

# Педагог

Наука, технология, практика

№ 2 (19)

2005

БАРНАУЛ

**Педагог**  
**Наука, технология, практика**  
**№ 2 (19) 2005**  
**выходит два раза в год**

**Учредители:**

Западно-Сибирское отделение Международной академии наук педагогического образования,  
Барнаульский государственный педагогический университет,  
Бийский педагогический государственный университет им. В.М. Шукшина,  
Новосибирский государственный педагогический университет,  
Омский государственный педагогический университет,  
Забайкальский государственный педагогический университет им. Н.Г. Чернышевского,  
Кузбасская государственная педагогическая академия,  
Томский государственный педагогический университет,  
Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Редакционная коллегия:**

А.А. Веряев (*главный редактор*)  
О.Н. Веряева  
Ю.Г. Воров  
Г.А. Воронина (*отв. секретарь*)  
Г.А. Калачев  
В.Е. Клочко (*зам. гл. редактора*)  
Г.П. Козубовская  
П.П. Костенков  
В.М. Лопаткин  
А.Н. Орлов  
Л.М. Растова  
В.А. Рассыпнов  
Л.В. Скорлупина  
В.Н. Филиппов (*зам. гл. редактора*)  
И.К. Шалаев

**Редакционный совет:**

В.М. Лопаткин (председатель совета)  
И.В. Барынькин  
В.П. Горлачев  
В.Н. Гончаров  
В.С. Жданов  
Г.А. Калачев  
В.В. Колесов  
П.П. Костенков  
В.А. Сластенин  
В.Г. Тюкавкин  
Т.И. Шамова

Художник (обложка) – Ю. Щербакова

## НОВОСИБИРСКОМУ ГОСУДАРСТВЕННОМУ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ УНИВЕРСИТЕТУ – 70 ЛЕТ

В 2005 году исполняется 70 лет одному из крупнейших педагогических вузов Сибири Новосибирскому государственному педагогическому университету. Как институт он был создан по постановлению Президиума Новосибирского городского Совета РК и КД № 1417 от 29 ноября 1935 года, а преобразован и переименован в университет приказом Государственного Комитета Российской Федерации по высшему образованию от 30.07.93 года № 117 и приказом Министерства образования Российской Федерации от 26.07.93 года № 312. Первый набор составил 109 студентов.

24 сентября 1940 года ВКВШ при СНК СССР своим приказом утвердил преобразование Новосибирского вечернего пединститута в институт с дневной формой обучения. На первый курс приняли 252 человека. Сохранилось и вечернее отделение, на его первый курс поступило 224 человека. Еще 478 студентов были зачислены на заочное отделение. К концу 1940 г. при нем открылись двухгодичные курсы иностранных языков с немецким и английским отделениями, где обучалось 77 человек. В тот же год из стен вуза вышли первые выпускники – 43 человека окончили вечернее отделение, одиннадцать из которых получили дипломы первой степени. За первое пятилетие своего существования НГПИ из небольшого вечернего городского вырос в солидный государственный институт с различными формами обучения, с квалифицированным составом преподавателей, своей учебно-материальной базой. Первый выпуск показал достаточно высокое качество подготовки педагогов.

В настоящее время набор на первый курс на бюджетной основе составляет 1565 человек по очной форме обучения и 750 – по заочной. Студенты обучаются на 13 факультетах по 26 специальностям. В 1993 году Новосибирский государственный педагогический институт получил статус университета. В НГПУ функционируют два института, 12 факультетов, подготовительное отделение. Открыт новый факультет психологии, в 2001 году состоялся первый выпуск педагогов-психологов для нужд системы образования города и области. На базе филологического факультета создан институт филологии, массовой информации и психологии, а на базе факультета технологии и предпринимательства открыт институт рекламы и связи с общественностью. В 2002 году осуществляется прием абитуриентов по 31 специальности, с 16 дополнительными специальностями и 12 специализациями. В университете сегодня обучается (очно, заочно) более 29000 человек.

### **НГПУ сегодня - это:**

- 819 человек профессорско-преподавательского состава;
- 64,5% лиц со степенями и званиями, в том числе 105 докторов наук (13%), 150 профессоров (18%);
- 70 кафедр;
- обучение происходит по трем формам обучения – очной, заочной, очно-заочной;
- 8200 студентов очной формы обучения, из них на бюджетной основе 6597 человек;
- 21660 студентов заочной формы обучения, из них 18031 человек с полным возмещением затрат;
- на первый курс в 2005 году поступило 7335 человек, из них 5131 с полным возмещением затрат;
- общий конкурс при поступлении в вуз в зависимости от специальности – от 2 до 13,8 человек на место;
- около 6000 тысяч выпускников ежегодно;
- 2 студента получают стипендию Президента РФ, 3 – стипендию Правительства РФ, 10 – областной администрации, 11 – мэрии г. Новосибирска;
- факультет повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования обслуживает слушателей в количестве 400 человек по двум специальностям: "Менеджмент в социальной сфере" и "Менеджмент в образовании";
- факультет довузовской подготовки работает с будущими абитуриентами вуза по Новосибирской области и городу;

- 100 студентов подготовительного отделения дневной формы обучения;
- факультет культуры и дополнительного образования предлагает 20 программам дополнительного образования;
- стажировки за рубежом Англия, Германия, Китай, Франция, Швейцария, Япония;
- обучение русскому языку иностранных студентов из Англии, Германии, Китая, Франции;
- 183 аспиранта, из них: 123 – очно, 60 – заочно; 11 докторантов;
- в 2005 году принято в аспирантуру 51 человека, из них 36 – очно (10 на договорной основе), 15 – заочно (4 на договорной основе);
- конкурс при приеме в аспирантуру составил 2 человека на место;
- наличие подключения к сети Internet; НГПУ располагает двумя каналами связи Internet: асимметричный радио канал и RB-Net НГПУ. Главный сервер: <http://www.nspu.net/>;
- НГПУ имеет единую вычислительную сеть, инфраструктура которой постоянно развивается; большинство факультетов вуза имеют свои сайты, информационная насыщенность которых позволяет формировать единое информационное образовательное пространство университета;
- все факультеты вуза имеют свои локальные сети;
- в НГПУ имеется электронный библиотечный каталог;
- НГПУ располагает классом общего доступа Internet для студентов, аспирантов, докторантов, преподавателей – Медиа-Центром; кроме того, в классе Медиа-Центра имеется медиатека электронных учебников по специальностям университета;
- НГПУ располагает библиотекой электронных дидактических средств по специальностям педагогического образования;
- в НГПУ имеется 25 компьютерных классов;
- общее количество единиц компьютерной техники 803 ед., из них с процессорами Pentium II и более 618 ед.;
- 166 человек административно-управленческого персонала, 302 человека учебно-вспомогательного персонала, 217 человек обслуживающего персонала;
- общая площадь зданий 126 880 кв. м;
- 6 учебных корпусов;
- 4 общежития, в том числе с улучшенными условиями;
- учебно-краеведческий музей;
- 2 выставочных зала;
- 3 актовых зала;
- библиотека с книжным фондом 1021932 экз;
- 5 читальных залов;
- зал заседаний ученого совета;
- агробиостанция;
- комплекс компьютерных классов; дистанционное и информационное обучение, компьютерная сеть, выход в INTERNET;
- спортивный комплекс, включающий 5 спортивных и специализированных залов, открытый стадион и хоккейную коробку;
- спортклуб;
- студенческий клуб;
- профилакторий и оздоровительный пункт;
- спортивно-оздоровительный лагерь на берегу Обского моря;
- комплекс столовых, буфетов, сеть предприятий быстрого питания;
- гараж, мастерские, подсобные бытовые помещения и многое другое.

Редакционная коллегия журнала «Педагог» сердечно поздравляет ректорат, ученый совет, профессорско-преподавательский состав, сотрудников, студентов Новосибирского государственного педагогического университета с 70-летием основания вуза и от всей души желает администрации и коллективу НГПУ доброго здоровья, благополучия, счастья, новых успехов и достижений в учебно-воспитательной, научной и общественной деятельности!

*Редакционная коллегия журнала «Педагог»*

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПЕДВУЗЕ

Материалы круглого стола, проведенного в рамках всероссийской научно-практической конференции «Психологическое здоровье и психологическая культура в образовании», 30-31 мая 2005 г., Барнаул

В обсуждении проблемы приняли участие: **С. Г. Абрамкина**, кандидат философских наук, доцент; **О. А. Брылева**, кандидат психологических наук, доцент; **Н. А. Еньшина**, кандидат философских наук, доцент; **Л. С. Колмогорова**, доктор психологических наук, профессор; **Ю. Н. Кондакова**, аспирант; **Т. Г. Кулакова**, кандидат педагогических наук, доцент; **Н. А. Матвеева**, кандидат философских наук, доцент; **В. И. Матис**, доктор педагогических наук, профессор; **Л. М. Растова**, кандидат философских наук, профессор; **Л. В. Рыжикова**, старший преподаватель; **Н. В. Тумбаева**, аспирант.

### **Л. М. Растова:**

На базе Барнаульского государственного педагогического университета 30-31 мая 2005 г. прошла Всероссийская научно-практическая конференция «Психологическое здоровье и психологическая культура в образовании».

В докладах и выступлениях, прозвучавших на конференции, были освещены разные аспекты исключительно важной проблемы – формирования психологического здоровья и психологической культуры в образовании. Это касается различных подсистем образования, в том числе высшей школы. Для педагогического вуза задачи, связанные с психологическим здоровьем и психологической культурой будущих учителей, особенно актуальны, ибо речь идёт о той категории специалистов высшей квалификации, кому предстоит работать с детьми, молодым поколением и решать ранее обозначенные задачи, но уже в школах, дошкольных учреждениях, учреждениях дополнительного образования, системе начального и среднего профессионального образования.

Одним из факторов, влияющих на состояние психологического здоровья вузовской молодежи, является качество адаптации студентов в вузе. Проблема адаптации студентов-первокурсников в вузе – это не только их личная проблема. Это проблема всего коллектива высшего учебного заведения, в том числе администрации, общественных организаций, преподавателей, сотрудников, студентов. Почему это именно так? Прежде всего, потому, что без нормальной адаптации первокурсников не приходится рассчитывать на их успешную учёбу, нормальную внеучебную жизнедеятельность в вузе и последующую профессиональную самореализацию.

С учетом выше изложенного было предпринято изучение процессов социально-психологической адаптации начинающих студентов в педвузах. Исследование осуществлено научным коллективом в составе сотрудников УНИЛ «Социология образования», Алтайского молодёжного кризисного центра и аспирантов кафедры психологии и педагогики начального образования БГПУ, а также социологической службы Бийского педагогического государственного университета им. В. М. Шукшина. Программа и инструментарий исследования разработаны в Барнаульском государственном педагогическом университете коллективом УНИЛ «Социология образования» с участием доктора психологических наук, профессора Л. С. Колмогоровой и аспирантки Г. П. Земляковой. Опрос проводился в сентябре 2003-2004 учебного года среди студентов, окончивших первый курс и приступивших к обучению на втором курсе. Опрашивались студенты на всех факультетах обоих вузов. Каждая специальность

была представлена одной группой. Общее количество опрошенных составило 727 человек. В процессе исследования были проанализированы различные стороны жизнедеятельности студентов, их ценности, предпочтения и ориентации, состояние здоровья, семейное положение, проведение досуга, успешность обучения, сфера общения, конфликты, эмоциональное состояние и т.п. Особое внимание обращено на оценку студентами различных сторон функционирования вузовской среды, конкретные проявления удовлетворения, либо неприятия тех или иных сторон жизнедеятельности вуза.

На основе предпринятого исследования предлагаем обсудить проблемы адаптации студентов в педвузе.

### ***О. А. Брылева:***

Нестабильная социально-экономическая ситуация в стране привела к резкому увеличению нарушений нервно-психического развития у детей и у взрослых. Анализируя актуальные исследования современных психологов, можно отметить, что психологическое здоровье отдельного человека и нации в целом приобретает более масштабный характер: психологи бьют тревогу, а один из ведущих психологов страны Б. С. Братусь утверждает, что в стране личностно больных людей становится все больше. Особенно остро социальные перемены отражаются на молодежи, а студентов по наличию психогенных факторов нужно относить к группе риска, поскольку обучение в вузе по сравнению со школой имеет существенные отличия и требует от молодых людей большего напряжения и эмоциональной устойчивости. В этих и других ситуациях психолог помогает приобрести новое восприятие, осмысление событий, актуализировать реальные ощущения происходящего, скорректировать интерпретацию и объяснение существующих непродуктивных представлений человека о мире и о себе.

Успешная подготовка будущих педагогов к профессиональной деятельности предъявляет повышенные требования не только к личностным качествам, но и к уровню физического и психологического здоровья. Здоровый и духовно развитый педагог получает удовлетворение от своей работы, обладает высоким уровнем работоспособности, активности, творчества и стремится к совершенствованию. Личность именно такого учителя вполне можно назвать успешной. Не менее важным для молодых людей является выбор спутника жизни. Чаще всего это происходит именно в студенческом возрасте, если же нет – появляются глубокие личностные проблемы, наличие которых осложняет профессиональное становление.

### ***Л. С. Колмогорова:***

Следует подчеркнуть, что ко всем психологическим проблемам студенческого возраста добавляются трудности, обусловленные социальной ситуацией развития возрастного периода. Известно, что в нашей стране длительное время формировался особый тип личности, основной чертой которого являлось торможение потребности самому выбирать собственные жизненные ценности и строить жизненные планы, так как ценности и цели определялись сверху и создавали видимость внутреннего комфорта. Рухнувшая в последние годы система ценностей вызвала определенные трудности как среди молодежи, которая оказалась малоспособной к самостоятельной постановке целей и выработке собственных ценностей, так и среди старшего поколения, призванного обучать и воспитывать младших, перед которым встали серьезные вопросы - какие цели важны для человека в этом меняющемся мире, какие ценности приоритетны. В таком положении оказался студенческий возраст (17 - 22 лет), который по психологическим показателям является наиболее активным возрастом, ибо происходит профессиональное становление, формируются ценностные образования, определяющие жизненные цели и смыслы.

### ***Н. А. Еньшина:***

Адаптация к изменяющимся условиям жизни и деятельности всегда происходит сложно независимо от возраста человека. Новые контакты, отношения и обязанности приводят к глубо-

ким переменам во всех сферах жизни людей. При поступлении в вуз большая часть вчерашних школьников в основном готова к изменениям: осознание важности своего статуса, желание новизны помогают студенту-первокурснику настроить себя на новый «лад», другие условия.

Начало учебы на новой образовательной ступени связано с необходимостью адаптации к условиям учебной и будущей профессиональной деятельности. Считается, что адаптация происходит на протяжении всех лет обучения. Многочисленные исследования показывают, что наиболее «хрупкими» и уязвимыми во многих отношениях являются студенты первого курса. Поэтому именно в первом семестре максимально необходима и возможна помощь первокурснику. Рассмотрение различных аспектов проблемы адаптации студентов первого курса, выявление основных причин возникновения трудностей, а также разработка практических способов реализации успешной адаптации студентов к учебе в вузе является предметом пристального внимания исследователей.

Мало кто из абитуриентов думает, что ему будет легко учиться, но почти каждый намерен справиться с трудностями. Они связаны с большой плотностью информации, которую первокурсники получают, начиная обучение, с необходимостью уметь правильно распределять время и усваивать материал на нужном уровне (который большинство первокурсников четко себе не представляет).

Появляются не только внешние отличия в организации учебного процесса, но и социально-психологические: пересматриваются прежние представления о себе; реальность обучения часто противоречит представлениям об обучении в новом учебном заведении (на новой образовательной ступени) и так далее.

### ***Л. М. Растова:***

Особо следует сказать о трудностях, которые испытывают студенты в начальный период обучения в вузе. Первое место занимают проблемы, связанные с учебной деятельностью:

- длительность занятий (52,7 %);
- подготовка к семинарам (44 %);
- конспектирование (23,5 %).

Сложности вызывает у начинающих студентов и новый распорядок дня (34 %). Возникают проблемы с организацией питания (21 %) и поддержанием здоровья (12 %). Значительная часть студентов, уехавших из родительского дома на учёбу, болезненно переживает оторванность от родителей (24 %). Есть проблемы включения в ритм жизни общежития (6 %).

Немаловажное значение для адаптации начинающих студентов имеют: налаживание общения с преподавателями (12 %); общение со студенческой группой (10 %); поиск новых друзей (6 %).

### ***Т. Г. Кулакова:***

Рассматривая проблемы адаптации первокурсников в вузе, необходимо учитывать, что неудачи в адаптации студентов могут быть следствием их отчуждения от вузовской среды. И тогда отчужденность юношей и девушек проявляется не только в сфере деятельности, но и в сфере общения, самоопределения. Об этом можно судить по таким показателям, как удовлетворенность, либо неудовлетворенность организацией жизнедеятельности вузовского социума; круг лиц, к которым студенты обращаются за помощью; степень интереса студентов к вузовской жизни.

К сожалению, приходится констатировать, что каждый десятый из опрошенных студентов не обращается за помощью ни к кому, даже если у него возникают проблемы, связанные не только с учебой. Это говорит о наличии отчуждения от вузовской жизни у данной категории адаптирующихся. Следовательно, эти студенты, прежде всего, нуждаются в целенаправленной поддержке и адресной помощи.

В «группу риска» по отчуждению следует также отнести и тех юношей и девушек, которые не удовлетворены жизнедеятельностью в вузе, тех, кому ничто не интересно (по данным исследования – это каждый 13 респондент).

Анализ круга общения адаптирующихся показывает, что за пределами учебного процесса наряду с друзьями, сокурсниками важную роль играет общение с родителями (40 %). И это вполне объяснимо, так как семья всегда значима для детей, а в ситуации адаптационного стресса тем более. Следовательно, при работе с первокурсниками администрации вузов, руководителям факультетов необходимо использовать такие направления взаимодействия и сотрудничества с родителями, которые нацелены на разрешение противоречий, связанных с адаптацией студентов.

### ***В. И. Матис:***

Весьма значимым фактором, влияющим на характер и успешность вхождения в образ жизни студента, является психологическая готовность к учебной деятельности в высшем учебном заведении, сложившиеся ранее представления о студенческой жизни, понимание смысла требований к учебным дисциплинам. Одним из наиболее фрустрирующих и стрессирующих аспектов нового образа жизни для 20 % студентов является неготовность к переменам. Иная система преподавания, новая психологическая атмосфера, изменившиеся бытовые условия и появившаяся самостоятельность в принятии решений оказываются довольно часто сложным препятствием на пути вхождения молодого человека в новый этап жизненного, более самостоятельного пути.

Значительная часть молодых людей, выбравших для себя обучение в высшем учебном заведении, слабо ориентированы на достаточно резкое изменение привычного образа жизни, захватывающего всю систему ценностно-смысловых координат образа мира и сложившихся стереотипов всего того, что составляет основу жизнедеятельности человека. Имеющиеся установки «отказывают» в новых условиях организации жизнедеятельности в вузе, в новых условиях бытия (общежитие, квартира, самостоятельная жизнь), новых же стереотипов пока не сложилось. Низкая готовность к таким перестройкам неизбежно ведет к развитию состояния «накопленного стресса», затянувшийся период которого может иметь последствия, связанные с угрозой для психического и физического здоровья молодежи.

### ***Н. А. Матвеева:***

Данные нашего исследования подтверждают, что начало обучения в вузе для молодежи является стрессовой ситуацией, которая сохраняется на протяжении нескольких первых лет студенчества. Причем, стресс носит системный характер, распространяясь на интеллектуальную, бытовую и эмоциональную сферы жизни молодого человека. Для 53 % опрошенных трудность вызывает длительность учебных занятий, 44 % респондентов указывают на затруднения в подготовке к семинарам, 23 % студентов отмечают, что им трудно конспектировать. И это несмотря на то, что учебная деятельность первокурсников по существу мало отличается от современного обучения в старших классах. На мой взгляд, вузовские формы учебной работы нужно в большей степени адаптировать к использованию их в школе.

По-видимому, в работе по адаптации первокурсников нужно специальное внимание обращать на повышение информированности молодых людей о физических и психических возможностях своего организма, условиях их поддержания и развития в вузовской среде. Учитывая индивидуальный подход к такого рода просветительской работе, полагаю, что очень важно на первом этапе обучения в вузе создание студенческого коллектива, который во многом позволил бы снять и учебные, и бытовые проблемы.



