекает вовсе не успешная карьера, и первое место среди приоритетов занимают не деньги и слава, а семья и здоровье.

Невольно напрашивается аналогия с известным противоречием, отмеченном Ричардом Тайлером, при сравнении результатов моделирования человека в психологии и экономике [3]. Если в экономике человек рассматривается как существо рациональное, эгоистичное и не меняющее свои жизненные приоритеты, то в психологии внимание уделяется иррациональным импульсам, непрагматическим мотивам и изменчивости личных приоритетов.

Так и в нашем случае, унифицированная модель конкурирующей личности, которая лежит в основе попыток вузов выстраивать индивидуальные

образовательные траектории студентов, противоречит обнаруженным нами приоритетам, в которых карьерные устремления играют далеко не первоочередную роль.

Для определения значимости жизненных ценностей нами использовались анкетирование студентов и методика визуально-вербального семантического дифференциала с использованием айтрекера - высокочастотной системы трекинга глаз SMI Hi-Speed 1250.

При анкетировании студентам предлагалось указать на каком месте по значимости в их жизни находятся перечисленные ценности: семья, здоровье, работа, деньги и слава.

В анкетировании участвовали 358 студентов 1-2 курсов Московского государственного гуманитарного университета имени М.А.Шолохова, Московского психолого-социального университета и Приднестровского государственного университета имени Т.Г. Шевченко.

Результаты ранжирования ценностей, проведенного по результатам опроса студентов, представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Результаты ранжирования ценностей

Ценности	Ранг	Место
Семья	1,74	1
Здоровье	2,34	2
Работа	3,2	3
Деньги	3,68	4
Слава	3,88	5

Как видно из таблицы, по результатам ранжирования на первых местах оказались семья и здоровье, на третьем – работа, а деньги и слава были поставлены на последние места. Следует отметить, что 220 человек из 358 опрошенных, т.е. почти 2/3 испытуемых, поставили на первое место семью и 1/3 испытуемых поставили одновременно семью на 1 место и здоровье - на 2 место. Результаты анкетирования студентов Приднестровского государственного университета имени Т.Г. Шевченко также позволили выявить, что у студентов региона, который образует анклав, в числе значимых проблем находится не проблема выбора

профессии, а проблема определения места жительства: остаться на родине или уехать за рубеж.

В исследовании индивидуальных предпочтений в выборе ценностей с применением айтрекера участвовало 148 студентов 1-2 курса Московского государственного гуманитарного университета имени М.А.Шолохова и Московского психолого-социального университета. Анализ перемещения взора проводился с помощью программы ВеGaze™, с помощью которой выделялись области фиксации взгляда, строились «температурные» карты и карты внимания. Метод визуально-вербального семантического дифференциала проводился с учетом оптимальных режимов проведения экспериментальных сессий при выявлении смысловых связей между текстовыми (вербальными) и рисуночными (визуальными) стимулами, описанных в наших ранних публикациях [4, с. 38-41], [6, с. 103], [7, с. 107-112].

В исследованиях с применением айтрекера студентам предлагалось 24 предъявления сменяющих друг друга по кругу стимулов (слова и картинки: семья, здоровье, работа, деньги, слава) с ключевыми высказываниями «Моя мечта», «Я» и ключевым объектом (фото испытуемого), которые располагались в центре. При рассмотрении полученных данных мы сосредоточились на анализе тепловых карт. Распределение зон внимания на тепловых картах позволяет выявить ассоциативные связи между ключевым высказыванием (в данном случае «Моя мечта») и другими визуальными стимулами, предъявляемыми испытуемым на экране айтрекера (семья, здоровье, работа, деньги и слава). Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Распределение зон внимания на тепловых картах

Ценности	Ранг	Место
Семья	1,5	1
Здоровье	2,4	2
Работа	3,2	3
Деньги	3,4	4
Слава	4,3	5

Анализ тепловых карт показывает следующее распределение внимания испытуемых между основными визуальными и вербальными стимулами. При использовании в качестве ключевого стимула фразы «Моя мечта» на первое место испытуемые ставили семью, на второе – здоровье, и соответственно, на последующие места распределились работа, деньги и слава. Как видно, очередность мест выявленных предпочтений совпадает с данными, полученными по результатам анкетирования студентов.