### ***Л. М. Растова:***

Действительно, на процесс адаптации начинающих студентов в вузе влияют многие факторы, в том числе эмоциональное состояние молодых людей. Материалы исследования показывают, что студенты достаточно остро переживают события, характеризующие социальную ситуацию в стране. Чувства уверенности и удовлетворенности характерны для каждого четвертого и каждого шестого студента. Половина респондентов указала на то, что испытывает чувство оптимизма, а 65 % – надежду на лучшее будущее. Казалось бы, что показатели положительных эмоций значительные. Однако важно обратить внимание на то, что почти половина студентов (47 %) испытывает чувство неудовлетворенности социальной ситуацией в стране, а 38 % респондентов присуща неуверенность в том, что все для них сложится в жизни благополучно в той ситуации, которую переживает российское общество. Это состояние для 17 % юношей и девушек усугубляется разочарованием и пессимизмом. Нет сомнений, что подобные отрицательные эмоции – далеко не лучшее сопровождение процесса адаптации начинающих студентов в вузе.

Можно ли компенсировать положительными эмоциями состояние студентов на уровне микросреды? Думается, что в определенном отношении можно. Это нужно делать при участии студенческой молодежи в общественной работе, волонтерском движении, строительных и педагогических отрядах, занятиях спортом, активностью в творческих, самодеятельных коллективах. Данные направления работы со студентами младших курсов существенно помогут повысить качество их адаптации в вузе.

### ***С. Г. Абрамкина:***

Состояние здоровья студента может служить свидетельством его адаптации к студенческой жизни. Поэтому в исследовании достаточно много внимания было уделено проблеме здоровья юношей и девушек. Поскольку только 60 % опрошенных оценили состояние здоровья как отличное и хорошее, вызывают интерес ответы на вопрос «Что Вам мешает поддерживать своё здоровье?», которые распределились следующим образом:

- нет времени – 57 %;
- нет денег – 44 %;
- низкий уровень медицинского обслуживания – 32 %;
- лень – 30 %;
- отсутствие специальных профилактических и консультационных центров – 20 %.

Материалы исследования могут быть использованы при практической разработке программы медицинского обслуживания студентов. В первую очередь, это должна быть доступная информация о поликлиниках, здравпунктах, кризисном центре и т.д. Интересными представляется распределение ответов на вопрос о том, с чем связано, по мнению студентов, ухудшение состояния здоровья. На первом месте - традиционные для большинства населения частые простудные заболевания (45 %). Второе место заняла проблема, связанная с адаптацией студентов, так как они указывают на нервные расстройства (30 %). 17 % респондентов заявили о наличии у них серьезных хронических заболеваний (очевидно, это часть тех студентов, которые определили состояние своего здоровья как удовлетворительное и плохое). 11 % студентов признались, что имеют вредные привычки, которые отрицательно влияют на здоровье молодого человека.

### ***Ю. Н. Кондакова:***

Ценностные ориентации мотивируют и направляют деятельность человека, являются основой для реализации целей и задач, фундаментом стабильности в жизненных перспективах.

Действительно, здоровье является доминирующей ценностью для подавляющего большинства опрошенных. На первое по значимости место его поставили 89 % респондентов. И это не

случайно, так как проблема здоровья и здорового образа жизни человека сегодня особенно актуальна. Седьмая часть опрошенных отметила, что в настоящее время состояние их здоровья вызывает тревогу. В тоже время обеспокоенность состоянием здоровья не у всех студентов порождает стремление заботиться о нем. Так, 38 % респондентов обращают внимание на состояние своего здоровья только в случае недомогания, и лишь 16 % второкурсников в свободное время занимаются спортом. Такие ценности, как «уважение окружающих людей» и «карьера» значимы для 40 % второкурсников. «Дети» являются значимыми для 41 % опрошенных. Возможно, повышенный интерес к детям объясняется профессиональной направленностью педагогического вуза. Однако «семья» – лишь для 6 % молодых людей отмечена как значимая ценность, так как российская семья за годы реформ подверглась различного рода деформациям, проявляющимся в нарушении равновесия внутрисемейных отношений, увеличении числа супружеских измен, разводов. Кроме этого, наблюдается большой рост числа внебрачных рождений детей.

«Мораль» значима для 12 % респондентов, «секс» – для 9 % опрошенных, «власть» – для 7 % студентов. Такие ценности, как «любовь», «духовное общение», «учеба», «друзья» являются значимыми менее, чем для 5 % опрошенных. Это говорит о снижении престижа духовно-нравственных ценностей у молодежи.

### ***В. И. Матис:***

Среди ценностных ориентаций студенчества следует прежде всего выделить профессиональную направленность. Ориентация на желаемую специальность, доминирование ценности труда по избранной профессии в иерархии ценностей отражает один из наиболее общих уровней ориентации – уровень жизненных ориентаций. Труд является основной сферой жизнедеятельности человека, самовыражения и самоутверждения личности, профессия – сферой проявления ориентации на труд. Самовыражение, материальное и моральное вознаграждение, условия труда – это тот уровень ценностных ориентаций, который наиболее часто выступает непосредственной мотивацией самого выбора, когда определяющими решение оказываются данные стороны профессии.

### ***Л.В. Рыжикова:***

На успешность адаптации начинающих студентов в вузе оказывают влияние жизненные планы юношей и девушек. В жизненных планах молодежи проявляется дальнейшая ориентация на образование, связанная с трудоустройством, карьерой. 24 % респондентов уже на 2 курсе обеспокоены возможностью получения работы после окончания вуза. Ситуация на рынке труда, связанная с безработицей, к сожалению, пока не улучшается. В Алтайском крае в 1-м квартале 2005 г. статус безработного имели 66,5 тыс. человек. Этот показатель на 35 % больше, чем за этот же период в 2004 г. В современных условиях требования работодателей делают низкой конкурентоспособность на рынке труда молодежи без практического опыта работы.

Существенная часть жизненных планов – прогнозирование обеспечения собственного материального положения. 12 % юношей и девушек обеспокоены тем, как стать богатым. Бедность, недостаток средств являются основанием тревожности для 7 % респондентов. Среди жизненных планов молодежи важным является планирование семейной жизни. Материалы исследования свидетельствуют, что 9 % респондентов уже имеют свою семью. Возможно, поэтому 9 % опрошенных волнуют отношения в семье. Отметим, что из 9 % семейных студентов состоят в зарегистрированном браке только 1,5 %, а в «гражданском» – почти в 4 раза больше. Уже на 1-2 курсе в молодежной среде распространяется ориентация на такую форму брака как сожителство. У большинства молодых людей планирование создания семьи выступает как перспективная цель. Устройство личной жизни студенческая молодежь ставит в зависимость от решения своих ближайших целей – продолжения образования, окончания вуза, трудоустройства. Юноши и девушки понимают, что создание семьи в настоящее время принесет дополни-

## Круглый стол

тельные трудности, связанные с финансовым обеспечением, вопросами жилья, заботой о детях и др. Определенную тревогу у студентов вызывает жилищная проблема. Она занимает 6-е место в ответах второкурсников (7 %). Большинство опрошенных юношей и девушек проживает с родителями, в общежитии, снимает комнату или квартиру. Очевидно, что нацеленность молодежи на учебу и проблемы трудоустройства отодвигают решение жилищного вопроса на будущее. Думается, что жилищный вопрос будет более актуален для выпускников вуза, а также тех студентов, которые создают свои семьи.

### ***Н. А. Матвеева:***

В связи с этим хочу обратить внимание еще на одну проблему. Эта проблема социальной идентичности студента. Готов ли на себя взять молодой человек социальную роль студента, как он в ней себя чувствует, что происходит с его набором других социальных ролей. Внешне картина благополучная: большинство респондентов (66 %) волнует, прежде всего, учеба. По-видимому, они правильно воспринимают настоящую ситуацию, необходимость закрепиться в вузе, освоиться с ролью студента. Но при этом «образование», «учеба» не вошли в значимые составляющие системы ценностей второкурсников. «Рубикон перейден» – мы студенты. Формально социальная роль взята, но не стала характеристикой личности, так как не проникла в ее ценностные ориентации.

Тогда кто же второкурсники, если не студенты? Данные показывают, что их возрастные, половые, семейные характеристики также «размыты». Одно из двух. Либо к началу обучения в вузе эти социальные проблемы молодые люди для себя успели решить. Либо, что, конечно, более вероятно, эти сферы жизни еще не осознаются студентами как проблематичные, и они не видят своей роли в них. Наши данные подтверждают второй вариант. «Любовь», «друзья», «духовное общение», «понимание» не включены самими юношами и девушками в значимые для них ценности. Юные студенты ведут себя, как «маленькие старички». Наибольшее количество выборов в ответе на вопрос: «Насколько значимы для Вас следующие ценности?», - получили варианты: «здоровье» (89 %), «дети» (41 %), «карьера» и «уважение» (40 %). Никто не станет отрицать значимость этих ценностей на протяжении всей жизни человека, но все-таки такой набор характерен для человека более старшего возраста, когда эти ценности актуализированы в поведении человека.

Такая социальная аморфность студенчества, на мой взгляд, серьезно затрудняет процесс социальной адаптации к новым условиям, будь то обучение в вузе или любая возникающая жизненная ситуация. Слабая социальная идентичность молодого человека, тем более его дезориентация в понимании «кто Я» не дают возможность успешно включиться в желаемый вид деятельности, создавать события своей жизни, управлять ими. Осознание этой проблемы, на мой взгляд, особенно важно для студентов педагогического вуза. Ведь им в скором будущем формировать социальную идентичность нового поколения, а, значит, и облик всего общества. Тем не менее каждый десятый второкурсник испытывает затруднения в общении со студенческой группой, с преподавателями, затрудняется в поиске новых друзей. Каждый четвертый указывает на оторванность от родительского дома как отрицательный момент своей студенческой жизни. В этой ситуации очевидно, что формирование эмоционально здорового студенческого коллектива является необходимым условием не только успешной адаптации начинающих студентов, но и существования благополучной социальной среды всего вуза. По-видимому, в процессе становления студенческого коллектива этап стресса неизбежен, но он может быть целенаправленным, контролируемым, управляемым, а, значит, и успешным.

### ***С. Г. Абрамкина:***

В связи с этим возникает интерес к проявлениям конфликтности в жизни студенческой молодежи. Материалы исследования свидетельствуют, что более половины (55 %) опрошенных ответило: конфликтов в вузе практически не бывает, что может свидетельствовать о достаточ-

но «спокойной» адаптации к студенческой жизни. Хотя конфликты в первый год учебы в вузе прогнозируемы, так как собираются в группу молодые люди разного социального происхождения, достатка, характеров, воспитанности, с разными потребностями и ценностями. Происходит знакомство с новыми людьми: преподавателями, сотрудниками библиотек, деканатов, соседями в общежитии; новыми учебными дисциплинами; необходимостью самостоятельно организовывать свою жизнь. Те студенты, которые, все-таки сталкивались в ходе конфликтов с оппонентами, причинами конфликтов назвали:

- пропуски занятий – 16 %;
- свой характер – 15 %;
- успеваемость – 11 %;
- поведение – 6,2 %;
- убеждения – 6 %.

То есть причины субъективного свойства, которые как раз говорят о неумении организовать свою учебу.

### ***Н. А. Еньшина:***

Специфика процесса адаптации в вузах определяется различием в методах обучения и в его организации в средней и высшей школах, что порождает своеобразный отрицательный эффект, называемый в педагогике «дидактическим барьером» между преподавателем и студентом. Новая дидактическая обстановка во многом обесценивает приобретенные в школе способы усвоения материала. Первокурсникам недостает различных навыков и умений, которые необходимы в вузе для успешного овладения программой. Попытки компенсировать это усидчивостью не всегда приводят к успеху. Проходит немало времени, затрачиваются большие усилия, прежде чем студент приспособится к требованиям обучения в вузе. Очевидно, что при обучении одного и того же молодого человека в школе и в вузе возникают существенные различия, как в деятельности, так и в ее результатах. Отсюда и низкая успеваемость на 1-м курсе, и большой «отсев» по результатам сессии.

Слабая преемственность между средней и высшей школой, своеобразие методики и организации учебного процесса в вузе, большой объем информации, отсутствие навыков самостоятельной работы вызывают большое эмоциональное напряжение, что может приводить к разочарованию в выборе будущей профессии. Школа не дает и при существующей системе обучения, в принципе, не может давать вузу «готового» студента. Поэтому учебная деятельность первокурсников сопровождается значительным падением успеваемости, низкой удовлетворенностью учебной деятельностью, высоким уровнем тревожности и существенными затруднениями общеучебного характера. Большинство преподавателей, занятых на первом курсе, в своем методическом поиске слабо учитывает специфику начального этапа обучения в вузе. Поэтому назрела необходимость коррекции учебного процесса студентов первого курса с точки зрения его соответствия реальной готовности выпускников школ к продолжению образования на новой, более сложной ступени.

### ***Н. В. Тумбаева:***

В данном случае важно также учитывать, с каким эмоциональным настроением приходят учиться в вуз юноши и девушки, каково их отношение к самому процессу обучения, какие эмоциональные стереотипы сформированы у молодых людей во время школьного образования. Если школьники научены саморегуляции эмоционального состояния, то и в вузе их процесс адаптации будет более благоприятным. В этой связи хотелось бы обратиться к материалам проведенного нами исследования. В процессе исследования, одной из задач которого являлось определение эмоциональных состояний учащихся на уроках, их положения в школьной среде, были опрошены школьники ряда школ г. Барнаула и сельской местности. Результаты исследования представляют большой интерес, как в теоретическом, так и в практическом от-

ношении. Учащиеся, оценивая своё участие в делах класса, высказывали мнение об организации процесса обучения и школьных мероприятий. На уроках особую роль играют эмоции интереса и радости, необходимые для успешного обучения. Результаты исследования показали, что только четверть учащихся испытывает на занятиях интерес, 15 % – радость, 13 % – спокойствие, 9 % – уверенность. В целом эмоциональный фон составляет средний уровень (коэффициент эмоциональной положительности равен 0,67 - 0,72).

Доля отрицательных эмоций (злость, неуверенность, страх, беспокойство и грусть) составляет 2-4 % в эмоциональной сфере школьников, но она опасна, так как повторяющиеся психические состояния сказываются на состоянии здоровья, формируют черты характера. Отрицательные эмоции на уроках вызываются различными причинами (опрос у доски, домашнее задание, выставление оценок, какой-либо предмет), причем в разных школах эти причины называют от 13 % до 40 % учащихся. Школьники отмечают, что на их самочувствие существенное влияние оказывает настроение учителя, отношение к ним педагога (20 %).

Исследование отношения учителей к саморегуляции показало, что некоторые педагоги применяют методы саморегуляции на уроках интуитивно. Способы регуляции эмоциональных состояний учащихся в более полной мере используются только учителями начальных классов.

### ***Н. А. Матвеева:***

В процессе адаптации важно, на мой взгляд, учитывать существенную социальную неоднородность студенческой молодежи. По нашим данным, среди поступивших в педагогический вуз примерно равную долю составляют выходцы из села и горожане (47 % и 48 % соответственно). Начало обучения в вузе характеризуется взаимодействием двух типов социальной культуры. На мой взгляд, в учебной и воспитательной работе это необходимо учитывать таким образом, чтобы взаимодействие сельской и городской культуры не превратилось в столкновение, конфликт разных групп студенчества. Нельзя также допустить, чтобы городская культура «переварила», ассимилировала сельскую молодежь. Иначе порождаются проблемы не только адаптации молодежи к обучению в вузе, но в дальнейшем - проблемы ориентации на работу по специальности, закрепления молодых специалистов в сельской местности.

Приблизиться к решению этих проблем можно, на мой взгляд, если в процессе управления адаптацией студентов учитывать их существенное социальное расслоение. В педагогическом вузе обучаются выходцы из всех социальных слоев общества, но некоторые диспропорции в социальном составе студенчества обязывают говорить о необходимости специальной социальной работы в вузе. Так, особого внимания требует адаптация детей пенсионеров, безработных, неработающих. Они в контингенте студентов-первокурсников составляют 15 %. Их социальная адаптация в вузе зависит, прежде всего, от организованности системы социальной защиты в учебном учреждении.

Работа с большинством студенчества, а его составляют дети служащих в бюджетной сфере (35 %) от числа опрошенных и рабочих (29 %), также имеет свою специфику. Это будущее «ядро» учительского корпуса, и развить его нужно уже на этапе обучения в вузе. На мой взгляд, в данном случае важно сделать акцент на сохранении ориентации на профессию учителя, преемственности поколений учителей, формировании учительских династий, создании профессиональных традиций.

Специального внимания требуют дети из крестьянских семей. Их в составе опрошенных студентов только 4 %, этого совершенно недостаточно для сохранения традиционной сельской культуры в обществе, которая воспроизводится, прежде всего, через школу. По-видимому, необходимо большее внимание уделять профориентационной работе со старшеклассниками, жителями села, ориентируя их не просто на профессию учителя, а на работу именно в сельской школе, подкрепляя это необходимыми материальными, социальными и моральными средствами.

Социальное положение детей государственных служащих и предпринимателей (их доля в числе опрошенных составляет 15 % и 13 % соответственно), казалось бы, не требует специальной социальной работы в вузе. Но это не так. Среди этой части студенчества, как правило, больше «случайных» людей, слабо ориентированных на профессию учителя или даже негативно относящихся к ней. Среди них есть те, кто обучение в педагогическом вузе воспринимает как жизненную неудачу, понижение своего статуса и уровня притязаний. Коррекция такого восприятия, проведенная грамотно и вовремя может, с одной стороны, увеличить отсев студентов педагогического вуза, но, с другой стороны, поможет заинтересовавшимся «найти себя» именно в сфере образования. Конечно, такую работу нужно вести всему педагогическому коллективу вуза, ориентируясь на профессиональные рекомендации психологов, социологов, социальных работников.

И здесь проявляется еще одна проблема социальной адаптации первокурсников в вузе, которая может сохраниться на протяжении всех лет обучения. Это проблема взаимодействия студенческого и педагогического коллектива. В вузе помимо социального расслоения студенчества существует «функциональное» расслоение студентов и преподавателей. Причем два этих слоя функционируют практически автономно. Студентам был задан вопрос «К кому чаще всего Вы обращаетесь за помощью?». Наименьшее число выборов получили ответы «к куратору» (3 %), «в деканат» (3 %), «к преподавателям» (9 %). Позиции «к одногруппникам», «однокурсникам», «студентам старших курсов» выбрали на порядок большее число студентов (соответственно 39 %, 17 %, 16 %). Они надеются, прежде всего, на помощь друзей (84 %) и родителей (70 %). Как показывают данные исследования, на первом этапе обучения вузовская среда представляется чуждой для студентов даже в лице тех, кто непосредственно с ними взаимодействует и отвечает за организацию успешного процесса адаптации и всего учебно-воспитательного процесса в вузе. По-видимому, содержание и формы работы со студентами института кураторов и деканатов требует обновления. Одним из эффективных способов организации сотрудничества между студенческим и педагогическим коллективом, на мой взгляд, является вовлечение студентов младших курсов в научную деятельность кафедр, базовых школ, органов социальной защиты. Скорейшее превращение студента из «подопечного», «опекаемого» в самостоятельно принимающего решения человека, ответственного за реальное, конкретное дело, по-моему, лучший способ адаптации.

### ***Л. С. Колмогорова:***

В последние годы во многих вузах создаются психологические службы, целью которых является сохранение психологического здоровья всех участников образовательного процесса. Сотрудники Алтайского краевого молодежного кризисного центра (АКМКЦ) видят свою цель несколько шире. АКМКЦ создан в целях повышения психологической и социальной защищенности, культуры детей, учащихся и студентов, помощи работникам системы образования Алтайского края в сложных жизненных ситуациях, в состояниях кризиса, при решении сложных социальных, психологических, педагогических и правовых проблем. Миссию АКМКЦ можно охарактеризовать как помощь молодым людям, оказавшимся в кризисных ситуациях, пострадавшим от насилия, жестокого обращения или, что особенно актуально в наши дни, когда так называемые «вторичные» жертвы трагических событий (речь идет об обычных людях, которые смотрят телевизионные передачи, читают сообщения СМИ о террористических актах в нашей стране или за рубежом) нуждаются в обретении веры и силы для их преодоления, возможности получить квалифицированную психологическую, педагогическую и юридическую помощь. Известно, что люди, пережившие жестокое обращение и насилие (порой даже виртуальное), испытывают те же психологические трудности, что и люди, побывавшие в зоне стихийных бедствий или военных действий. Важно, чтобы в кризисных ситуациях молодым людям, нуждающимся в психологической, правовой и социальной поддержке, было бы куда обратиться. Однако следует отметить, что в нашей стране еще не сформировалась культура обращения к подоб-

ным специалистам. Поэтому, не смотря на то, что в городе работают краевые кризисные центры для мужчин и женщин, и был создан АКМКЦ на базе БГПУ для того, чтобы студенты в своей реальной жизнедеятельности (вуз, общежитие) смогли бы получить соответствующую помощь.

Исходным теоретическим положением, направляющим работу центра, является представление о том, что источник преодоления кризисной ситуации лежит в самом человеке, и он нуждается в позитивной поддержке, помощи. Одной из своих основных задач работы АКМКЦ является расширение границ осознания человеком своих возможностей, определение альтернативных и эффективных для конкретной критической ситуации способов поведения, обретения согласия с самим собой, что и происходит в ходе психологического консультирования.

### ***О. А. Брылева:***

Практика психологического консультирования показывает, что стратегические задачи психологического взаимодействия лежат в сфере поиска новых ресурсов, которые должны появиться в арсенале человека для решения проблем. Если он преодолевает трудности неконструктивным путем, используя механизмы психологической защиты, то это в большей степени фиксирует ригидные установки, ценностные ориентации относительно своей личности, учебной и профессиональной деятельности и общения. При этом данные эталоны не адаптируются к каждой конкретной ситуации. Конструктивное же преодоление трудностей стимулирует гибкое изменение устаревших представлений о себе, своем труде, и обеспечивает переход студента на более высокий уровень личностного и профессионального самоопределения. И тогда у студентов появляется мотивация к изменениям, имеющая внутренние основания. Они сами устанавливают внутренние стандарты компетентности и ценностей, которые становятся основанием для образа "Я-профессионала – в будущем". Впоследствии эта новая мотивация вызывает поведение, подкрепляющее данные стандарты и позволяющая студентам достичь более высокой профессионализации. Как известно в жизни любого человека неизменно происходят стрессовые, фрустрирующие и критические события, нарушающие привычный ход жизни, зачастую меняющие то, как человек воспринимает окружающий мир и свое место в нем. Все зависит от того, как он с ними справляется, какие копинг-механизмы использует. Молодежь и кризис – явления, на первый взгляд, несовместимые, поскольку молодость – период надежд, личностного и профессионального роста, это период, когда человек полон сил и бодрости. Но только на первый взгляд, в реальности это далеко не так.

### ***Л. М. Растова:***

Подводя итоги обсуждению проблем адаптации студентов в педвузе, следует отметить:

- процесс этот сложный, противоречивый и многогранный;
- управление адаптацией начинающих студентов предполагает овладение научным знанием адаптационных процессов, исследование конкретных проявлений включения начинающих студентов в вузовскую среду;
- особое значение для успешной адаптации имеет формирование ролевой идентичности начинающих студентов;
- для того чтобы адаптация прошла успешно, следует способствовать формированию благоприятной адаптирующей среды;
- целесообразно иметь в вузе программу адаптации начинающих студентов.

*Материалы круглого стола подготовили:*

***С. Г. Абрамкина, Н. А. Еньшина, Л. М. Растова***

## РЕДУКЦИЯ В МАССОВОМ ОБРАЗОВАНИИ И МАССОВОЙ КУЛЬТУРЕ

**Гонко  
Владимир  
Васильевич**  
– помощник  
проректора  
по учебной работе  
ОмГПУ

Уходит в прошлое старая система массового образования. Уходит школа, символом которой были книга и учительница «с седыми прядками над нашими тетрадками». Она жила этими тетрадками и была счастлива тем, что ее любимые ученики «летели ночами звездными и плыли морями грозными». Но образ старой учительницы постепенно погружается в прошлое, хотя и продолжает вызывать неподдельное уважение. К сожалению, он не сочетается с постоянно меняющимся обликом современности. То ли по законам психологического контраста, то ли по каким-то другим причинам, стоит только подумать об учителе, как в памяти рождается другой образ – упитанного политика средних лет, который в честь дня учителя говорит им, учителям, комплименты и заявляет, что общество перед ними в долгу, но когда же оно будет долг отдавать – не говорит. Думается, что бесконечные разговоры о необходимости повышения зарплаты учителям не имеют смысла, поскольку у власти давно к ним выработался устойчивый иммунитет. Скорее всего, процесс самофинансирования школы (и в школе) будет продолжаться в течение ближайших лет. В связи с постоянным усилением этого процесса, образ учительницы основательно меняется: представляется улыбающаяся женщина с выразительным макияжем и стильной прической, принимающая от учеников (или их родителей) подарки в честь своего дня рождения или того же дня учителя. Подарки самые разнообразные: от золотых сережек и колечек до персонального компьютера.

Моральной парадигмой уходящей школы было бескорыстие педагогов и верность учеников родной школе. Эта школа, бывшая полноправным субъектом образования, имела свой номер, за которым стояли история, традиции, биографии и характеры. Все знали, что, скажем, в восьмидесятой – хорошо преподают математику, а сто пятая – уже два года держит первое место в городе по хоккею, а в двадцатой – сильные историки и химики. С этими пронумерованными школами не могут равняться частные школы и лицеи, арендующие под классы помещения и обеспечивающие учебный процесс проходящими совместителями. Это что-то вроде приходящего папы, посещающего по выходным дням ребенка от первой жены и приносящего ему дорогие подарки. Такие учебные заведения в принципе лишены возможности иметь свою историю, поскольку ей, истории, в них, если можно так выразиться, не за что зацепиться. Многие школы стали гимназиями. Их символами, по крайней мере, на сегодняшний день, являются компьютер и кошелек. Первый, хотя и создает проблемы, все-таки радует, второй – озадачивает. Но, увы, в обществе, основанном на рыночных отношениях, отождествляемых исключительно с экономической выгодой, школе, как представляется, другой быть очень трудно.



Но школа, какие бы изменения в ней не происходили, должна выполнять, среди прочих, важную социокультурную функцию – готовить человека для «вхождения» в современную культуру, а современная культура – это культура массовая. Последняя – явление сложное, подвижное, многогранное, развивающееся. Относительно недавно в нашей стране исследователи отказались от отождествления понятия «массовая культура» с понятиями, выражающими крайний негатив – «низкопробность», «бездарность», «пошлость» и т. п. [1]. Представляется оправданным отношение к массовой культуре как к необходимому этапу развития культуры вообще и художественной культуры в частности. Последнюю часто отождествляют со всей массовой культурой. Это объяснимо, поскольку художественная массовая культура присутствует в жизни современного общества постоянно, настигая индивида в доме, учебном заведении, на улице и на работе. С точки зрения качества произведений в массовой культуре принято выделять три основных потока: арт – высокое искусство, мид – среднее, и китч – низкое, примитивное, выходящее, порой, за рамки искусства как такового. Последний поток – самый широкий, бурный и часто мутный. Именно в китч-культуре живут безобразно счастливые герои, получающие все блага цивилизации без малейших усилий, постоянно развлекающиеся и наслаждающиеся [2]. Кроме того, массовая культура – явление историческое и, соответственно, изменчивое. Массовая культура сталинской эпохи отличалась от массовой культуры периода хрущевской «оттепели», как и «массовые культуры» предперестроечного, перестроечного и постперестроечного (то есть современного) периодов отличаются друг от друга. Состояние и содержание массовой культуры зависит, в значительной степени, от состояния и содержания массового образования, но, с другой стороны, массовая культура сама оказывает образовательное и воспитательное влияние на молодое, развивающееся сознание. Если, например, обратиться к детской художественной массовой культуре, то будет очевидно, что очаровательный мультфильм «Двенадцать месяцев» влияет на ребенка в одном направлении, а какой-нибудь импортный анимационный боевичок, пугалоподобные герои которого без конца раздают друг другу пинки и тычки, – в другом. Тесная связь массовой культуры и массового образования позволяет рассматривать последнее как важнейшую составляющую первой, более того, – как ее основу. Если вернуться к примеру с мультфильмами, то мы легко заметим, что душа человека постарше импортное анимационное «искусство» не принимает, а душа человека помоложе – принимает. Думается, что более пристальное рассмотрение некоторых связей между массовой школой и массовой культурой может представлять для педагогов определенный интерес.

Для массовой школы и для массовой культуры характерны сходные способы объяснения действительности, основным содержанием которых является редукция. «Редукция – методологический прием, заключающийся в приведении некоторых данных, задач, процедур, правил в удобный для их анализа или решения вид, а также в восстановлении прежнего состояния, развившегося объекта или знания о нем, приведении сложного к более простому; применяется в логике, математике, биологии, языкознании и т. д.» [3]. В этом объяснении обратим внимание на фразу: «приведение сложного к более простому». Приведение сложного к более простому, к более доступному для понимания составляет в школе основу объяснения изучаемого материала. Если учитель не способен доходчиво объяснять материал, он – плохой учитель. Но с абсолютно необходимой в школе редукцией связаны две проблемы, которые касаются, прежде всего, гуманитарного знания. Первая заключается в том, что избежать чрезмерного упрощения педагогу удастся далеко не всегда (поскольку в классах присутствуют ученики, которым, по разным причинам, объяснить что-либо крайне трудно, но которых велено удерживать в школе), и сложные понятия зачастую упрощаются до такой степени, что теряют свой смысл. Вторая – в том, что общий смысл больших и сложных текстов, их основные идеи (например, произведений литературной классики), в принципе не являются редуцируемыми, поскольку их понимание основано на переживании этих идей и смыслов, которое, в свою очередь, требует от индивида достаточно высокого развития интеллекта, определенного жизненного опыта и соответст-

вующих свойств души. Все это приводит к тому, что преподавание в школе многих разделов истории и литературы имеет весьма невысокие результаты и приводит к легкомысленному отношению ученика к гуманитарному знанию, которое, как не без оснований принято считать, должно способствовать формированию его (ученика) гражданских качеств. Справедливости ради необходимо заметить, что ситуация, при которой чрезмерность школьного редуционизма преодолевается, возможна, хотя возникает она довольно редко. Все становится на свои места, когда встречаются талантливый учитель и талантливый ученик. В этом случае уместно говорить об элитном образовании без кавычек (и даже вне гимназий). Но искусственное создание такой ситуации повсеместно едва ли возможно, поскольку талант учительский не оценивается, а работать в состоянии хронического унижения люди не хотят. Что касается ученика, то его талант, если таковой имеется, направляется ситуацией сегодняшнего дня на освоение «умения жить», что в нашем деградирующем обществе понимается в основном как умение «делать бабки». Можно, впрочем, вообще отказаться от попыток «приведения сложного к простому», что последнее время и делается: история, как наука о драматическом и трагическом прошлом, заменяется хронологией – иногда довольно приблизительной – и простым перечислением событий. Сложное приводится, так сказать, к пустому. С литературой дело обстоит еще проблематичнее, поскольку ее изучение – это, прежде всего, спокойное и вдумчивое чтение, для которого у школьника нет ни времени, ни желания. Встает вопрос о смысле преподавания литературы в школе в том виде, в каком это делается. Кроме того, приходится признать, что компьютер в течение последних лет сильно потеснил книгу, а проверка знаний через тест теснит развернутый дискурсивный ответ. Напрашивается кощунственный вопрос, но задавать его приходится: нужны ли современному ученику Толстой, Достоевский, Бунин и другие русские классики?

Но нельзя забывать, что в массовой культуре есть поток арта, поток не столь широкий и бурный как китч, но зато более глубокий и чистый. Сила и ширина его зависят не от рыночной «самоорганизации», но от продуманной и целенаправленной работы по его организации. Бесспорно, в связи со словом «организация» появляются беспокоящие «демократическое сознание» вопросы: «Что значит, организовать культуру?» и «Кто это должен делать и с какой целью?». Эти вопросы актуальны, прежде всего, в годы мирного течения жизни; катаклизмы, такие, например, как война, определяют цели в сфере культуры, – мобилизующие волю людей и вселяющие в них веру и надежду, – если можно так выразиться, естественным путем. В годы благополучия – пусть относительного – душа культуры требует постоянной терапии. Может быть, удалось бы вызвать интерес у юного сознания к своей культуре вообще и литературе в частности через всесильную моду? Это было бы возможно при соответствующей политике государства в области все той же массовой культуры. Если рынок делает заказ в основном на китч, то государство должно делать заказ на арт. Заказ этот, как думается, надо «размещать» в первую очередь в школе. Старая школа, о которой говорилось выше, была безукоризненным исполнителем подобного заказа. Конечно, речь не идет о возврате педагогов к «строгому серому костюму с глухим воротничком». Но школа наша имела свое, национальное гуманитарное лицо, и это было совершенно оправдано, поскольку в сфере художественной культуры мы были признанным мировым лидером. Не хотелось бы окончательно потерять лицо, придавая ему слишком западное выражение.

Но кроме редуционизма образовательного, в школе сохраняется, если можно так выразиться, редуционизм воспитательный, который, отрицая высокую требовательность к ученику, сводит все педагогические теории к достаточности присутствия школьника на уроке при соблюдении минимума дисциплины. Часто это оправдывается «демократичностью», «гуманностью», стремлением «понять ребенка», «войти в его трудное положение» и тому подобными соображениями. «Одно из величайших преступлений псевдодемократической доктрины состоит в том, что она изображает естественные ранговые отношения между людьми как фрустрирующее препятствие для любых теплых чувств. Без рангового порядка не может существовать даже самая естественная форма человеческой любви, соединяющая в нормальных условиях

членов семьи; в результате воспитания по пресловутому принципу «non-frustration» тысячи детей были превращены в невротиков», – утверждал известный этолог К. Лоренц [4]. Представляется, что в конечном итоге общество получает значительное количество изнеженных и капризных молодых людей, имеющих высокие претензии и большое самомнение, но избегающих напряжения мысли и воли. Массовое же стремление выпускников в вузы еще не говорит о тяге к знаниям и стремлении служить Отечеству. Здесь, похоже, имеет место мимесис и соображения личного престижа. Кроме того, качество образования во многих новоиспеченных вузах, в особенности в их филиалах, не просто оставляет желать лучшего, но оставляет желать вообще наличия хоть какого-то качества.

Редукционизм школьного воспитания и образования является плодородной почвой для культивирования китч-культуры, которая также не требует от индивида напряжения разума и воли по причине «приведения сложного к более простому». Любовь, как явление слишком «сложное» и «обременительное», в изделиях китч-культуры «приведена» к сексу, дружба – к «тусовке» или к общению с «нужными людьми». Чем больше редукции в произведении, тем дальше оно от подлинного искусства. Китч «подхватывает» школьника и выпускника и несет их к множеству примитивных целей, которые, в конечном итоге, сливаются в одну – желание постоянно испытывать удовольствие. Китч – это отречение от поиска смысла жизни; китч всей своей сутью утверждает: если обнаружить смысл жизни не удастся, то и не надо к этому стремиться; не надо искать то, чего нельзя найти, надо жить не терзаясь, а наслаждаясь. Известен такой способ обучения плаванию: юного человека бросают в воду, и он, преодолевая страх, плавает. Но при этом, кто-нибудь сильный и умелый обязательно должен находиться рядом и страховать новичка. Многие же наши «новички», начиная с перестроечного времени, падают в мутную и сладкую водичку китча, и рядом не оказывается никого из сильных и умелых. Они плывут в подслащенном потоке не только песенно-музыкальных, но и политических, журналистских и литературных подделок. Речь идет об индифферентной в отношении культуры внутренней политике правительства, порой не поддающейся никакому логическому объяснению, кроме одного: «После нас – хоть потоп!», об аукционном характере журналистики, которая служит тем, кто больше платит, о литературе, которая «зависла» на детективах, «страшилках» и кокетливой игре в постмодернизм. Симуляция образования и воспитания оберегается чиновниками от педагогики и некоторым числом самих педагогов, так как первым позволяет сохранять низкоэффективную бюрократическую систему-кормилицу, а вторым – избегать психологического дискомфорта, который переживает учитель, предъявляющий ученику требования. Призыв усилить требовательность к ученику воспринимается значительной частью общества с испугом. Аргументы пугающихся известны: если ученик, пусть даже ничего не делая, не будет сидеть за партой, он обязательно «сядет» на иглу. Но, думается, сторонники «поглаживающего» воспитания не учитывают, что ничего не делающий ученик не только прекрасная мишень для иглы, он еще и надежный разносчик игольной психологии в школе. Конечно, встает вопрос о тех, кого высокая требовательность вытеснит из школы. Для них необходимо восстановить в полном объеме систему начального профессионального образования, которая не перекрывала бы дорогу к более высоким его ступеням.

Многие молодые люди, отгуляв выпускной вечер, оказываются открытыми китчевому потоку, поскольку «открываться» они начинают еще в школе. В школе они «учатся жить», идя по пути наименьшего сопротивления собственной совести, постоянно поглощая удовольствие. Но, как сказал В.Ю. Смольников: «Образование – это всегда насилие» [5]. Добавим, что это – прежде всего, насилие образующегося над собой, и если он не желает и не умеет его совершать, то ни о каком образовании не может быть и речи. Для того же, чтобы человек мог предъявлять требования к себе, к нему необходимо предъявлять требования, выполнение которых должно быть условием его присутствия в той или иной системе – будь то школа, лицей, вуз или трудовая организация. Если же человек не научится совершать насилие над собой, он с неизбежностью будет совершать его над окружающими.

*Библиографический список*

1. Разлогов К.Э. Глобальная и/или массовая? // *Общественные науки и современность*. – 2003. – № 2. – С. 143-156.
2. Кондрадова Н.А. Китч: не-искусство не-элиты // *Общественные науки и современность*. – 2000. – № 5. – С. 181-183.
3. *Философский словарь* / Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Изд-во политической литературы. – 1991. – С. 387.
4. Лоренц К. Восемь смертных грехов человечества // *Вопросы философии*. – 1992. – № 3. – С. 70.
5. Смольников В.Ю. Образование – мужской взгляд // *Философия образования: Сборник материалов конференции*. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – С. 179.



***Мокрецова  
Людмила  
Алексеевна***

*– доктор педагогических наук,  
профессор, декан  
факультета  
психологии БПГУ  
им. В.М. Шукина*

## ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ УПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКОЙ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ДВУХСТУПЕНЧАТОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Болонская декларация, определяющая модернизацию отечественного образования и вхождение России в единое европейское образовательное пространство, предполагает введение двухступенчатого высшего образования, создание системы зачетных единиц для унификации количественного учета получаемого образования и обеспечения сопоставимого качества образования посредством введения взаимопризнаваемых методологий его проверки.

Двухступенчатая система подготовки специалистов предусматривает: первый цикл (бакалавриат), ориентированный на приобретение компетенций исполнительского типа, отражающего потребности сохраняющегося значительного уклада индустриального общества, и второй (магистратура), направленный на развитие творческих способностей.

Введение двухступенчатого высшего образования означает статусное, структурное, содержательное преобразование существующей системы профессионального педагогического образования, и в этом процессе актуализируется проблема преемственности управления подготовкой учителя.

Следует отметить, что, проводя методологическое осмысление проблемы преемственности управления подготовкой учителя в условиях введения двухступенчатого высшего образования, необходимо понимание методологии как учения о методах, структуре, логической организации науки и средствах деятельности в ней; совокупности наиболее совершенных элементов теории, конструктивных для развития самой науки, то есть концепции науки; совокупности общих принципов и методов, используемых в научном исследовании; учения о методах научного познания и преобразования мира, учения о принципах построения, формах и способах этого познания [4].

В настоящее время различными авторами всё чаще подчёркивается, что наряду с реализацией познавательного аспекта (учение о методе научного познания) методология осуществляет преобразовательный аспект (учение о методе преобразования мира). С данной точки зрения методология преемственности управления подготовкой учителя, с одной стороны, базируется на методах научного познания, а с другой - на методах преобразования, совершенствования этого процесса.

В основе преемственности управления подготовкой учителя лежит интеграция научных знаний, объединяющих достижения педагогической науки и науки управления.

В современный период под воздействием социокультурных преобразований возрастает роль теории педагогического знания, методология которого определяется как система знаний об исходных положениях, об обосновании и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, верно отражающих непрерывно изменяющуюся педагогическую действительность в условиях изменяющегося общества [1]. С другой стороны, методология педагогики, по мнению В.В. Краевского [3], призвана исследовать методы и средства исследовательской деятельности в области педагогики. Определяя роль методологии, Н.Д. Никандров [4] считает ее важным условием повышения эффективности педагогической науки.

Г.Г. Корзинкова отмечает, что «методология управления - это сложный и многоаспектный феномен. Он включает в себя проблемы деятельности управления, его системность, целостность, определение закономерностей и выявление противоречий, прогнозирование и построение концепций развития. Осознание практиками этого феномена более важно, когда речь идет о педагогической действительности, предполагающей педагогическое управление» [2, с.46-47].

Эффективность теории и практики преемственности управления подготовкой учителя зависит от используемой методологии и вытекающей из неё совокупности методов познания и преобразования действительности. Методология позволяет выбрать правильную стратегию и тактику ведения поиска, дать объективные оценки, выявить существенные признаки преемственности управления подготовкой учителя в условиях введения двухступенчатого высшего образования, определить наиболее перспективные пути развития системы преемственности управления.

При изучении феномена «преемственность управления» мы исходили из концепции уровней методологии Э.Г. Юдина [5], в которой определено четыре уровня: философский, общенаучный, конкретно-научный, методика и техника исследования.

Естественно, первым, высшим, уровнем является философская методология - содержательное основание всякого методологического знания. Это общие принципы познания и категориальный строй науки в целом. Методологические функции выполняет вся система философского знания.