Такое распределение приоритетов вполне согласуется с существенным изменением роли современной семьи как фактора жизненного успеха и благополучия человека. Проведенное в последнее десятилетие широкомасштабное исследование показывает, что благополучие семьи является ключевым фактором академической успешности детей, удовлетворенности жизнью супругов, их психологической стабильности и психического здоровья [2], [5], [14]. По-видимому, в условиях нестабильности и интенсивного социально-психологического давления на современных студентов, нарастания общей неопределенности со стороны политико-экономической ситуации современная молодежь интуитивно, а зачастую, осознанно рассматривает семейное благополучие как эффективный способ самозащиты собственной личности.

Наши исследования общечеловеческих компетенций у студентов вузов наглядно демонстрируют неспособность большинства молодых людей самостоятельно планировать и реализовывать свой жизненный путь, который обеспечил бы им реализацию собственных замыслов [10, с. 181-183], [12, с. 59-65], [15, с. 795-798]. Формирование компетенций, направленных на определение собственных жизненных целей, построение планов по их достижению, преодоление трудностей на пути к намеченным целям, требует целенаправленной и кропотливой работы под руководством опытных наставников.

Современный вуз должен стать основной образовательной средой, которая обеспечивает формирование указанных компетенций. С этой целью нами был разработан образовательный курс «Жизненная навигация»® [8, с. 85-90], [10, с. 181-183], [12, с. 59-65].

В число основных тематических блоков учебного модуля «Жизненная навигация»[®] вошли:

- построение «дерева жизненно важных целей» с опорой на собственную мечту о персональном успехе и опыт самоанализа личностных ценностных ориентиров;
- формирование программы саморазвития персональных компетенций, которые рассматриваются в качестве главного ресурса личности на пути к своей мечте;
- определение перечня профилактических мер, направленных на нейтрализацию возможных помех на пути к своей мечте;
- разработка плана по вехам, который представляет собой логически связанный событийный ряд на пути к мечте, к персональному благополучию и процветанию личности;
- сверка намеченных жизненных ориентиров со своими представлениями о своем идеальном Я с целью их корректировки и повышения персональной значимости намечаемых планов;
- создание карты значимых субъектов (людей, организаций, сообществ), взаимодействие с которыми существенным образом влияет на достижение намечаемых жизненных планов;
- проектирование модели идеального дня, включающей такие виды активности, которые будут обеспечивать достижение намеченных целей.

Особое внимание при разработке курса нами уделено использованию результатов исследования феномена мудрости[9, с. 17-22]. Эти результаты были положены в основу построения когнитивных карт, которые используют студенты для экспертной аттестации принимаемых решений.

Для реализации замыслов курса «Жизненная навигация»[®] в образовательный процесс были внедрены фрагменты психологических тренингов, методы моделирования проблемных ситуаций и технологии case-study. На занятиях активно используется специальным образом подобранный видеоконтент – художественные фильмы, музыкальные

видеоклипы и рекламные ролики. Отбор видеоконтента осуществлялся по итогам ряда исследований [11, с. 181-184], [13, с. 124-126.].