Следующим, вторым, уровнем является общенаучная методология, включающая содержательные общенаучные концепции, воздействующие на все или на достаточно большую совокупность научных дисциплин.

Третьим уровнем методологии, на котором должно основываться любое научное исследование, является конкретно-научная методология. Это совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине.

Методология специальной науки включает в себя как проблемы, специфические для научного познания в данной области, так и вопросы, выдвигаемые на более «высоких» уровнях методологии, такие, как, например, проблемы системного подхода или моделирования в педагогических исследованиях.

Четвертый уровень - методика и техника исследования, то есть набор процедур, обеспечивающих получение единообразного и достоверного эмпирического материала и его первичную обработку, после которой он только и может включаться в массив наличного знания. Это уровень высокоспециализированного методологического знания, которое в силу присущих ему функций непосредственной регламентации научной деятельности всегда носит четко выраженный нормативный характер.

Содержание высшего уровня методологии в рамках решения проблемы преемственности управления подготовкой учителя в условиях введения двухступенчатого высшего образования составляют диалектический метод познания и принцип единства теории и практики. Важнейшими из категорий являются закон единства и борьбы противоположностей, закон перехода количественных изменений в качественные, закон отрицания.

Раскрыть механизм преемственности управления подготовкой учителя позволяет диалектический закон единства и борьбы противоположностей, который объясняет источник движения и развития субъектов и объектов управления, процесса подготовки учителя. Данный закон способствует реализации преемственности управления в процессе подготовки учителя посредством разрешения противоречий.

Двухступенчатая система подготовки учителя представляет собой, с одной стороны, единую структурную единицу, предполагающую расширение возможностей введения нелинейного (асинхронного) обучения как на уровне бакалавриата, так и на уровне магистратуры, что осуществимо в результате снижения требований государственного образовательного стандарта, унификации дисциплин на всех направлениях подготовки, отказа рассмотрения студенческих групп как основных единиц организации учебного процесса и т.д., а с другой стороны - самостоятельность каждого цикла со своими особенностями.

Преемственность управления подготовкой учителя, основываясь на законе перехода количественных изменений в качественные, раскрывает характер и формы перехода объектов и явлений из одного состояния в другое, с учетом того, что внутри каждого цикла развитие происходит преимущественно путём поэтапного накопления количественных изменений, а на «стыках» между циклами осуществляется коренное качественное изменение - «скачок». Подготовка учителя в условиях введения двухступенчатого высшего образования представляет собой последовательный и непрерывный переход количественных изменений в качественные, обновление знаний, прошлого опыта, их переосмысление, проектирование будущей деятельности.

Закон перехода количественных изменений в качественные обуславливает проявление основных свойств преемственности: новое продолжает старое путём перехода количественных изменений в качественные; постепенное утверждение нового в виде скачка, каждый из скачков подготавливается предшествующим развитием и создаёт условия для нового последующего скачка; постепенность и форма перехода от старого качества к новому предполагает и быстрый количественный рост, ускорение.

Важную роль в понимании сущности преемственности управления подготовкой учителя в условиях введения двухступенчатого высшего образования играет диалектический закон отрицания отрицания. Данный закон позволяет рассматривать органическую связь старого с новым, при которой новое утверждает в себе положительные черты старого в преобразованном виде.

В раскрытии сущности исследуемого объекта, в выявлении присущих ему свойств, признаков и связей важную роль выполняет диалектический метод, в частности, он обосновывает необходимость научного изучения преемственности управления подготовкой учителя в условиях введения двухступенчатого высшего образования, его теоретического осмысления, выведения из имеющегося опыта определенных закономерностей и принципов.

Важное значение в раскрытии сущности преемственности управления подготовкой педагогических кадров имеет характеристика причинно-следственных связей между формированием и развитием целостной системы непрерывного образования учителя, между способами, средствами, между целью и задачами управляющей и управляемой подсистем и содержанием деятельности. Так, структура преемственности управления зависит от целей, задач, поставленных на различных этапах подготовки учителя (бакалавриат, магистратура) и стыках между ними, от содержания управленческой деятельности в подсистемах. Формы, способы (методы), средства воздействия на управляемый объект (субъект), обеспечивающие его развитие, то есть перевод его в новое состояние, социально более ценное, более совершенное, генетически исходны от цели, задач и содержания управленческой деятельности, что свидетельствует о том, что между применяемыми формами, способами, средствами воздействия и целью, задачами, содержанием управленческой деятельности на различных этапах подготовки учителя и стыках между ними существует связь закономерного характера. Без выявления причинно-следственных связей невозможно оптимально смоделировать и осуществить эффективный процесс преемственности управления подготовкой учителя в целостной системе.

Следует подчеркнуть, что нет методологии без опоры на практику и не будет развивающейся практики без ориентации на методологические установки. Рассматривая отношения между теорией и практикой, необходимо отметить, что они имеют сложный диалектический характер. Исходя из диалектического учения, практика является основой всей общественной жизни людей. Таким образом, теория обусловлена практикой и по отношению к ней вторична. Практика стимулирует развитие теории и является критерием истинности теоретических знаний. С другой стороны, диалектическое учение признает приоритетное влияние теории на практику. Научная теория, проникая в сущность явлений, объектов, процессов, вскрывает их внутренние связи и отношения, определяя стратегию дальнейшего развития практики.

В соответствии с рассматриваемым нами подходом взаимосвязь теории и практики в процессе формирования и развития целостной системы преемственности управления подготовкой учителя реализуется в цели, содержании, методах и формах управления.

Практическая деятельность по реализации преемственности управления подготовкой учителя представляет собой источник развития педагогической теории управления, которая, в свою очередь, является средством познания, изучения и прогнозирования практики и в то же время является средством обновления процесса управления подготовкой учителя, критерием оценки его результативности.

В рамках общенаучной методологии проблема преемственности управления подготовкой учителя в условиях введения двухступенчатого высшего образования относится к числу тех, разработка которых настоятельно требует системного подхода.

Суть системного подхода к исследованию интересующего нас феномена состоит в том, что мы понимаем в качестве неотъемлемой характеристики преемственности управления систему взаимосвязанных элементов. Кроме того, проблема преемственности управления подготовкой учителя должна рассматриваться в единстве логического, исторического и генетического аспектов, что позволяет исследовать поставленную проблему целостно и в динамике её развития. Логический аспект призван способствовать анализу связей преемственности управления между этапами подготовки учителя и «стыками» между ними, исторический аспект на основании анализа прошлого дает возможность исследовать особенности управления подготовкой в настоящем и будущем, изучение генетического аспекта позволит определить источники возникновения взаимосвязи преемственности управления.

Конкретно-научная методология отражает сумму закономерностей, приёмов и принципов, эффективных при исследовании преемственности управления подготовкой учителя.

Методика и техника исследования включает совокупность оптимальных методов, с помощью которых можно фиксировать явления и развитие целостного процесса преемственности управления. В процессе познания и преобразования преемственности управления подготовкой учителя в условиях введения двухступенчатого обучения можно использовать разнообразные методы, основным из которых выступает моделирование.

Таким образом, обращение к методологии при осмыслении теоретических основ и отборе практических действий реализации преемственности управления подготовкой учителя в условиях введения двухступенчатого высшего образования вызвано сложностью педагогической деятельности, необходимостью преемственности управления ею в целях развития образовательной системы.

Общий анализ феномена преемственности управления подготовкой учителя на основе системного подхода, в единстве логического и генетического аспектов, позволяет констатировать, что сущность управления подготовкой педагогических кадров раскрывается в эффективном воздействии управляющей системы на управляемую - систему двухступенчатого высшего образования с одной стороны, в интересах сохранения, стабильности, структурной целостности и нормального функционирования системы, а с другой - в интересах развития, модернизации, в соответствии с прогрессивными тенденциями обновления общества, что свидетельствует о преемственной основе этого процесса.



Методологическое осмысление исследуемой проблемы позволило преимуществом управления подготовкой учителя в условиях введения двухступенчатого высшего образования рассматривать как сохранение некоторых элементов из отрицаемого с последующей их консервацией в структуре новой системной управляемой целостности и как воспроизведение и трансляцию сохраненного содержания управленческой деятельности в новую качественную определенность.

### ***Библиографический список***

1. Данилов М.А. Всеобщая методология науки и специальная методология педагогики в их взаимоотношениях. – М.: АПН СССР, 1971. – 36 с.
2. Корзникова Г.Г. Технология управления процессом обучения в школе: Теоретический аспект: Учебное пособие. – Екатеринбург, 1995. – 110 с.
3. Краевский В.В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога исследователя. – Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.
4. Никандров Н.Д. Методологические проблемы педагогики на современном этапе // Сов. педагогика. – 1985. – № 8. – С. 36-41.
5. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. – М.: Наука, 1978. – 39 с.



**Рыбакова  
Надежда  
Алексеевна**  
– кандидат  
педагогических  
наук, доцент,  
зав. кафедрой  
музыки БПГУ  
им. В.М. Шукшина

## СТРУКТУРА ПРОЦЕССА ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Характеристика художественно-творческой самоактуализации (ХТС) учителя музыки как процесса деятельности имеет важное значение, так как непосредственно определяет содержательное наполнение компонентов теории ХТС. Решение этой задачи мы связываем, с одной стороны, с описанием внутреннего строения, с другой - места художественно-творческой самоактуализации учителя в структурно-функциональной характеристике его профессиональной деятельности (внешние связи).

В обобщенном виде, под процессом ХТС нами понимается поэтапный перевод какого-либо потенциального художественно-творческого качества из состояния потенциальности в форму актуальности, который направляется и регулируется смысловым стержнем, реально осуществляется на основе достижения целей частного характера и решения вытекающих из них задач. При этом актуализированное художественно-творческое качество учителя музыки представляет собой качество осознаваемое, развитое (зрелое) и полноценно функционирующее в педагогической деятельности.

Процесс ХТС, по сути, есть процесс деятельности. Под структурой деятельности чаще всего понимают логическую последовательность осуществления действий, которые определены ее предметом и целями, отражающимися в соответствующих функциях (М.В. Гамезо, И.А. Зимняя, Р.С. Немов, К.К. Платонов, В.А. Петровский, Е.И. Рогов, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков и др.). В соответствии с этим под структурой ХТС мы понимаем, в широком смысле, логику протекания процесса в целом, и в узком - совокупность подчиненных логическим блокам действий. Структура ХТС обусловлена своеобразием предмета (художественно-творческим потенциалом учителя музыки) и функциями данной деятельности. Последние определяются смысловым стержнем самоактуализации.

Логика осуществления ХТС в значительной степени соотносится нами с представлениями ряда ученых. В частности, «классическая» структура самоактуализационного процесса определена К. Роджерсом: осознание – адекватность – активность. Осознание рассматривается автором как результат самопознания, для которого имеют большое значение переживания личности. Эта основа получения субъективной информации о себе. Адекватность выступает как соответствие субъективного образа Я, полученного в ходе самоосознания, образу Я объективному, а также соотношение Я-реального и Я-идеального.

Адекватность проявляется в выборе средств саморазвития, которые могут быть только индивидуальными. Это своеобразная основа для механизма выбора в процессе самоактуализации, который позволяет избежать ошибок в личностном развитии. Если возникшее противоречие между внутренним и внешним не осознается и не разрешается личностью, то развивается неадекватность, ведущая к ощущению бессмысленности деятельности и фрустрации. Активность характеризуется динамичностью действий личности в процессе самоактуализации [2].

Приведенных представлений о процессе самоактуализации придерживаются многие ученые. В частности, Г.К. Чернявская, по-своему уточняя их, выстраивает следующую логическую цепочку: самопознание – самосознание – самообраз – самосовершенствование – саморегуляция [1, с. 10]. Данная последовательность раскрывает протекание самореализации личности в жизнедеятельности вообще.

Мы также, в целом, исходим из логики К. Роджерса. Вместе с тем считаем, что выделенная им схема несколько абстрактна для характеристики самоактуализации личности (как деятельности) в конкретной профессиональной сфере и требует соответствующего уточнения.

Нами предпринята попытка охарактеризовать процесс ХТС учителя музыки с позиций: 1) предметного содержания; 2) функций самоактуализации, которые, в свою очередь, определены смысловым стержнем этой деятельности, основанном на далеких мотивах и целях. Обратимся к характеристике основных функций ХТС педагога-музыканта, которые способствуют достижению этих целей.

1. Функция преобразования личности учителя (самопреобразования). Художественно-творческая самоактуализация есть условие и одновременно механизм обеспечения профессионального роста педагога-музыканта как позитивного преобразования его личности. ХТС позволяет учителю развивать, реализовать свой художественно-творческий потенциал, проявлять в себе новые его элементы. В свою очередь, повышение количественных и качественных параметров художественно-творческого потенциала ведет к повышению педагогического мастерства.

Предмет самоактуализации учителя музыки составляет его художественно-творческий потенциал. Именно взаимодействуя с ним, приращивая и преобразуя его, педагог тем самым обеспечивает свой личностный и профессиональный рост, получает удовлетворение от собственного труда, достигает интраперсональных целей и т.д. Данная функция выражает суть самого процесса.

Преобразование личности связано также с переосмыслением педагогом собственного отношения к явлениям профессиональной действительности, а именно сущности искусства, целей современного школьного музыкального образования, но, главным образом, собственной ценности и значимости. Учитель должен относиться к себе как к самоценной, уникальной и яркой личности, как к равноправному, свободному, ответственному субъекту своей профессиональной деятельности, имеющему все основания для самоосуществления в ней собственных художественно-творческих способностей, опыта, личностных ценностей.

Одновременно происходит и переосмысление отношения к учащемуся, признание его личностной ценности, равновеликости не только лучшим образцам искусства, но также их авторам, исполнителям и самому педагогу. Именно такое отношение к профессиональной деятельности и ее субъектам инициирует художественно-творческую самоактуализацию учителя и формирует готовность к ее осуществлению. С другой стороны, ценностное переосмысление – одна из ведущих функций художественно-творческой самоактуализации.

Все это в совокупности преобразует личность учителя, который в соответствии с самим собой, своими представлениями и отношениями начинает преобразовывать свою профессиональную деятельность и, через нее, – личность ученика. Следовательно, функция самопреобразования является основополагающей для реализации ХТС.

2. Деятельностно-преобразующая функция. Результативность любой деятельности в определенной степени зависит от способа осуществления, который избирает ее субъект. Музыкально-педагогическая деятельность может также осуществляться разными способами. Однако далеко не все они ведут к ее эффективности, способствуют сотворческому характеру взаимодействия ее субъектов, а также развитию самой этой деятельности. ХТС педагога является в этом смысле результативным способом. Однако она значительным образом изменяет привычный подход к решению учителем многих педагогических задач, дополняет принципы и методы конструирования, организации и общения. Приоритетной основой и опорой для решения педагогических задач выступает развивающийся художественно-творческий потенциал самого учителя с одной стороны, и поиск средств для его реализации в профессиональной деятельности, обеспечивающей соразвитие субъектов образовательного процесса на основе сотворчества, с другой.

Деятельностно-преобразующая функция может быть условно обозначена как посредническая. Она выражает конкретный способ педагогических действий учителя по использованию и реализации результатов ХТС в целях преобразования личности учащегося.

3. Функция преобразования личности ученика. Музыкально-педагогическая деятельность направлена на формирование музыкальной культуры школьников, основы которой являются базой для дальнейшего самостоятельного ее развития. В этом контексте особую значимость имеет реализация учителем мобилизационно-преобразующей, личностно-развивающей, ориентационно-воспитывающей функций профессиональной деятельности и достижение их целей. Именно признание приоритета личностного преобразования ребенка и активная направленность педагога на их осуществление обеспечивает эффективное достижение ведущей цели музыкального образования и, следовательно, ХТС. В свою очередь, решение этой задачи по силам только такому педагогу, который является для учеников наглядным примером самоактуализирующейся личности, субъектом своей художественно-творческой деятельности и художественно-творческого развития. Следовательно, ХТС учителя музыки – необходимое условие преобразования личности ученика, а преобразование личности учащегося – одна из ведущих функций ХТС.

Содержание приведенных функций позволяет в целом охарактеризовать ХТС как процесс преобразующего характера. С одной стороны, очевидно, что источниковое значение имеет функция самопреобразования, так как преобразование деятельности, направленное на преобразование учащихся, осуществляется посредством усилий педагога, с другой - все эти направления теснейшим образом сопряжены.

Самопреобразование оказывает непосредственное влияние на осуществление учителем педагогической деятельности, так как решение многих педагогических задач происходит в опоре на его художественно-творческий потенциал. Профессиональная деятельность, построенная таким образом, направлена на преобразование личности ученика в процессе непосредственного взаимодействия с ним и воздействия на него. Однако известно, что музыкально-педагогическая деятельность, по сути, является сотворческой. Процесс же сотворчества оказывает развивающе-преобразующее влияние на всех его субъектов. Следовательно, специально организованное учителем в процессе музыкального образования ученика преобразование его личности оказывает непосредственное развивающее воздействие и на педагога. Кроме этого, преобразование ученика востребует актуализацию учителем все новых и новых качеств его художественно-творческого потенциала. Таким образом, все функции ХТС теснейшим образом взаимосвязаны и могут в полной мере характеризовать ее только в гармоничном единстве.

Исходя из общенаучных представлений, содержания ХТС и соответствующих ему функций, мы выделяем в структуре процесса самоактуализации следующие логические этапы: смысловая стержнизация – самопознание – самопроявление – саморазвитие – самореализация. Каждый из этапов, в свою очередь, имеет собственную логику, выражающуюся в его компонентном составе. При этом имеется в виду, что смысловая стержнизация представляет собой некую

пропедевтическую стадию, то есть стадию определенной подготовки субъекта к активности. Остальные этапы характеризуют собственно деятельностно-практическую сторону ХТС – стадию активности.

Под смысловой стержневизацией процесса ХТС мы имеем в виду установление ее субъектом далеких целей самоактуализации, соотнесенных с этого же вида мотивами, что в совокупности и позволяет говорить о смысловом стержне, который определяет перспективность и непрерывность ХТС. Данный этап художественно-творческой самоактуализации характеризуется осознанием педагогом ведущих целей ХТС и принятием их в качестве основы для своих действий. При этом цели уточняются, приводятся в соответствие с мотивами, приобретают в связи с этим индивидуально-личностную окраску, сообразную тем новым условиям, в которых им предстоит регулировать ХТС.

Компонентами этапа смысловой стержневизации выступают осознание, самоосознание, целеполагание. Осознание предполагает изучение и осмысление смыслового стержня ХТС, возможных параметров целей и результатов в качестве внешних, нормативных, объективно существующих образцов. Самоосознание направлено на исследование педагогом собственных целей и мотивов профессиональной деятельности, поиск внутренних резервов для приведения их в соответствие с внешним образцом, на соотнесение полученных объективных данных с субъективными возможностями. В рамках целеполагания осуществляется необходимое уточнение содержания смыслового стержня, его окончательное оформление и принятие в качестве руководства к ХТС.

Самопознание - выступает как динамический процесс изучения, осмысления педагогом самого себя и формирования в его сознании соответствующих представлений. На данном этапе происходит самоисследование учителем собственного художественно-творческого потенциала, определение состояния потенциальности-актуальности его элементов. Результат самоанализа обуславливает дальнейшую логику осуществления процесса. В зависимости от формы потенциальности художественно-творческого свойства или качества, процесс протекает по одному из трех возможных его вариантов – самопроявление, саморазвитие или самореализация. Самопознание обеспечивает одно из важнейших требований к ХТС – адекватность последующих действий.

Самопознание предполагает последовательную реализацию нескольких компонентов: когнитивного, аффективного, перспективно-моделирующего.

Когнитивный компонент характеризует собственно самопознание (самоисследование, самоизучение, самодиагностику и т.п.), обобщение его результатов и формирование на их основе реальных представлений о конкретном художественно-творческом качестве (качествах). На аффективном этапе формируется адекватная самооценка потенциального свойства или их комплекса. Содержание перспективно-моделирующего компонента мы связываем с определением и формулированием на основе данных, полученных на предыдущих этапах, частных целей ХТС, и формированием педагогом идеального образа предполагаемого результата.

Выделение прочих этапов, составляющих стадию активности, обусловлено предметным содержанием ХТС, конкретно – формами потенциальности художественно-творческих качеств учителя (субъективно скрытые, неразвитые, нереализуемые). Данные формы послужили основанием для вычленения в стадии активности ХТС трех компонентов: самопроявление, саморазвитие и самореализация. Они рассматриваются нами, с одной стороны, как рядоположенные и самостоятельные, с другой, – как взаимосвязанные и переходящие друг в друга процессы. Их автономность обусловлена тем, что, взаимодействуя с разными видами и формами художественно-творческого потенциала, данные компоненты имеют собственные (частные) цели, достижение которых требует специальной технологии. Кроме этого следует подчеркнуть, что последовательность этапов вариативна, так как каждое конкретное потенциальное художественно-творческое качество учителя требует «своего» этапа или их определенной комбинации.

Самопроявление представляет собой процесс «возникновения» каких-либо свойств личности, которые существовали до этого времени в субъективно скрытой форме. Результатом самопроявления выступает новый элемент художественно-творческого потенциала, который из состояния субъективной скрытости переходит в другую форму потенциальности и (посредством и при условии последующих активных усилий педагога) – актуальности. Несмотря на некоторую непредсказуемость результата, процесс самопроявления все же возможно организовать специально. В то же время следует отметить, что его осуществление может протекать и спонтанно.

Педагогическая деятельность требует от учителя достаточно развитых, вполне зрелых свойств, которые он раскрывает перед учениками, которые использует в реализации своих профессиональных функций. Поэтому вновь проявленное качество не может быть сразу включено в педагогическую деятельность. Оно должно быть осмыслено, проанализировано, адекватно оценено и переведено в сферу действия следующего этапа самоактуализации – саморазвития, и уже затем – самореализации.

Саморазвитие выступает в совокупности специально организованных действий, направленных на всемерное усовершенствование субъективно актуальных, но еще не достигших уровня достаточной зрелости свойств. То есть, главной целью данного этапа ХТС является доведение их до максимально высокого уровня – зрелости.

С одной стороны, саморазвитие выступает как логическое продолжение самопроявления, с другой – оно создает реальные дополнительные условия для него. Кроме этого, саморазвитие не только подготавливает, но и сопровождает следующий этап самоактуализации – самореализацию. Фактически, ни самопроявление, ни самореализация сами по себе, без саморазвития не ведут к личностному и профессиональному росту.

Согласно нашему мнению, саморазвитие правомерно рассматривать в двух смыслах: 1) как осознанный, целенаправленный, управляемый процесс, специально организованный для повышения качественного уровня какого-либо элемента художественно-творческого потенциала учителя или комплекса таковых; 2) как процесс спонтанный, протекающий на других стадиях и этапах самоактуализации, как их своеобразный «сопутствующий эффект». Исследуя саморазвитие как неотъемлемую часть художественно-творческой самоактуализации, мы, в первую очередь, имеем в виду первый вариант. Только саморазвитие-деятельность, основанная на самоорганизации, может активно вести к профессиональному росту специалиста, что является одной из перспективных целей и центральных критериев художественно-творческой самоактуализации педагога-музыканта.

Результатом саморазвития выступает новое, более высокое качество какого-либо элемента художественно-творческого потенциала, позволяющее использовать его в педагогической деятельности, то есть – самореализовать в ней.

Самореализация предполагает включение достаточно развитых, но пока не реализуемых художественно-творческих свойств и качеств в соответствующее направление педагогической деятельности. Самореализация выступает в роли связующего звена между музыкальной деятельностью учителя, результатами его художественно-творческого самопроявления и саморазвития, с одной стороны, и педагогической деятельностью с другой. Это акт, основанный на творческом поиске средств и способов самовыражения, самовоплощения, самораскрытия учителем своего художественно-творческого потенциала в разнообразных функциях его труда.

Самореализация непосредственно связана с преобразованием учителем музыки собственной педагогической деятельности, что проявляется в изменении способов решения профессиональных задач. Реализуя свой потенциал, учитель должен одновременно создавать условия для проявления, развития и реализации художественно-творческих качеств у школьника, что и составляет основу преобразования его личности. Оно же (аналогично самопреобразованию личности учителя) должно базироваться на создании педагогом таких внешних условий, при которых учащиеся в ходе музыкально-образовательного процесса имели бы возможность не только

приобретать необходимый опыт общения с музыкальным искусством, проявлять и развивать свои художественно-творческие способности, но также самоактуализировать собственные личностные художественно-творческие ценности.

В целом, самореализация осуществляется в сопряженности с профессионально-педагогическими функциями учителя музыки – конструктивной, организационной, коммуникативной, исследовательской. Самореализация, организованная на основе сотворчества с учащимися, способствует, в свою очередь, продолжению ХТС учителя, предоставляя возможности для самопроявления и саморазвития.

Представления о компонентном составе этапов стадии активности (самопроявление, саморазвитие, самореализация) мы связываем, главным образом, с самоорганизацией, которая интенционально присуща ХТС. Самоорганизация опирается на последовательность ряда процедур рационалистического характера. Ее операционально-технологическую основу составляют ситуативный анализ, целеполагание, планирование, реализация (плана), сопровождающаяся регулированием, и анализ результатов. Соответствующими компонентами и характеризуется структурная организация всех этапов стадии активности:

1) ситуативно-аналитический (выявление областей несоответствия между желаемым и действительным, определение конкретных факторов, препятствующих ХТС);

2) целеполагающий (обоснованная результатами анализа постановка конкретных целей и задач, реально достижимых в ближайшей перспективе);

3) конструктивный (планирование действий по достижению поставленных целей и задач, преодолению негативных факторов, что в значительной степени связано с созданием необходимых условий, обеспечивающих данный процесс);

4) реализационный (осуществление созданного плана и необходимое регулирование процесса деятельности);

5) аналитико-результативный (подведение итогов, получение и анализ результатов проделанной работы).

Следует особо отметить, что содержательная и технологическая стороны самопроявления, саморазвития, самореализации по всем структурным компонентам будет значительно отличаться. При этом важную роль играет то, что именно актуализируется – та или иная способность, какой-либо элемент художественно-творческого опыта, либо личностные художественно-творческие ценности.

Все стадии и этапы ХТС взаимосвязаны. Активность в целом не может быть систематической, непрерывной, направленной на перспективу без соответствующей ее подготовки (пропедевтики).

Каждый этап стадии активности, имея свои цели частного характера, ориентируется на осознаваемый и принятый субъектом ХТС смысловой стержень. В противном случае самоактуализационная активность становится единичным актом или представляет собой некую разрозненную совокупность таковых.

Этапы, составляющие стадию активности, связаны следующим образом. Самопознание дает ее субъекту информацию о степени и форме потенциальности какого-либо художественно-творческого качества. Полученный результат определяет частную цель и выбор соответствующего ей последующего этапа. То есть, адекватная активность может осуществляться как самопроявление, саморазвитие или самореализация. Если самопознание, показывает, что качество следует проявить, то учитель реализует соответствующий этап – самопроявление. Далее он вновь обращается к самопознанию с целью установить степень соответствия предвосхищаемого результата и реального. Итог самопознания определяет дальнейшие действия учителя, например, – саморазвитие проявленного свойства. Осуществив данный этап, субъект вновь обращается к самопознанию и установлению уровня развития потенциального свойства, принимает в соответствии с его результатами решение о самореализации или осуществлении нового круга саморазвития.

Таким образом, не только исходным, но также центральным и интегрирующим этапом стадии активности выступает самопознание, которое контролирует процесс перевода потенциального качества в состояние актуальности на всех остальных этапах ХТС.

Нельзя не учитывать при характеристике процесса ХТС импровизационную взаимосвязь между самопроявлением, саморазвитием и самореализацией. Она возникает спонтанно, не имея в основе конкретной частной цели и специальной организации. Это «сопутствующий эффект», который, однако, должен быть ожидаем субъектом самоактуализации с тем, чтобы быть своевременно осознанным и переведенным в самоорганизованную ХТС.

Импровизационная связь деятельно-практических этапов определяется тем, что в процессе саморазвития или самореализации возможно самопроявление нового, «непланового» художественно-творческого качества. Самопроявление, требующее организации и выполнения соответствующего вида художественно-творческой деятельности, неизбежно будет сопровождаться саморазвитием комплекса других качеств. Самореализация, которая протекает при творческом взаимодействии с учащимися, также способствует саморазвитию и, в некоторой степени, самопроявлению. Поэтому осознание наличия этих импровизационных связей, их прогнозирование и даже специальная стимуляция – одна из важных задач самоактуализирующегося педагога.

Приведенная характеристика ХТС описывает его внутреннюю структурную организацию. Однако, поскольку ХТС педагога-музыканта не может осуществляться иначе, чем в рамках процесса профессиональной деятельности, то есть через ее функции и в направлении ее ведущих целей, необходимо обратиться к определению внешних связей ХТС – ее представленности в общем структурно-функциональном составе профессиональной деятельности.

В существующую функциональную характеристику труда учителя музыки самоактуализация не включена, хотя отдельные из ее аспектов (самоисследование, самосовершенствование и т.п.) могут быть истолкованы как отдельные элементы ХТС. Однако с точки зрения нашей работы, этого недостаточно.

Художественно-творческая самоактуализация учителя музыки – достаточно самостоятельная деятельность, направляемая целями школьного музыкального образования и, вместе с тем, имеющая «свои» перспективные и частные цели. Это позволяет представить ХТС в качестве отдельной – самоактуализационной функции профессиональной деятельности учителя музыки, непосредственно связанной с остальными функциями. Ее структура предполагает наличие двух основных блоков: целеполагающего и структурно-организационного. Первый из них включает ведущие цели ХТС. Одна из них (интерперсональная) практически совпадает с целевым блоком музыкально-педагогической деятельности, а другая (интраперсональная) дополняет его новым содержанием, но является рядоположенной относительно всех остальных целей. Эта цель весьма значима, так как ее достижение обеспечивает необходимую базу для эффективной реализации целей интерперсональных.

Организационно-структурный блок самоактуализационной функции включает в себя ряд взаимосвязанных, и, одновременно, самостоятельных аспектов, соотносимых, главным образом, с основными функциями ХТС и компонентным составом процесса самоактуализации. Поскольку ХТС базируется на самоорганизации, то, на наш взгляд, и самоактуализационная функция должна отражать эту ее особенность. Итак, мы выделяем следующие составляющие данной функции: самоорганизация самопознания, самопроявления, саморазвития, самореализации. Перечисленные компоненты самоактуализационной функции (аналогично этапам ХТС) предполагают дальнейшее дробление на соответствующие им элементы.

В целом же самоактуализационная функция учителя музыки представляет собой неотъемлемый компонент его труда. Он направлен на самопреобразование, преобразование профессиональной деятельности и личности ученика. Его содержание представлено как в целевой, так и в структурно-организационной характеристике деятельности педагога-музыканта.

Самоактуализационная функция на уровне целевого блока, с одной стороны, сливается с ним, а с другой – дополняет его интраперсональной целью. В структурно-организационном



плане ХТС представлена самоорганизацией самопроявления, саморазвития и самореализации учителем его художественно-творческого потенциала в контексте целевого компонента профессиональной деятельности. Выделенная функция характеризует внешние структурные связи ХТС. Она занимает в работе педагога-музыканта центральное место, так как все остальные функции (с учетом художественно-творческой основы, непосредственно проявляющейся в их содержании) могут быть эффективно реализуемыми только энергетикой «Я» учителя как профессионала, личности и самобытной индивидуальности, способной пробуждать, реализовывать и развивать позитивный индивидуально-личностный потенциал своих воспитанников на собственном примере.

Связывает функцию ХТС с художественно-творческой стороной деятельности учителя самопроявление и саморазвитие, в то время как с педагогическим направлением – самореализация.

Итак, внутренняя структура ХТС рассматривается нами с точки зрения логики протекания процесса, требующей соответствующих действий. Последовательность развертывания ХТС обусловлена сущностью предметного содержания этой деятельности и ее функций, которые, в свою очередь, определены «смысловым стержнем» ХТС.

В структуре профессиональной деятельности учителя музыки ХТС представлена самостоятельной и, одновременно, неразрывно связанной с другими самоактуализационной функцией, имеющей статус инвариантной. Это обосновывает и подчеркивает основную идею нашего исследования о том, что ХТС является неотъемлемой характеристикой профессиональной деятельности учителя музыки.

### *Библиографический список*

1. Коростылева Л.А., Кравченко Н.Е. Пути профессиональной и личностной самореализации человека: Учебное пособие. – СПб: Центр ин-та повыш. квалиф.: «ВИР», 1997. – 73 с.
2. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Изд. группа «Прогресс», Универс, 1994. – 480с.
3. Рыбакова Н.А. Художественно-творческая самоактуализация учителя музыки: вопросы теории и практики: Монография. – Бийск: НИЦ БПГУ им. В.М. Шукшина, 2005. – 200 с.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

**Назарова**

**Ольга**

**Юрьевна**

– кандидат  
педагогических  
наук, доцент,  
зав. кафедрой  
теории и методики  
обучения истории  
ТГПУ

Реализовывая принципы гуманизации и гуманитаризации образования, педагогические вузы XXI века перестраивают организацию учебно-воспитательного процесса большинства дисциплин в рамках общекультурной и профессиональной подготовки будущего педагога посредством внедрения гуманитарных технологий, способствующих успешной социализации и продвижению будущего специалиста. Разработка и внедрение интенсивных инновационных педагогических технологий представляет собой исходное направление современного организационно-методического обеспечения процесса общеправовой подготовки студентов педвуза и основное действенное средство повышения качества правового образования будущих педагогов.

Педагогическая технология (технология, применяемая в педагогике) выделилась из социальной технологии в систему действий и операций, целью которых является закрепление социального опыта в индивидуальном и общественном сознании людей. Как отмечают С. А. Смирнов и Л. Н. Сивохина, социальной называют такую технологию, в которой исходным и конечным результатом выступает человек, а основным параметром изменения – одно или несколько его свойств (например, технология обучения)[1: 247].

Сущность педагогической технологии, как формы осуществления педагогического процесса, связанной со сферой педагогической деятельности, заключается в организации процесса передачи новым поколениям накопленного социального опыта и, прежде всего, культурных ценностей. Данный процесс осуществляется, в том числе и за счет введения педагогических инноваций в образовательный процесс, в результате которого происходят определенные изменения свойств и качеств личностей участников данного процесса, определяемые заранее установленными дидактическими целями.

В международных изданиях, посвященных проблеме конструирования педагогической технологии, она трактуется как исследование с целью выявления принципов и разработки приемов оптимизации учебно-воспитательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, конструирования и применения приемов и средств, а также посредством оценки применяемых методов. В документах ЮНЕСКО технология обучения рассматривается как «системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования» [2: 30; 3: 258].

Этот подход широко распространен в настоящее время, а в современной педагогической науке понятие «технология» является одним из самых многозначных. Анализ научно-педагогической литературы показал, что существует множество определений термина «педагогическая технология». Его употребляют в различных по своему смыслу значениях: как алгоритм деятельности преподавателя и студента; как некоторая педагогическая система, построенная на основе определенных приемов; как описание педагогической системы и т.д.

В целом, технология, применяемая в педагогике, рассматривается исследователями с трех взаимодополняющих друг друга точек зрения:

- как синоним понятий «методика» или «форма организации обучения», то есть как модель или совокупность моделей обучения, современной педагогической деятельности по организации учебного процесса; разработка и применение принципов оптимизации учебного процесса на основе новейших достижений науки и техники (В. В. Гузеев, В. П. Беспалько и др.);
- как наука о способах воздействия педагога на учащегося в процессе обучения с применением необходимой для конкретной педагогической системы совокупности форм, методов и средств (Б. Т. Лихачев и др.);
- как совокупность стратегий и моделей, теорий их применения, совокупность и последовательность средств, методов и процессов (организационно-методического инструментария педагогического процесса), используемых для достижения педагогических целей и позволяющих получить продукт с заданными свойствами (Г. К. Селевко, И. П. Волков, В. Н. Михелькевич, С. А. Смирнов, А. Я. Савельев, В. И. Боголюбов и др.).

Инновационные технологии направлены на максимальное приближение к практике процесса передачи знаний и ориентацию учебного процесса на позитивные изменения стиля мышления преподавателя и обучаемого.

Инновационная педагогическая технология правового образования – это система разработки и практического применения в соответствии с проектируемыми целями правового обучения и воспитания научно-обоснованных нововведений: содержания; форм, методов и средств обучения, воспитания и развития, гарантирующих эффективное их достижение. При этом результат воспроизведения и тиражирования инновационной педагогической технологии должен быть аналогичным относительно результата, полученного путем первичного апробирования предложенной для внедрения в образовательный процесс технологии.

Современный уровень развития педагогической науки позволяет оперировать наряду с понятием «педагогическая технология» понятием «образовательная технология», которое не является общепринятым в традиционной педагогике, и в тоже время не считается новым применительно к процессу обучения. Для традиционного процесса правового образования всегда существовала своя традиционная «технология обучения», характерная для тех методов и средств, которые преподаватель правоведения использует при организации и осуществлении учебного процесса.

Понятие «образовательная технология» более емкое, чем «технология обучения», ибо оно подразумевает еще и воспитательный аспект, связанный с включением в дидактические цели образовательного процесса не только формирования и развития правовых знаний, умений и навыков, определения их качества, но также формирование и развитие личностных правовых качеств будущего специалиста (педагога). В связи с этим, исследуя особенности педагогических технологий правового образования, целесообразным является рассмотрение и анализ, прежде всего, образовательных технологий как технологий обучения и воспитания в их тесной взаимосвязи.

Основываясь на взглядах педагогов, психологов и методистов на содержание понятия «технология обучения», можно констатировать, что среди них распространенными являются и другие понятия, характеризующие процесс конструирования учебного процесса и касающиеся

какой-то одной из его составляющих, такие как: методика преподавания, методы обучения и др.

В целом «технология обучения» рассматривается в рамках трех направлений: во-первых, как способ реализации содержания обучения, предусмотренный учебными программами, включающий в себя систему форм, методов и средств обучения, благодаря которым обеспечивается наиболее эффективное достижение тех или иных поставленных целей, результата (Л. Г. Семушина, А. Я. Савельев и др.); во-вторых, как совокупность форм, методов, приемов и средств передачи социального опыта, а также техническое оснащение этого процесса (В. А. Мижериков; В. Н. Михелькевич, Л. И. Полушкина, В. М. Мегедь и др.); в-третьих, как организация предметной деятельности обучаемого через адекватное варьирование учебной ситуацией (В. В. Сериков и др.).

При этом в качестве форм обучения или видов учебных занятий выступают устойчивые способы организации учебной деятельности участников педагогического процесса, направленные на овладение обучающимися системой знаний, умений и навыков, на воспитание и развитие их личностных качеств в процессе обучения. В качестве методов обучения – способы упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучающихся, направленные на достижение целей обучения с одновременным достижением образовательного, воспитательного и развивающего эффекта (А. М. Столяренко, А. Я. Савельев и др.), а средств обучения – специально разработанные материальные или материализованные объекты, предназначенные для повышения эффективности учебного процесса [2: 31-34].

Исходя из содержания данных определений можно выделить наиболее существенные признаки (диагностическое целеобразование, результативность, проектированность, целостность, управляемость) и основные характеристики технологий обучения, используемых в деятельности преподавателя вуза в целях обеспечения качества правового образования будущих педагогов:

- она является частью целостной педагогической системы, предусматривающей диагностичность (социометрические, психологические и другие процедуры, содержащие критерии и инструментарий измерения результатов деятельности субъектов правового образования) и возможность коррекции процесса обучения;
- представляет собой особую совокупность методов, форм и средств обучения, обеспечивающих устойчивость процесса гарантированного достижения ожидаемых результатов и поставленной дидактической цели правового обучения, в соответствии с которой она реализуется;
- предполагает оптимизацию учебного процесса, обеспечение планируемых результатов правового обучения при незначительном количестве затрачиваемых на это ресурсов (трудовых, временных и т.д.);
- в ее основу положена конкретная деятельность субъектов образовательных отношений с учетом особенностей учебно-воспитательного процесса и личности обучаемого.

Необходимость проектирования инновационных педагогических технологий возникает в результате появления новых потребностей практики, обусловленных научными открытиями и результатами научных исследований. Разработка технологий правового образования начинается с возникновения практической проблемы, противоречия (большой объем необходимых студенту правовых знаний и неспособность их усвоения, зависящая от возрастных и психологических особенностей личности), которое необходимо разрешить. Она осуществляется в соответствии с такими принципами как: целостность технологии, представляющей дидактическую систему; воспроизводимость технологии в конкретной педагогической среде для достижения поставленных дидактических целей; адаптация процесса обучения к личности студента и его познавательным способностям и др., и включает в себя: осознание дидактических целей, содержания, применения комплекса средств и методов активизации познавательной деятельности, построение из них определенных операций, в которых удастся проектировать взаимодействия педагога и обучаемого. Кроме того, для проектирования педагогической технологии не-

обходимы - знание исходного уровня объектов и субъектов обучения, методика оценки качества, умение моделировать образовательный процесс и системное использование мотивационных факторов.