Эффективность «Жизненной навигации»,[®] как целенаправленного субъектогенеза личности, подтверждена в результате использования данного учебного модуля в образовательных программах молодежных форумов «Селигер», «Машук», «Балтийский Артек», «Волга-2012», а также в образовательных программах подготовки бакалавров всех специальностей в Приднестровском государственном университете им. Т.Г. Шевченко и Московском государственном гуманитарном университете им. М.А. Шолохова. Общая численность освоивших данный модуль составляет более пяти тысяч человек. Нами проводилось сопоставление результатов тестирования контрольных и экспериментальных групп (использованы тест Мадди для оценки жизнестойкости, тесты для определения уровня самоэффективности Ромека и Маддукса-Шеера, шкала Роттера, методика смысло-жизненных ориентаций Д.А. Леонтьева, методика рисуночной фрустрации Розенцвейга, методика визуально-вербального семантического дифференциала в сочетании с трекингом глаз), а также изучение самоотчетов участников тренинговых программ. Было выявлено статистически значимое увеличение под воздействием «Жизненной навигации»[®] показателей жизнестойкости, самоэффективности, внутренней готовности к инициативному и ответственному разрешению жизненно-важных проблем [8, с. 85-90], [10, с. 181-183], [12, с. 59-65].

Список литературы:

1. Березина Т.Н. Эмоциональная безопасность образовательной среды и ее влияние на субъективное состояние здоровья у студентов // *Almamater* (Вестник высшей школы). 2014. №2. С. 36-40.
2. Брукс Д. *Общественное животное*. – М.: АСТ, 2013. – 607 с.
3. Канеман Д. *Думай медленно... решай быстро*. – М.: АСТ, 2014. – 653 с.
4. Лихачева Э.В., Огнев А.С. Метод определения приоритетных жизненных ценностей у студентов посредством айтрекера // *Сборник публикаций Центра гуманитарных исследований «Социум»: «XXII международная конференция посвященная проблемам общественных наук»: сборник со статьями (уровень стандарта, академический уровень)*. – М.: Центр гуманитарных исследований «Социум», 2014. – С. 38-41.

5. Любомирски С. Психология счастья: новый подход. – СПб: Питер, 2014. - 352 с.
6. Огнев А.С., Венерина О.Г., Яковлев В.А. Использование инструментальной психодиагностики для оценки информационного контента // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. 2012. №4. С. 103-112.
7. Огнев А.С., Венерина О.Г., Виноградова И.А. Новые психодиагностические возможности трекинга глаз // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. 2012. №3. С. 107-112.
8. Огнев А.С., Гончар С.Н. Позитивная психология в системе непрерывного профессионального образования (на примере курса «Жизненная навигация») // Непрерывное образование XXI век. 2013. №2(2). С. 85-90.
9. Огнев А.С., Гончаров Ю.Н., Постникова Н.В. Мудрость как акмеологический феномен // Акмеология. 2002. №3. С. 17-22.
10. Огнев А.С., Лихачева Э.В., Сидоренко М.Г., Казаков К.А. Развитие субъектного потенциала личности как условие повышения конкурентоспособности студентов вуза // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2013. Т.9. №5-2. С. 181-183.
11. Огнев А.С., Лихачева Э.В., Сидоренко М.Г., Казаков К.А. Условия эффективного использования видеоконтента в «Жизненной навигации» // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2013. Т.9. №3-2. С. 181-184.
12. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий студентов с позиции субъектогенетического подхода // Вопросы клинической психологии [Текст]: Всероссийская научная Интернет-конференция с международным участием: материалы конф. (Казань, 31 октября 2013 г.) / Сервис виртуальных конференций RaхGrid; сост. Синяев Д.Н. – Казань: ИП Синяев Д.Н., 2013. С.59-65.
13. Сидоренко М.Г., Огнев А.С., Лихачева Э.В. Исследование эффективности применения медиаконтента в контексте мотивационных тренингов // Наука и образование в XXI веке: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 30 сентября 2013 г.: в 34 частях. Тамбов, 2013. С. 124-126.
14. Чиксентмихайи М. Эволюция личности. – М.: Альпина нон-фикшн, 2013. – 420 с.
15. Likhacheva E.V., Ognev A.S., Kazakov K.A. Hardiness and purposes in life of modern Russian students // Middle East Journal of Scientific Research. Volume 14, Issue 6, 2013, Pages 795-798.