Предмет педагогической технологии в вузе - конструирование систем высшего образования и профессиональной и общекультурной подготовки будущего специалиста (педагога). Технология правового образования как целостная система, охватывающая все стороны разработки системы правового обучения в высшей школе, должна иметь конкретные цели и способствовать оптимизации правового обучения и воспитания студентов через внедрение инновационных методов в педагогическую практику, обеспечивать реализацию общих принципов обучения в учебном процессе, создавать возможность для индивидуализации и персонализации процесса изучения дисциплины "Правоведение", учитывающего познавательные способности, мотивацию и личностные предпочтения обучающихся, выступать средством реализации рефлексии, побуждающей студента к самостоятельному формированию системы правовых знаний, умений и навыков.

Организация учебно-воспитательного процесса правового образования студентов педагогического вуза с использованием разнообразных образовательных технологий позволяет проектировать цели, содержание и средства правового обучения, достигать требуемого качества правового образования, создавать условия для оптимизации учебной деятельности студентов, для их творческой самореализации, а также повышать эффективность данной подготовки в педвузе. Посредством использования технологий правового обучения и воспитания в процессе общеправовой подготовки будущих педагогов студент из объекта педагогического воздействия превращается в субъекта познавательной деятельности, так как ставится в условия, побуждающие его к самостоятельному поиску способов решения поставленных учебных социально-правовых задач (ситуаций), получению правовых знаний и умений (проблемно-исследовательской деятельности).

Сегодня появились новые технические и педагогические возможности и средства, которые позволяют реализовать любые новые технологии обучения и новое содержание образовательного процесса. Инновационные процессы в высшем педагогическом образовании, несмотря на то, что до сих пор носят фрагментарный характер, тем не менее, определяют стремление современных педагогов к формированию новых образовательных технологий.

В процессе преподавания дисциплины «Правоведение» наиболее целесообразным является реализация таких инновационных технологий, которые основаны на формировании механизмов мышления и рефлексивных способностей студентов. Мыслительные и рефлексивные механизмы позволяют будущему педагогу далее самореализовываться и делают его более способным в профессиональной, личной жизнедеятельности, обеспечивают эффективность его правовой социализации в обществе. При этом образовательные технологии строятся таким образом, чтобы в ходе их реализации учебная ситуация, посредством которой происходит правовое обучение и воспитание будущего педагога, становилась для студента личностно значимой, дополняющей его социально-правовой опыт. Создаются условия для самостоятельного овладения правовыми знаниями, формирования правовых умений - работа с «учебными заданиями» как логически завершенными социально-правовыми проблемами.

Таким образом, инновационные педагогические технологии следует рассматривать как инструмент, с помощью которого новая образовательная парадигма, основанная на субъект-субъективных отношениях участников учебно-воспитательного процесса, может быть реализована на практике обучения праву будущих педагогов. При этом в системе инновационных подходов педагогами часто используются в рамках основных (базовых) технологий обучения (например, коммуникативной, игровой), такие активные и интерактивные формы и методы обучения, как тренинг «мозговой штурм», групповые дискуссии и диспуты, имитационно-ролевые и деловые игры (прием на работу, подача искового заявления и др.), эвристическая беседа, мини социологический опрос и др., активные проблемно – деятельностные формы и методы (рас-

смотрение форм гражданских сделок в различных ситуациях, объяснение значения, анализ нравственно- и политическо-правовых явлений и ситуаций, работа с юридическими документами, моделирование ситуаций (работа в группах) из конкретной практики учительской деятельности), исследовательско-поисковые задания и решение практических задач по правовой тематике; ролевой тренинг и другие.

В качестве традиционных методов обучения праву педагогами в образовательном процессе чаще всего используется информационно-рецептивный метод – передача информации, организация действий студента в процессе изучения материала, метод проблемного изложения и эвристический метод, особенности которых раскрыты в исследованиях И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина и других выдающихся ученых.

Актуальность организации процесса правового образования в вузе на основе активных инновационных форм и методов обучения обосновывается тем, что они позволяют повысить качество правового образования, перейти от информационно-репродуктивного уровня правового обучения к активному и творческому, личностно-ориентированному общеправовому обучению посредством включения в свое содержание активизации познавательной деятельности каждого конкретного участника учебно-воспитательного процесса, работы преподавателя в режиме «ответа» на познавательные запросы и интересы конкретной студенческой группы (в рамках программы учебного курса), ответственности преподавателя за качество передаваемого материала, а студентов за использование полученной информации, игрового характера формы процесса правового обучения, основанного на эмоциональном и интеллектуальном взаимоотношении, рефлексии процессов как ключевого этапа обучения, позволяющего каждому субъекту образовательного процесса обогатить свой личный опыт.

В связи с чем, центральная задача, которую необходимо решить в рамках изменения самой концепции правового образования будущих педагогов, заключается в поиске таких образовательных технологий, которые позволили бы ему занять позицию самостоятельного и ответственного субъекта обучения и воспитания, развивать самостоятельность его правового мышления, творческие и рефлексивные способности, а также помогли бы затронуть эмоциональные структуры личности студента педвуза посредством активного соучастия и сопереживания в учебных ситуациях, проектируемых в процессе общеправовой подготовки.

В контексте культурологического подхода инновационные образовательные технологии, применяемые в процессе правового образования студентов педвуза и способствующие повышению его качества, должны соответствовать потребностям настоящего времени, учитывать положительный опыт прошлого и, в определенной мере, способствовать их востребованности в будущем. С позиции данного подхода необходимо осознание того, что воспитанные столетиями привычки, образ мыслей и культура народа определяют его ценностные ориентации, а сама личность воспринимается и признается субъектом культуры, преобразующим ее в течение своей жизнедеятельности.

П. И. Пидкасистый, П. Я. Гальперин и другие методологи современного образования отмечали, что эффективность обучения в вузе определяется по такому критерию как личностная значимость приобретенных студентами знаний и умений [4: 74], в связи с чем, в современных условиях целесообразно создавать новые методики, программы и технологии правового образования и воспитания, направленные на формирование у студентов целостного гражданско-правового мировоззрения.

Любые традиционные педагогические технологии правового образования, такая как: технология проблемного обучения которая формирует конкретные компетенции решения проблемных задач в различных предметных областях; технология модульного обучения, представляющая собой гармоничную совокупность содержания, форм, методов и средств воспитывающего обучения, заданного в режиме развития, которая обеспечивает оптимизацию психосоциального роста личности преподавателя и учащегося путем реализации принципа модульности и другие – увеличивают эффективность формирования и развития лишь ограниченного количества правовых компетенций студентов, выражающихся в четко диагностируемых критериях (правовые умения, опыт правовой деятельности).

Поэтому, в целях повышения качества правового образования и уровня правовой культуры будущих педагогов, эффективности их общеправовой подготовки необходимо, прежде всего, определиться с приоритетами в области образовательных технологий и технологий обучения с учетом поставленных целей правового образования, интересов личности студента, специфики выбранной им специальности, необходимости развития его креативного потенциала, а также трудностей, преодолению которых должны способствовать выбранные технологии (сжатые сроки общеправовой подготовки, снижающие ее эффективность и качество правового образования, а также другие трудности).

Личностная ориентация педагогического процесса, поиск и развитие задатков, способностей, заложенных природой в каждом индивидууме, построение личностно-ориентированной педагогической системы, являющиеся насущными требованиями к образованию сегодняшнего дня, невозможны без изменения образовательных технологий. С развитием прогрессивных идей в системе высшего педагогического образования, с выдвиганием на первый план идей и принципов личностно-ориентированного обучения, активизируются попытки педагогов высшей школы найти тот инструментарий, который обеспечил бы стабильное достижение большинством студентов поставленных образовательных целей, необходимых результатов образования, разрабатываются инновационные личностно ориентированные технологии.

Особенностью личностно ориентированных технологий является их направленность на самораскрытие личности обучаемого, постановка его в центр образовательной системы, обеспечение развития его личностного потенциала с опорой на индивидуальные способности, склонности, интересы, ценностные ориентации и субъективный опыт, создание определенных условий для творческого саморазвития личности. Теория личностно ориентированного подхода разработана рядом ученых, характеризующих обучение через категории субъекта, свободы, саморазвития, целостности, диалога, игры как форм самопроявления личности (Н. С. Выгодский, Б. Г. Ананьев, Д. Н. Узнадзе, С. Л. Рубинштейн и др.).

Многочисленные дефиниции современных педагогов, психологов и методологов «технологии личностно-ориентированного образования» позволяют охарактеризовать ее с одной стороны, как модель современной педагогической деятельности субъектов учебно-воспитательного процесса, обеспечивающую процессуальную сторону дидактической системы (М. А. Чошанов), а с другой – как функционирование личностных, инструментальных и методических форм, методов и средств, направленных на достижение педагогической цели (М. В. Кларин), на создание условий для активизации обучаемых (М. В. Кускова), на предоставление студентам возможности избирать технологические способы, соответствующие их субъективному опыту, достижению личностных потребностей и дающих возможность контролировать и оценивать собственные достижения, на реализацию учебного процесса и профессиональной подготовки студентов высшей школы при максимально комфортных условиях.

Основными требованиями к личностно ориентированной образовательной технологии являются: трансформация содержания в целостный проект деятельности, которой должны овладеть обучаемые; выявление способов взаимодействия участников учебного процесса, их функций, связей, ролей, сюжетно-ролевых линий, разворачиваемых на протяжении технологизируемого фрагмента учебного процесса; мотивационное обеспечение технологии на основе создания возможностей самореализации участников учебного процесса и т.д. [5; 6]. Условием реализации данной технологии выступает создание в педагогическом вузе, в частности в рамках преподавания отдельных дисциплин, культурно-развивающей среды (культурного социума), в которой личность студента может реализоваться как субъект культуры.

Учебная ситуация является важнейшей процессуальной характеристикой личностно-ориентированного образования, она актуализирует, делает востребованными личностные функции обучаемых. Как отмечает В. В. Сериков, конструирование такой ситуации предполагает использование трех базовых технологий:

- представление элементов содержания образования в виде разноуровневых личностно-ориентированных задач (технология задачного подхода);

- усвоение содержания в условиях диалога как особой дидактико-коммуникативной среды, обеспечивающей субъективно-смысловое общение, рефлексию, самореализацию личности (технология учебного диалога);

- имитация социально-ролевых и пространственно-временных условий, обеспечивающих реализацию личностных функций в условиях внутренней конфликтности, коллизийности, состязания (технология имитационных игр).

Вышеперечисленные технологии образуют «базовый технологический комплекс личностно-ориентированного обучения (задача – диалог - игра)» [6: 31].

В процессе правового образования студентов педагогического вуза используется не столько технология задачного подхода, сколько, технология проблемного подхода к обучению (постановки проблемной задачи, вопроса, ситуации), а также технологии: учебного диалога, учебных игр, проектного обучения и технология формирования рефлексивных способностей личности. В результате базовый технологический комплекс правового образования в педвузе, ориентированный на личность студента, соответствует следующей формуле: *проблема – диалог (дискуссия) – игра – проект - рефлексия*.

На практике данные технологии трансформируются в инновационные образовательные технологии, способствующие раскрытию субъективного опыта студента, формированию личностно-значимых для него способов учебной работы, овладению умениями самообразования, - в «метакогнитивные» технологии (технологии развития критического мышления личности и технологию проблемно-рефлексивного подхода к ее обучению), использование которых в учебно-воспитательном процессе приводит к повышению его результативности и качества правового образования, в целом.

Комплекс технологий правового образования, построенных на основе рефлексивных механизмов, формирует правовое мышление и его самостоятельность, содействует освоению студентами педвуза методов осознанного анализа, конструирования и решения проблем, а также формированию адекватной самооценки собственных действий, в том числе в процессе будущей жизнедеятельности, влияет на уровень их правового образования.

Таким образом, использование инновационных педагогических технологий в процессе правового образования, основанных на культурологическом, личностно-ориентированном подходе и принципах диалогизации, проблематизации, персонализации и индивидуализации, способствует развитию профессиональной и личностной (в том числе правовой) компетентности, социально-правовому развитию будущего педагога и его правовой социализации в обществе, оптимизации учебно-воспитательного процесса, реализации концепции личностно-ориентированного образования, а также повышению качества правового образования будущих педагогов.

### ***Библиографический список***

1. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. учеб. заведений / Под ред. С.А. Смирнова. 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 1999. – 512 с.
2. Савельев А.Я. Технологии обучения и их роль в реформе высшего образования // Высшее образование в России. – 1994. – № 2. – С. 29-37.
3. Международный ежегодник по технологии образования и обучения. 1978/1979. – Лондон-Нью-Йорк, 1978. – 247 с.
4. Пидкасистый П.И. Педагогика: Учеб. пособие для вузов. 2-е изд., доработ. и исправл. – М.: Рос. пед. агентство, 1996. – 602 с.
5. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование: к разработке дидактической концепции // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16-21.
6. Сериков В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 271 с.



## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

**Черниченко  
Светлана  
Михайловна**  
– доцент кафедры  
социальной и педагогической технологий БГПУ

Слово "игра" хорошо знакомо любому человеку с детских лет. "Играть это значит получать удовольствие, – скажет азартный игрок в карты, бильярд или домино. "Игра позволяет сбросить усталость и стресс", – подтвердит спортсмен. "Игра – это чувство свободы и независимости, которых так не хватает в жизни", – вздохнув, заметит подросток. "Игра – это деятельность, предписанная самой природой развития человека, – напишет физиолог, – играя, мы упражняемся, наполняемся недостающими позитивными энергией и эмоциями, с ее помощью мы боремся со стрессами". "Игра – это то, что отвлекает, занимает ребенка", – добавит любой родитель. "Игра – это форма, средство обучения, развития и воспитания", – подведет итог опытный педагог. "Слегка шумное при этом", – заметит он, улыбнувшись. Каждый из них по-своему будет прав, так как любой человек "есть человек играющий" (Йохан Хейзинг). В нашей многогранной действительности "есть игры, в которые играют люди и есть люди, которые играют в игры" (Э. Берн). Причем делают это они, не замечая, ежедневно, ежечасно: в офисе и в школе, в магазине и на улице... Отсюда имеется огромный интересный пласт социально-психологических игр, где и цель и средства выбираются игроками спонтанно, в опоре на ощущения: предыдущие или предстоящие.

Игра – самый демократический вид деятельности человека на протяжении всей его жизни. Для нее не важен возраст, ситуация, статус играющих, так как в этот период они все включены в феномен "игрового состояния" (О. С. Газмана). Мы не будем останавливаться на многообразии подходов к игровой деятельности, на определениях и классификациях, их достаточно много. Нам хорошо известны имена Н. П. Анисеевой, И. П. Иванова, С. А. Шмакова, Д. Б. Эльконина и многих других разработчиков теории игры.

Являясь многие годы недиссертабельной темой, игра сегодня – источник многих серьезных научных изысканий психологов, педагогов, социологов. К сожалению, еще 30 лет назад в советской дидактике не было ни одной значительной работы по системно-структурному исследованию феномена человеческой игры.

Поворот школы к личности ребенка потребовал организации обучения и воспитания на основе базовых потребностей личности с учетом ее развития и самостоятельных позиций в самом образовательном процессе. Иные подходы к решению проблемы обучения стали просматриваться и в вузе, где классическая формула "лекция – практикум" уже не соответствует формированию устойчивого интереса как к проблеме, так и к предмету. Но путь игры в вузе, на наш взгляд, тернист и долог.

По мнению студентов, основная часть преподавателей вуза не ломает голову над тем, что дать на занятиях в рамках в очередной раз изменившейся учебной нагрузки, как это преподнести студентам с точки зрения разнообразия методов и форм. Особая миссия выпадает на курс педагогической технологии, синтезирующий в себе все ранее изученное в области психолого-педагогических дисциплин. Но, если с точки зрения педагогической теории, в рамках наших курсов главным являются знания студентов, то, с точки зрения педагогической технологии, это практическое осуществление педагогической теории, получение результатов деятельности и их самоанализ. Педагогическая наука стремится познать природу педагогического процесса. Педагогическая технология предназначена для того, чтобы производить и воспроизводить "актуальные продукты этого процесса, способы реализации педагогической истины".

В настоящий момент, как в школе, так и в вузе, на наш взгляд, актуальной остается проблема познавательной активности студентов как "интенсивной аналитико-синтетической мыслительной деятельности" (Ф. И. Харламов). Т. И. Шамова констатирует, что "активность в учении не просто деятельностное состояние..., а качество этой деятельности, в которой проявляется личность с ее отношением к содержанию, характеру деятельности и стремлением мобилизовать свои нравственно-волевые усилия на достижение учебно-познавательной цели" [8].

"Поисково-исполнительская и творческая активность" (уровни познавательной активности по Т. И. Щукиной) присутствует на занятиях в студенческих группах тогда, когда используется игровой прием, деловая, ролевая или имитационная игра, что с точки зрения тактики организации учебного процесса обеспечивает проявление нестандартности и интерпретации любой (учебной, коммуникативной) задачи. С точки зрения стратегии, на таких занятиях педагогу самому надо быть готовым к неожиданным поворотам проблемы, к ситуативному поиску новых технологических приемов, позволяющих акцентировать внимание не на эмоциях, которые "выплескиваются" в ходе и в итоге игры, а на сути проблемы и на соблюдении коммуникативных правил.

Соглашаясь с П. И. Пидкасистым и Ж. С. Хайдаровым, следует заметить, что "технология обучения есть прикладная дидактика" [7], где огромное поле для использования такого культурологического, социально-педагогического и психологического феномена, как игра.

Курс педагогической технологии, успешно реализуемый в нашем вузе, выступает своеобразным промежуточным, но важным активным звеном между вузовской теорией и школьной практикой. Он представляет собой системную проекцию педвуза на практическую деятельность учителей и учащихся в опоре на изученные ранее курсы психологии и педагогики и также на познавательную активность студентов. Своими практическими занятиями, формами общения, разнообразием методов, приемов мы создаем "норму-образец" педагогической деятельности в сознании студента – будущего педагога-профессионала, невольно отвечая на вопрос, как эффективней влиять (или не влиять) на учащихся. На каждом занятии мы моделируем признаки, присущие любой педтехнологии: диагностичность, целеполагание, результативность, экономичность, алгоритмируемость, проектируемость, целостность, управляемость, корректируемость, визуализация, рефлексивность. Наши учебные парадигмы выступают в качестве образцов, но при этом не исключают творческого осмысления увиденного, а, наоборот, предполагают глубокую рефлексию получаемого "продукта".

Известно, что любая перспективная деятельность человека основана на целеполагании и целеосуществлении. В игровой же деятельности на занятиях цель задается заранее, и игра рассматривается, как "перспективная деятельность целеосуществления путем разрешения проблемных ситуаций, решения конкретных задач и процедур" [7].

Для решения психолого-педагогических задач нами подбирается широкий игровой спектр: короткие упражнения ("Цепочка почему", "Пишущая машинка"), парные игры ("Общее и различное", "Рисунок в четыре руки", "Поговорим эмоциями"), игровые фрагменты воспитательных мероприятий ("Путешествие в прошлое") и, наконец, имитационные, интерактивные, де-

ловые игры. Форма игры зависит от темы занятия, имеющегося временного и игрового ресурса, а также от профессиональной подготовки преподавателя, ведущего процесс обучения. Понимая, что "игра это дело серьезное" (С. А. Шмаков), что именно она дает студенту чувство партнерства, независимости и свободы, мы стремимся ее использовать на всех факультетах. Особенно хотелось остановиться на опыте имитационных деловых игр.

В конце 50-х годов в Академии Американской ассоциации по управлению были проведены управленческие игры с применением ЭВМ. Это были имитационные игры, позволяющие на время погрузить обучающихся в реальные жизненные ситуации. Потом эти игры получили название деловых, и в 1977 году в России вышла первая замечательная книга Грема и Грея "Руководство по операционным играм". С этого периода эти игры стали широко использоваться в сферах кратковременного обучения. В эти же годы О. С. Газман стал активно использовать имитационные игры в лагере Академии педагогических наук "Маяк" в воспитательных целях. Этот опыт достаточно интересно он описал в книге "Каникулы, игра, воспитание", что послужило значительным толчком к внедрению ролевых игр в жизнь загородных лагерей и образовательных учреждений.

В разработках по теории имитационных (деловых) игр слово "игра" подразумевает сразу три смысла (В. М. Ефремов) [4]:

- во-первых, – конструкция игры (описание исходной информационной схемы, правила);
- во-вторых, – техническое и организационное воплощение конструкции;
- в-третьих, – реализация этого воплощения, то есть эксперимент.

Если вышесказанное перевести на язык театральной лексики, то первый этап – чтение пьесы, на втором – постановка (включая репетиции, режиссуру), третий этап – премьера, таким образом, перед нами происходит конкретная имитация конкретной действительности в конкретных педагогических целях, определяемых педагогом перед занятием.

Особенностью имитационных игр является отсутствие победы и победителя как такового, то есть в ходе игры удовлетворяются, в первую очередь, познавательные интересы студентов, оптимизируется учебная проблема и идет очевидное усвоение содержания материала с позиции и роли, которую исполняют участники, а также тех задач, которые умело ставит преподаватель, предполагая самостоятельное прочтение ситуации. Здесь нет места шпаргалке, широко используется имеющийся опыт, логические и психологические средства мышления, взаимопомощь. Студент испытывает чувство удовлетворения от преодоления трудностей, от коллективной мыслительной деятельности.

Примером имитационной игры служит "Педагогический театр", который отличается от совместного анализа педагогических задач, так как активно включает в себя элементы театральной педагогики. Такая имитационная игра эффективна на темах, посвященных общению, взаимодействию, конфликтам.

На первом этапе студенческая группа разбивается на несколько мини- групп, причем минимальное их количество, а вот максимум может быть до полутора десятка [2]. Заранее готовятся карточки по теме (иногда это делают сами студенты на предыдущих занятиях). На втором этапе группы вникают в содержание, обставляют ситуацию театральными средствами, придумывают завершение сюжетов. Это этап активного осмысления, и преподаватель должен выступать в роли дирижера оркестра, который только еще разучивает музыкальную пьесу. На третьем этапе одна из групп представляет сюжет до этапа разрешения и производит "стоп кадр", позволяющий всем участникам вникнуть в проблему и представить ее разрешение. Это этап своеобразной презентации и философского осмысления проблемы, так как чаще всего группа выходит на полифонию мнений. После того, как представились все подгруппы, первая группа повторяет сюжет с этапом его собственного завершения.

В результате имитационной игры у каждого студента несколько вариантов разрешения одной ситуации, и наступает самый главный момент игры – ее рефлексивный этап. Убирая слова

"правильный" и "неправильный", мы определяем оптимальный вариант выхода из ситуации (их может быть несколько). При этом мы смотрим:

- реализованы ли цели (например, в конфликтной ситуации)?
- не ущемляется ли достоинство всех участников? Какое место занимает в группе культура общения?
- какая стратегия поведения предпочтительна и почему? Что будет результатом выбора той или иной стратегии?
- что происходит с эмоциями участников, какие преобладают, почему?

Конечно, и без такого варианта осмысления студент может выйти на оптимальный вариант решения проблемы, но в данном случае формируется многомерный, "философический подход" (Н. Е. Щуркова) к педагогическим обстоятельствам. В ходе имитационной игры идет проигрывание самых разнообразных ролей: учащихся, педагогов, родителей, администрации школы... Это позволяет включать эмоции и создавать эффект проживания на основе использования учебного фрагмента и всего накопленного опыта сразу. Причем, интересно наблюдать за игровым поведением участников: тихие на обычных занятиях, они вдруг занимают активную позицию, и, наоборот, те, кто блистал теоретическими выкладками, затихают, слушая других.

Особое место в психолого-педагогической подготовке занимают интерактивные игры, именно они позволяют создать условия для проживания в определенной ситуации, дают эффект коллективного сосуществования. Модный термин "интерактивность" сегодня широко используется на телевидении, чаще всего под ним подразумевается постоянная обратная связь, непривязанность к теме участников разговора, неожиданные повороты сюжетов. На наш взгляд, в учебном процессе интерактивные игры научат студентов "логически мыслить, анализировать, справляться со страхами, стрессами, открывать и развивать в себе сильные стороны своего характера, разрешать конфликты с окружающими без агрессии, уважая точку зрения других людей и следуя социальным нормам и правилам поведения" [6]. Чего не избежать при проведении таких игр, так это выброса эмоций, некоторого шума и отсутствия строго расписания, ибо чем выше степень проживания в роли, чем больше в студенческой группе накопилось внутренних проблем, тем выше будет эмоциональный накал игры. Отсюда глубокий психотерапевтический эффект этих игр, часто их называют "игры - катастрофы". Описание таких игр широко известно в педагогических кругах: "Обратная сторона луны", "Кораблекрушение", "Землетрясение" [5] и др.

При внешней простоте проведения, игры имеют глубокое психологическое и воспитательное значение. Суть игры заключается в том, чтобы договориться о совместной деятельности, а вот этого наши студенты не умеют делать совсем. Многолетние наблюдения показывают, что 85% групп "гибнут", так и не договорившись, "подмяв" под себя лидера, которого несколько минут назад выбрали сами демократическим способом. С точки зрения самоощущения, идет интересный процесс, когда студент знает правильный ответ, но его никто не слушает, так как все борются друг с другом, напрочь забыв о предмете спора. Настрой на борьбу – вещь разрушительная, нельзя бесконечно воевать с окружением и собой - это, к сожалению, студенты понимают, когда условное игровое время закончилось. Закончилась "символическая игра" (определение П.И. Пидкасистого, Ж.С. Хайдарова) [7], и начинается реальный анализ того, что происходило в группе в ходе игры.

Неоднократный опыт проведения таких игр показывает, что на последнем этапе игры студенческая группа выступает как самоорганизующая система, но чаще игровое моделирование показывает, что самоорганизации в студенческих группах не хватает, так же, как не хватает умения слушать и слышать другого, уступать собственным амбициям во имя общего дела; уважать мнение однокурсника и мнение противоположного пола...

Игровое взаимодействие построено так, что преподаватель лишь погружает студентов в игровую ситуацию и делает переход с одного этапа к другому. На первом - индивидуальном этапе – в аудитории стоит тишина, каждый студент самодостаточен и спокойно составляет план

спасения себя. На втором этапе организуется работа в малой группе. В аудитории начинается небольшой деловой шум, и сразу появляется ролевая расстановка среди студентов: скептики, критики, генераторы идей, исполнители, отверженные, лидеры. Но чем больше лидеров в группе, тем больше шуму, меньше согласованности, вырастает тревожность, переходящая в скрытую или открытую агрессию, демонстративное поведение. Преподаватель выступает на данном этапе в качестве арбитра, чутко наблюдающего за игровым поведением и индивидуально его корректирующего. Функция сопровождающего обучения здесь выражается очень ярко, ведь сопровождать можно то, что уже происходит, и педагог при этом не в центре событий. "Подхватывание" происходящего, ориентация на сотрудничество формирует у студентов готовность к совместной деятельности. Ш.А. Амонашвили в своих работах подчеркивает: "развиваться ... педагог помогает лишь в том случае, если он напоминает, подводит, объективирует, советует, сопереживает, поощряет, стимулирует, вселяет уверенность и заинтересовывает - это взаимосвязанные и целенаправленные действия" [1].

Игра завершается сообщением выработанных позиций всех групп, их согласованием в течение 7-10 минут. Здесь вся игровая энергия выплескивается наружу. Группы попадают в специально смоделированную конфликтную ситуацию. Через 10 минут прекращаются дебаты, дается таблица оптимальных результатов и вычисляется погрешность в трех измерениях:

- когда студент думал один;
- когда он работал в малой группе;
- когда таблицу заполняла вся группа.

Результаты поразительны. В одиночку находят правильный способ "спасения" до 45% студентов. В малой группе близки к решению ситуации до 50-60%, вся группа в большинстве своем "терпит катастрофу", "гибнет", так как не умеет договориться. Рефлексивный этап игры - самый интересный: мы начинаем анализировать то, что происходило в группе: Какие стратегии выбирались? Как вели себя лидеры? Кто оказался в стороне и почему? Кому не хватило аргументов, чтобы убедить коллег? Почему мы не умеем слушать и слышать друг друга? Почему не управляем своими эмоциями, не уважаем мнение, которое идет вразрез с общим? К счастью, именно на этом этапе студенты осознают слабость стратегии единоборства и ухода, они видят силу компромисса и сотрудничества на деле.

Блок игрового обучения в вузе представляет собой модуль, чаще всего проблемный. Основной целью "модульного обучения является такое изменение организационных основ педагогического процесса в высшей школе, которое обеспечило бы осуществленную его демократизацию, создало условие для действительного изменения роли и места студента, что придает учебному процессу необходимую гибкость для того, чтобы реализовать принцип индивидуального обучения" [2].

Педагогическая технология использует межпредметный модуль (психология, педагогика, теория обучения, теория воспитания, социология). Это информационная логическая сеть, позволяющая студенту самому искать точки совмещения разнообразных программ и парадигм. Модуль призван активно привлекать как новые знания, так и собственный опыт, превращая все это в некую позицию, готовность к выполнению профессиональных задач.

Именно в игровых модулях используются все виды и способы познавательной деятельности интеллекта: наблюдение, анализ, синтез, имитация, моделирование среды, вживание в нее, исполнение ролей, анализ своих и чужих ошибок, спор, дискуссия, атака, защита и др. И при этом все это идет не скучно, так как игра не терпит скуки. Игра в студенческой группе – это свобода духа, мысли, действия, права выбора и права участия. Игре присуща "новизна, неожиданность, неповторимость, тяжелый труд, вдохновение и азарт". (Пидкасистый, Хайдаров) [7].

Практика организации игровой деятельности в ходе семинара подсказала, что педагогу:

- нельзя никого заставлять играть;
- не обязательно использовать много игр;
- нельзя бояться педагогических компромиссов и отрицательного результата игры;

- не расстраиваться, если что-то не получилось, так как игру надо подобрать умело;
- игра не дает готовых знаний, но почти всегда она ставит студента в активную познавательную позицию, выявляет недостающие звенья системы знаний и создает естественную потребность их добыть.

Выпускник педвуза сразу после получения диплома должен уметь практически профессионально работать с процессами образования и развития, следовательно, он должен хорошо ориентироваться в области человекознания и форм его взаимодействия с окружающим миром. Практическая подготовка педагога современной школы не мыслима без использования игры как формы и метода обучения, важного условия профессионального полидисциплинарного педагогического образования.

### *Библиографический список*

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа процесса. – Минск, 1990.
2. Коротаяева Е.В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников. Библиотека журнала // Директор школы. – 2003. – № 2, сентябрь.
3. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Арена, 1994.
4. Ксензова Т.Ю. Перспективные школьные технологии. – М., 2000.
5. Кьел Рудестам. Групповая психотерапия – М., 1990.
6. Малютина И. Интерактивные игры // Воспитание школьников. – 2005. – № 1.
7. Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Технология игры в обучении и развитии. – М., 1996.
8. Шамова Т.А. Активизация учения школьников. – М., 1982.

## ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ДЛЯ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

**Власова  
Анна  
Алексеевна**

*– ассистент  
кафедры общей  
физики ТГПУ*

В последнее время наблюдаются большие изменения во всех сферах общества: социальной, экономической, культурной. Общество постоянно находится в развитии и те преобразования, которые в нём происходят, неизменно оказывают влияние на самого человека. Человеку приходится подстраиваться к новым реалиям: динамичному темпу жизни, росту конкуренции, необходимости в повышении профессиональной квалификации и переподготовки работников, усилением нагрузки на умственную деятельность, несколько иными отношениями между людьми.

Иными словами, реальная обстановка существования человека в сегодняшнем мире зримо и качественно изменяет его в гораздо большей степени, чем когда-либо во все предшествующие времена цивилизации [1, 8]

Изменения в обществе неизменно сказываются и на системе образования, которая, одновременно, сохраняя достижения человечества, должна соответствующим образом учитывать эти изменения, реагировать на них своевременными реформами.

Перед образованием, согласно запросам общества и потребностям экономики сегодня стоит задача – обеспечить высокий уровень подготовленности молодёжи к профессиональной деятельности, к жизни в современном обществе. Для выполнения этой задачи учителю необходимо ориентироваться на подготовку инициативных, способных к выбору, непрерывному самосовершенствованию личностей. Если раньше школа ориентировалась на подготовку высококультурных исполнителей, то сегодня основной смысл учебной деятельности состоит в том, чтобы побудить и научить учиться, научить самого обучаемого продуцировать знания. Нельзя сказать, что это абсолютно новая тенденция в образовании, например, ещё в Царскосельском лицее во времена Пушкина в общих правилах лицея упоминалось – «Главное правило: не затемнять ум детей пространными изъяснениями, но возбуждать собственное его действие» [2, с.180] И сегодня это правило также «берётся на вооружение». Применение этого правила на практике говорит о том, что важно не только раскрыть новые способы усвоения, присвоения знаний, стимулирования интереса учащихся к познанию, формирования познавательных потребностей, но и установить, каким должен быть молодой человек на выходе во взрослую жизнь – не только какими знаниями, умениями, но и какими личностными качествами он должен обладать [1].

Новые задачи образования уже частично решаются через систему инновационных образовательных учреждений, направленных на элитное образование, предусматривающее подготовку к получению высшего образования. Поэтому необходимо говорить о двух уровнях среднего образования: академический уровень, ведущий к университетскому образованию, и профессиональный, технический, ведущий непосредственно в мир труда. Средство реализации подобной программы - дифференцированное обучение. До недавнего времени такое образование реализовывалось за счёт углубленного изучения отдельных предметов, факультативной специализации и т.д. В настоящее время с этой целью вводится профильное обучение. В соответствии с постановлением Правительства РФ «О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [6] в последних 2-х классах общеобразовательной школы предусматривается профильное обучение старшеклассников, при котором учитываются их интересы, склонности и способности, создаются условия для максимального развития учащихся в соответствии с их познавательными и профессиональными намерениями.

Профильная школа выполняет определённые функции в системе непрерывного образования. Она становится началом профессионального образования, имея при этом свои особенности. Профильная школа выполняет функцию становления профессионального образования, в отличие от последующих этапов профессионального обучения. Такое образование предполагает формирование личности на основе раскрытия и развития её потенциальных возможностей. Профильное обучение направлено на формирование у школьников более высокого уровня знаний, на приобщение к достижениям науки, культуры, техники, осознанный выбор, развитие личности учащихся, их познавательных и созидательных способностей. Сегодня внешняя дифференциация (профилизация) направлена не только на специальные образовательные учреждения (лицеи, колледжи, гимназии), но и на общеобразовательные школы. Введение профилизации обусловлено следующими причинами: происходит дифференциация интересов и жизненных планов учащихся, недостаточна базовая (школьная) подготовка для построения успешной профессиональной деятельности, отсутствует преемственность между школой и Вузом (специфические требования Вузов при поступлении), выбор учащимися будущей профессии не является осознанным.

Целью профилизации образования является повышение качества общего образования, обеспечение глубокой и специализированной подготовки учащихся с учётом их индивидуальных склонностей и способностей в нескольких образовательных областях. Комбинация учебных курсов при профилизации такова: базовые общеобразовательные курсы (50%); профильные общеобразовательные курсы (30%); элективные курсы (20%); учебная практика.

Особенность системы профильного обучения состоит в следующем:

- вводится на старшей ступени общего образования;
- количество профилей два и больше;
- сохранение внепрофильного обучения (общеобразовательный профиль);
- количество и объём инвариантных учебных предметов существенно сократится, вариативность достигается за счёт расширения спектра элективных учебных курсов.[5]

Профильное обучение предполагает также предпрофильную подготовку, осуществляемую в основной школе.

Идея профильного обучения ещё не продумана до конца. Необходимо работать над учебным планом, содержанием образования и т.д. В настоящее время над проблемами профильного обучения работают авторы А.А. Кузнецов, Л.К. Артёмов, В.В. Гузеев, В.А. Орлов, Д.С. Ермаков, Г.Д. Петрова, Н.В. Новожилова, М.М. Фирсова и др.

Нужно признать, что профильное обучение не является новшеством для Российской школы. Опыт профильного обучения можно проследить на примере образовательного процесса в разные периоды времени. Ещё во времена Петровских реформ создавались светские школы по подготовке необходимых стране специалистов. Например, школа математических и навигац-



онных наук для детей дворян и разных чинов, где специальное образование сочеталось с общим - помимо арифметики, тригонометрии и геометрии, дворянские дети в высших классах дополнительно изучали навигацию, морскую астрономию и математическую географию и проходили практику на морских кораблях. Также были открыты – инженерно-артиллерийская, хирургическая, архиерейская школы.

В 1864 г. была сделана первая попытка осуществления дифференциации обучения. Это было закреплено указом об организации семиклассных гимназий 2-х типов: классическая (цель – подготовка в университет) и реальная (цель – подготовка к практической деятельности и к поступлению в специализированные учебные заведения).

В начале 20 века в старших классах средней школы выделяются три направления: гуманитарное, естественно-математическое и техническое. Затем вводится профессиональный уклон (индустриальный, сельскохозяйственный, педагогический и проч.) в 8-9 классах второй ступени школы, который увязывается с производственными потребностями того района, в котором находится школа. Далее появляются фабрично-заводские семилетки с целью дать ученикам навыки производительного труда.

В 40-е годы прошлого века отсутствие преемственности между единой средней школой и специализированными Вузами заставило учёных-педагогов в который раз обратиться к проблеме профильной дифференциации на старших ступенях обучения.

Во время ВОВ создавались мужские и женские школы, в которых должны были учитываться физиологические особенности юношей и девушек, особенно в связи с условиями военного времени.

В 1957 г. Академия педагогических наук выступила инициатором проведения эксперимента, в котором предполагалось провести дифференциацию по трём направлениям: физико-математическому и техническому; биолого-агроническому; социально-экономическому и гуманитарному. В каждом из них были представлены все основные предметы средней школы. Но характер программ по каждому профилю и число часов на дисциплину устанавливались с учётом интересов учащихся.

В 60-е годы широкое распространение получают факультативные курсы с углублённым теоретическим и практическим изучением предметных областей, что стало принципиально важным шагом в развитии профильного образования, формирующего определённый стиль и образ мышления учащихся. В эти же годы формируются учебно-производственные комбинаты, цель которых – дать дополнительные производственные знания, умения, навыки учащимся старшей школы.

В 1990 г. в связи с усилением влияния идеи личностно-ориентированного образования и воспитания появляются инновационные учреждения (лицеи, колледжи, гимназии), ориентированные на углублённое обучение школьников по избираемым ими образовательным областям с целью дальнейшего обучения в вузе.

Как видно попытки организации профильной дифференциации в разное время были продиктованы потребностями государства в специалистах средней квалификации. Однако набор профилей обучения был достаточно ограничен и не мог удовлетворить весь спектр потребностей молодёжи.

Итак, профилизация школы – это уже сегодняшний день, несмотря на то, что непосредственный переход на профильное обучение предполагается только в 2006-2007 учебном году. Первые шаги эксперимента обнаружили недостатки системы образования. Учителя по большей части оказались неподготовленными к подобного рода изменениям, хотя подготовка и переподготовка учителей проводится на базе методических объединений, школ молодого учителя, кафедр, институтов переподготовки учителей, различных курсов повышения квалификации. Но для организации процесса обучения в режиме профильности этого явно недостаточно. Результаты анкетирования, проведённого нами в 2003-2004 гг., показали, что учителя столкнулись со следующими проблемами:

- недостаточная информированность в области новых образовательных технологий;
- отсутствие методической помощи в преподавании в профильных классах;
- сложности с организацией исследовательской деятельности учащихся;
- сложности с практической реализацией принципа политехнизма в условиях профильного обучения;
- недостаток знаний в области планирования и организации выборных (элективных) курсов.

Если у опытных педагогов возникли трудности в связи с профилизацией обучения, логично заключить, что у молодого специалиста возникнут ещё большие проблемы. Поэтому задачей педагогических вузов становится подготовка специалистов, которые смогут успешно справиться с реализацией идеи профильности в образовании. Это требует разработки новых способов обучения студентов.

Способом подготовки студентов мы избрали разработку и внедрение спецкурса: «Подготовка студентов для работы в профильных классах физико-математической направленности».

Данный спецкурс включает цикл лекций и семинарских занятий, в процессе изучения которого студенты расширяют свой кругозор в области инноваций в образовании, получают рекомендации по практической реализации в школе методов проблемного обучения, методики деятельностного подхода, реализации профильного обучения, организация исследовательской работы учащихся.

При этом формируются умения:

- Умение организовать продуктивную познавательную деятельность на уроке с использованием современных технологий.
- Умение реализовать принцип политехнизма в условиях профильного обучения.
- Умение проектировать уроки для классов разного профиля.
- Умение проводить анализ, самоанализ, организовать рефлексию учащихся.
- Умение планировать и организовывать занятия на элективных и углубленных курсах.
- Умение работать с учебной и методической литературой в условиях профильности.

**Целью спецкурса** является подготовка студентов к работе в школе в современных условиях (в условиях профильного обучения).

Соответственно цели поставлены следующие **задачи**:

1. Вызвать интерес к современным проблемам в образовании.
2. Познакомить студентов с идеей профильности в обучении.
3. Углубить представления о содержании физико-математического профиля.
4. Показать возможности применения современных технологий в реализации идеи профильного обучения.
5. Сформировать практические умения, необходимые для реализации профильного обучения в старшей школе.
6. Вызвать потребность в изучении новых технологий и мотивацию к их применению.

**Целью лекционного курса** является знакомство студентов с проблемами образования, инновациями в школьной практике, теорией профильного обучения.

**Целью семинарских занятий** в свою очередь является формирование креативного подхода к способам освоения специальности. Создание возможности для студентов погрузиться в проблемы организации профильного обучения, и вместе с преподавателем находить способы решения возникающих проблем.