References:

1. Berezina T.N. Emotsionalnaya bezopasnost obrazovatelnoj sredy i ee vliyanie na subektivnoe sostoyanie zdorovya u studentov // Alma mater (Vestnik vysshej shkoly). 2014. №2. S. 36-40.
2. Brooks D. The social animal. RandomHouse, 2013. 448 p.
3. Kahneman D. Thinking, fast and slow. Brockman, Inc, 2011. 499 p.

4. Likhacheva E.V., Ognev A.S. Metod opredeleniya prioritetnykh zhiznennykh tsennostej u studentov posredstvom ajtrekera // Sbornik publikatsij Tsentra gumanitarnykh issledovanij Sotsium. XXI mezhdunarodnaya konferentsiya posvyashchennaya problemam obshchestvennykh nauk sbornik so statyami uroven standarta: akademicheskij uroven. M., Tsentr gumanitarnykh issledovanij Sotsium, 2014. S. 38-41
5. Lyubomirski S. Psikhologiya schastya novyj podkhod. SPb.:Piter, 2014. 352 s.
6. Ognev A.S., Venerina O.G., Yakovlev V.A. Use of instrumental psycho-diagnostics for the revaluation of information content // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im M.A.Sholokhova. Pedagogika i psikhologiya. 2012. №4. С. 103-112.
7. Ognev A.S., Венерина О.Г., Виноградова И.А. New psychodiagnostic potential of eye tracking // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im M.A.Sholokhova. Pedagogika i psikhologiya. 2012. №3. С. 107-112.
8. Ognev A.S., Gonchar S.N. Positive psychology in the system of continuous professional education // Nepreryvnoe obrazovanie XXI vek. 2013. №2(2). С. 85-90.
9. Ognev A.S., Goncharov Yu.N., Postnikova N.V. Mudrost kak akmeologicheskij fenomen // Akmeologiya. 2002. №3. S 17-22.
10. Ognev A.S., Likhacheva E.V., Sidorenko M.G., Kazakov K.A. Development of potential subjective individuals // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. 2013. Т.9. №5-2. S. 181-183.
11. Ognev A.S., Likhacheva E.V., Sidorenko M.G., Kazakov K.A. The condition for effective use of video content in the «life navigation» // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. 2013. Т.9. №3-2. S. 181-184.
12. Ognev A.S., Likhacheva E.V. Proektirovanie individualnykh obrazovatelnykh traektorij studentov s pozitsii subektogeneticheskogo podkhoda // Voprosy klinicheskoy psikhologii: Tekst. Vserossiyskaya nauchnaya Internet konferentsiya s mezhdunarodnym uchastiem materialy konf Kazan 31 oktyabrya 2013 g. Servis virtualnykh konferentsij Pax Grid sost Sinyaev D.N. Kazan: IP Sinyaev D.N., 2013. S. 59-65.
13. Sidorenko M.G., Ognev A.S., Likhacheva E.V. Issledovanie ehffektivnosti primeneniya mediakontenta v kontekste motivatsionnykh treningov // Nauka i obrazovanie v XXI veke: sbornik nauchnykh trudov po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii 30 sentyabrya 2013 g., v 34 chastyakh. Tambov. 2013. S. 124-126.
14. Csikszentmihalyi M. The evolving self a psychology for the third millennium. Harper Perennial, A Division of HarperCollins Publishers, 1993. 420 p.
15. Likhacheva E.V., Ognev A.S., Kazakov K.A. Hardiness and purposes in life of modern Russian students // Middle East Journal of Scientific Research. Volume 14, Issue 6, 2013, Pages 795-798.

Научное издание

Под ред. проф. И.В. Вагнер

АВГУСТОВСКИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЧТЕНИЯ -2014

Сборник материалов международного научного е-симпозиума
Россия, г. Москва, 28-30 августа 2014 г.

Подписано к исп.19.09.2014г.
Усл. печ.л. 17. Тираж 1000 экз.
Заказ ES-П-2014-012
Киров, МЦНИП
<http://mcnip.ru>
e-mail: izdatel@mcnip.ru