По окончании изучения спецкурса предполагается приобретение студентами следующих знаний:

- понятие образования, цели, состояние образования в различные периоды времени в России, инновации, реформы в образовании;
- понятие педагогических технологий, в частности развивающего обучения, проблемного, особенности организации учебной деятельности на основе проблемного обучения;

- суть теории деятельностного обучения;
- особенности дифференцированного подхода при обучении физике;
- теоретические основы профильного обучения, цели обучения физике в профильных классах; способы их задания и методы достижения;
- особенности физико-математического профиля и методика преподавания в профиле; требования к современному уроку физики;
- содержание углубленного курса физики; учебно-методических пособий для углубленного изучения физики;
- формы, типы организации учебных занятий по физике при профильном обучении (организация экскурсий с учётом регионального подхода, внеклассная работа по физике и особенности ее организации, типы элективных курсов);
- представления о тенденциях развития современной науки.

Также у студента должны быть сформированы следующие виды профессиональной деятельности:

- умение организовать самостоятельную деятельность учащихся;
- умение использовать разные педагогические технологии при разработке уроков;
- умение создавать проблемные ситуации на уроке (применение приёмов и форм организации проблемного обучения); умение организовывать уроки на базе деятельностного и дифференцированного подходов;
- умение использовать математический аппарат при решении физических задач в физико-математическом классе;
- умение планировать занятия в элективных курсах при предпрофильной и профильной подготовке;
- умение осуществлять контроль деятельности учащихся;
- умение организовывать рефлексию, анализировать деятельность учащихся.

Проведение спецкурса осуществляется с помощью следующих видов учебной работы: аудиторные занятия: лекции, практические (семинарские) занятия, самостоятельная работа, написание рефератов, итоговый контроль (зачёт - тестирование).

Перед проведением спецкурса планируется проверка, срез знаний студентов в виде **тестирования**, которое представлено следующим блоком вопросов и возможных вариантов ответов

...

### **1. Положительным примером реформы российского образования является ...**

- А) ... «липецкий метод»;
- Б) ... внедрение личностно-ориентированного подхода к учащимся;
- В) ... метод обучения целыми словами (50-е годы XX века);
- Г) ... реализация КУС;
- Д) ... В – Д ответы правильные.

### **2. Проблема физического образования на современном этапе заключается...**

- А) ... в недостатке учебно-методической литературы;
- Б) ... в необоснованном выжимании физики из учебного плана;
- В) ... в прекращении снабжения школьных кабинетов физики приборами и оборудованием.
- Г) ... в изменении социального заказа;
- Д) ... А – Д ответы – правильные.

### **3. Педагогическая технология – это ...**

А) ... совокупность знаний и действий, направленных на достижение цели развития, воспитания и обучения.

Б) ... комплексный, непрерывный процесс, охватывающий людей и идеи.

В) ... одновременно система совокупности знаний, умений, навыков, методов, способов деятельности и алгоритм, научная разработка решения каких-либо проблем.

**4. К современным педагогическим технологиям можно отнести ...**

- А) ... инструктивную модель обучения;
- Б) ... проблемное обучение;
- В) ... проектирование обучения;
- Г) ... А – В ответы правильные;
- Д) ... Б – В ответы правильные.

**5. Смысл проблемного урока заключается ...**

- А) ... в систематической самостоятельной поисковой деятельности учащихся с усвоением ими готовых выводов науки;
- Б) ... в создании под руководством учителя проблемных ситуаций;
- В) ... в создании учителем проблемных ситуаций и их решением учащимися совместно с учителем.

**6. Какой известный психолог создал на основе деятельностного подхода теорию поэтапного формирования умственных действий и понятий?**

- А) П.Я. Гальперин;
- Б) Л.С. Выготский;
- В) С.Л. Рубинштейн.

**7. Дифференцированный подход – это...**

- А) ... учебно-воспитательный процесс, при котором постановка целей любого урока заключается не только в определении новых знаний, но и в определении действий, которые адекватны этим знаниям и выполнению которых предстоит научиться учащимся;
- Б) ... учебно-воспитательный процесс, для которого характерен учет типичных индивидуальных особенностей учащихся;
- В) ... творческий познавательный процесс, первый этап которого характеризуется возникновением у субъекта познания чувства затруднения, первоначальным его анализом и формулировкой противоречия, задачи.

**8. Метод проектов начал применяться ...**

- А) ... со II половины XIX века в США;
- Б) ... в 20-е годы XX века в России;
- В) ... в 90-е годы XX века.

**9. Что такое профильное обучение?**

- А) ПО – это углубленное изучение отдельных предметов.
- Б) ПО предполагает два уровня среднего образования: академический уровень, ведущий к университетскому образованию, и профессиональный, технический, ведущий в мир труда.
- В) ПО – обучение, при котором учитываются интересы, склонности и способности учащихся, создаются условия для их максимального развития в соответствии с их познавательными и профессиональными намерениями.

**10. Идея профилизации образования ...**

- А) ... является новшеством;
- Б) ... возникла ранее;
- В) ... существовала и раньше, но была в несколько иной форме.

**11. МО РФ в 2003г. утверждены учебники для физико-математического профиля старшей школы ...**

- А) ... Касьянов В.А.
- Б) ... Мякишев Г.Я. и др.
- В) ... Мякишев Г.Я., Буховцев Б.Б.
- Г) ... под ред. Пинского А.А.
- Д) ... В, Д – правильные.

**12. МО РФ в 2003г. утверждены учебники для гуманитарного профиля старшей школы ...**

- А) ... Громов С.В.
- Б) ... Мякишев Г.Я., Буховцев Б.Б.
- В) ... Мансуров А.Н. и др.

**13. Для работы в физико-математическом классе учитель должен обладать следующими знаниями и умениями ...**

- А) ... знание физики, МПФ, интересное проведение уроков, доступное изложение, правильная речь, знание психологии, хорошее отношение к детям, коммуникабельность;
- Б) ... глубокое знание физики и МПФ, умение изменять содержание материала и методику, знать о новых достижениях современной физики и техники, умение самообразовываться, осуществлять межпредметные связи и т.п.;
- В) любой учитель, с любым стажем справится с подобной работой.

**14. Дополнять и развивать содержание профильного и базового курса, а также удовлетворять разнообразные познавательные интересы школьников призваны ...**

- А) ... элективные курсы;
- Б) ... углубленные курсы;
- В) ... факультативные курсы.

**15. Проведение экскурсий при профильном обучении является...**

- А) ... реализацией региональной компоненты образования;
- Б) ... дополнением теоретического курса физики;
- В) ... наглядным представлением о применении физических законов и явлений на производстве;
- Г) все ответы верны.

**16. ЕГЭ является ...**

- А) ... специально подготовленным контрольно-измерительным материалом для профильного обучения;
- Б) ... средством упорядоченности системы оценивания школьных знаний;
- В) ... промежуточным контролем по отдельным темам дисциплины.

Эти способы оценки знаний и умений позволяют определить соответствие подготовки студентов заданным требованиям.

Организация контроля и самостоятельной работы студентов по спецкурсу предполагает написание рефератов по темам: «Физика на рубеже веков XX – XXI вв.», «Урок физики – дифференцированный подход», «Урок физики с использованием дифференциации», «Урок физики с использованием деятельностного подхода», «Экскурсии в Томске», «Элективные курсы для предпрофильного обучения», «Элективные курсы для профильных классов», «Задания для подготовки к ЕГЭ в профильных классах», «Олимпиадные задачи и ЕГЭ», «Новые применения лазера», «Принцип действия сотовой связи», «Использование солнечной энергии», «Устройство и принцип работы оргтехники», «Новые технологии для спортивных достижений», «Применение фотоэлементов», «Спутниковое телевидение», «Диагноз ставит томограф» и др.

Подобная организация учебного процесса по ТиМОФ позволит приобрести студентам вышеуказанные знания и умения, необходимые для работы в современной школе в условиях профильного обучения, что, несомненно, повысит качество подготовки будущего учителя.

*Библиографический список*

1. Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления развития психологических исследований в области образования и самообразования современного человека // Вопросы психологии. – 2003. – № 6. – С. 7-16.
2. Уварова Ю. Царскосельский лицей пушкинской поры // Народное образование. – 2004. – № 5. – С. 177-184.
3. Бородина Н., Есина Т., Кузнецова Т. Пушкинская школа как гуманистическая воспитательная система // Народное образование. – 2004. – № 5. – С. 197-206.
4. Харисов Т. Внутришкольное управление: единая система контроля, аттестации и повышения профессионального уровня учителя // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 92-105.
5. Ермаков Д.С., Петрова Г.Д. Создание элективных учебных курсов для профильного обучения // Школьные технологии. – 2003. – № 6. – С. 23-29.
6. О программе модернизации педагогического образования (приказ от 1.04.03 № 1313) // Вестник образования России. – 2003. – № 10. – С. 9-37.
7. Садовничий В.А. Традиции и современность // Высшее образование в России. – 2003. – № 1. – С. 11-18.
8. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. – М.: Педагогическое Общество России, 2000. – 320 с.

## ОБУЧЕНИЕ СТРАНОВЕДЕНИЮ И ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

**Никитина  
Ирина  
Валентиновна**  
– кандидат педаго-  
гических наук,  
старший препода-  
ватель кафедры  
иностраных языков  
КузГПА

Межкультурное общение, участниками и посредниками которого должны стать студенты-лингвисты педагогического вуза, сложный процесс, основанный на взаимопонимании его участников и достижении позитивного для всех результата общения. Лингвистическое образование, тем самым, предполагает формирование готовности и способности к межкультурному общению, основанной на многоаспектной системе знаний, навыков и умений, то есть иноязычной коммуникативной компетенции. Учитывая специфику страноведения как учебной дисциплины, в рамках которой формирование иноязычной коммуникативной компетенции, с нашей точки зрения, необходимо и возможно, мы различаем в её структуре следующие компоненты:

- 1) лингвистическую компетенцию;
- 2) интегративно-культурологическую компетенцию;
- 3) стратегическую (компенсаторную) компетенцию;
- 4) учебную компетенцию.

Следует отметить присутствие межкультурного аспекта в каждом из перечисленных компонентов иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК).

**Лингвистическая компетенция**, с наших позиций, объединяет языковую и речевую (в том числе, дискурсивную) компетенцию студентов и предполагает: знание языковой картины мира носителей изучаемой культуры, а именно: национально-специфических языковых единиц и способов выражения национальных реалий средствами лексики и грамматики в родном и иностранном языке; **знания**, позволяющие «обеспечить теоретические рассуждения о родном и иностранном языках на родном и иностранном языках в соответствующих лингвистических терминах», или «метаязыковые знания» (Ефремова, 2001, 125); **знание** узуальных языковых средств, служащих для выражения определённого коммуникативного намерения; различных типов дискурсов и правил их построения в родной и изучаемой культурах; **умение** пользоваться этими знаниями в процессе иноязычной речевой деятельности с целью достижения взаимопонимания и положительного результата процесса общения, а именно, умение создавать и воспринимать дискурсы в контексте конкретной ситуации межкультурного общения, используя при этом адекватные языковые и неязыковые средства.

Основным компонентом иноязычной коммуникативной компетенции применительно к обучению страноведению мы считаем **интегративно-культурологическую компетенцию**, многоаспектную компетенцию, объединяющую те аспекты культурологического знания, которые «разрозненно» присутствуют в лингвострановедческой, социокультурной, социолингвистической, лингвокультурологической и межкультурной компетенциях и обеспечивают формирование способности ориентироваться в системе культурных знаков целевой лингвокультурной

общности и успешно участвовать в межкультурной коммуникации. Интегративно-культурологическая компетенция не случайно рассматривается нами как основной компонент иноязычной коммуникативной компетенции. Ведь **языковое** сознание, как утверждают психологи, есть форма существования **когнитивного** сознания «человека говорящего». Следовательно, успех межкультурного общения, в первую очередь, зависит от того, какими категориями мыслят говорящие, насколько глубоки их представления о системе ценностей друг друга, в какой степени они способны ориентироваться в этой системе. Страноведение - это одна из тех учебных дисциплин, в рамках которой возможно систематическое рассмотрение и усвоение когнитивной базы – национально-детерминированных представлений изучаемой лингвокультурной общности. Страноведение даёт возможность сопоставить две концептуальные системы и, руководствуясь результатами этого сопоставления, строить межкультурное общение. Интегративно-культурологическая компетенция включает: **знание** системы культурных ценностей лингвокультурной общности, представляющей собой совокупность её культурных концептов, и дающей представление об **истории и культуре** страны изучаемого иностранного языка; владение **фоновыми знаниями** инокультурной общности, хранимыми в системе пресуппозиций – образов, формирующихся на основе культурных концептов инокультурной общности; **знания** о системе культурных ценностей своего народа; о совокупности универсальных культурных ценностей; о соответствиях и расхождениях в концептосферах двух народов, о «наполняемости» одних и тех же концептов в разных культурах, о представлениях носителей разных культур об одних и тех же явлениях, событиях и т.д.; о наличии социокультурных стереотипов и социокультурных лакун, способных привести к нарушению межкультурного общения; знание основных понятий лингвокультурологии, необходимых для проведения лингвокультурологического анализа; **умение** проникать в смысл языковой единицы, высказывания, текста, как отражения определённого культурного феномена, классифицировать языковую единицу и т.д. как лингвокультурему, определить её структурный тип, показать её изобразительные возможности в национальном видении мира; описывать культурный концепт, моделировать его посредством лингвокультурологического поля; провести анализ категориальных, парадигматических, синтагматических отношений лингвокультурем; сравнивать объекты различных лингвокультурологических систем: лингвокультуремы, лингвокультурологические поля в «зеркале» другого языка и другой культуры или с помощью метасистемы, позволяющей представить «межъязыковую реалему во всей полноте и отметить как совпадающее, так и различающееся в ней» (Воробьёв, 1997, 72); распознавать социокультурный фон иноязычного (устного или письменного) текста; «вычленять культурные ценности посредством наблюдения за носителями культуры» [Елизарова 2001, 189].

Таким образом, в обучении страноведению **интегративно-культурологическая компетенция** – это многоаспектная когнитивно-коммуникативная компетенция, то есть основанная на системе лингвистических и культурологических знаний способность личности ориентироваться в системе культурных концептов своего народа и концептосфере носителей иной культуры и осуществлять стратегии иноязычной познавательной и коммуникативной деятельности.

**Компенсаторная** (стратегическая) компетенция рассматривается нами как компетенция «поведенческая» и представляет собой способность добиться взаимопонимания и выйти из затруднительного положения. Стремление к взаимопониманию возникает только при наличии положительного отношения к иностранному языку и культуре другого народа. Оно является необходимым условием актуализации иноязычной способности участников коммуникации и достижения продуктивности процесса межкультурного общения. На основании этого мы считаем неотъемлемыми компонентами компенсаторной компетенции: **знания** о факторах, способных помешать межкультурному общению, например, о возможности одностороннего восприятия себя или партнёра по коммуникации и психологически обусловленной сложности изменения своей позиции и позиции партнёра, о возможности возникновения своеобразного



«барьера» и нарушения речевого контакта вследствие влияния фактора существования различий между языками и культурами; **способность** к осознанному осуществлению самоидентификации, пониманию того, что собственное восприятие мира и себя определено социально-культурными факторами своей среды и может не соответствовать восприятию представителей другой культуры; **умение**, не теряя культурной идентичности терпимо воспринимать «чужое», неоднозначное, признавать его объективное существование и стремиться оценить его в **его собственных ценностных параметрах**, другими словами, способность к смене перспективы; **способность** к эмпатии, двойному видению одной и той же ситуации (в терминах Г.В. Елизаровой) и согласованию различных позиций, то есть к участию в межкультурном общении в качестве **медиатора культур**; **умение** выбирать стратегию поведения в соответствии с конкретными условиями межкультурной коммуникации, с целью обеспечения её продуктивности; **способность** в случае нарушения процесса коммуникации изменить стратегию общения за счёт речевых действий: использования синонимов и антонимов, перифразы, описания, толкования, дефиниции понятия и др., осуществление которых поможет преодолеть возникшее непонимание.

**Учебная** компетенция студентов представляет собой комплексное понятие, общий смысл которого заключается в «умении учиться», основными компонентами учебной компетенции являются: **знание** о способах получения информации и её усвоения; **умение** самостоятельно анализировать и систематизировать знания, полученные в процессе изучения страноведения; самостоятельно расширять свои знания об истории и культуре страны изучаемого языка с использованием в качестве источников информации учебной и научной литературы, средств массовой информации, в том числе, услуг сети Internet; самостоятельно выстраивать стратегии общения на родном и иностранном языке в родноязычной среде, в учебных условиях и в условиях межкультурной коммуникации с целью получения необходимой информации; **умение** вести самостоятельное научное исследование по страноведческой тематике.

Таким образом, с точки зрения обучения страноведению иноязычная коммуникативная компетенция студентов языкового вуза включает лингвистическую, интегративно-культурологическую, компенсаторную и учебную компетенции. Межкультурный аспект является неотъемлемой частью каждого из компонентов ИКК языковой личности, изучающей иностранный язык и культуру соответствующего лингвокультурного сообщества и формирующей способность к выполнению роли медиатора культур. Формирование интегративно-культурологической компетенции в процессе обучения страноведению является приоритетным.

### *Библиографический список*

1. Воробьёв В.В. Лингвокультурология. – М., 1997. – 234 с.
2. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб: Изд-во «Союз», 2001. – 291 с.
3. Ефремова Н.В. О понятии иноязычной способности и её роли в обучении иностранному языку как специальности // Материалы международной научно-практической конференции «Мир языка и межкультурная коммуникация». – Барнаул, 2001. – С. 122-126.

## КУЛЬТУРНЫЙ КОНЦЕПТ КАК КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА ОСНОВЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

**Сотникова  
Светлана  
Анатольевна**  
– старший препода-  
ватель кафедры  
иностраных языков  
КузГПА

Лингвокультурологический подход (ЛКП) к обучению иностранным языкам на неязыковых факультетах предполагает соизучение языка и культуры. В процессе обучения мы обращаемся к понятию «языковая личность», так как личность, являющаяся творцом обоих феноменов – языка и культуры – должна раскрываться как выраженная в языке, то есть языковая личность. Достоинство ЛКП заключается в возможности формирования достаточно полной картины «иноязычной действительности посредством исследования как языкового, так и внеязыкового содержания избранных для изучения сфер иноязычной культуры» [8, с.10].

Единицей изучения, имеющей и языковое значение, и культурный смысл, мы считаем культурный концепт и включаем его в содержание обучения иностранному языку по ряду причин.

**Во-первых**, концепт является элементом концептосферы, представляющей совокупность упорядоченных знаний о концептуальной картине мира, которая включает концептуальное знание о действительности, совокупность ментальных стереотипов, определяющих понимание и интерпретацию явлений действительности. Языковая картина отображает, материализует в единицах языка эти знания, представления и интерпретации, существующие в сознании народа. Понятие концептуальной и языковой картин мира играет важную роль в изучении иностранных языков, так как «усвоение нового языка есть переход на новый образ мира, необходимый для взаимопонимания и сотрудничества с носителями этого другого языка и другой культуры. Чтобы язык мог служить средством общения, за ним должно стоять единое или сходное понимание реальности» [4, с.272].

Но концептуальные картины мира различны у разных народов, это связано с неравномерной концептуализацией фрагментов действительности; специфической квалификацией концептов; специфической оценочной ориентацией определенных концептов на ту или иную сферу общения; специфической комбинаторикой признаков концептов [1].

Следовательно, именно в содержании концептов (отражаемых в «зеркале» языка) фиксируются культурные различия, несходства в культурном опыте тех или иных народов. Поэтому наиболее культурно специфичные концепты включаются в содержание обучения иностранным языкам на основе ЛКП. Через обучение концептам студенты неязыковых факультетов смогут получить представление о концептуальной картине мира носителей изучаемого языка, чтобы более эффективно использовать этот язык как средство общения.

**Во-вторых**, концепт является основной единицей лингво-когнитивного уровня языковой личности, структуру которой разработал Ю. Н. Караулов. Знание структуры языковой личности важно для преподавателя, осуществляющего обучение на основе ЛКП, так как одна из задач обучения – формирование «вторичной» (И. И. Халеева) языковой личности студентов.

По мнению Ю. Н. Караулова, языковая личность начинается с лингво-когнитивного уровня, «который предполагает расширение значения и переход к знаниям, а значит, охватывает интеллектуальную сферу личности, давая исследователю выход через язык, через процессы говорения и понимания – к знанию, сознанию, процессам познания человека» [2, с.36].

Поскольку концепты являются основной единицей этого уровня, то именно концепты, фрагменты жизненного опыта человека, В. И. Карасик считает лингвистически релевантной для языковой личности единицей знания. Повторяясь, эти фрагменты, существенные для индивида, фиксируются в памяти, что способствует фиксации соответствующего опыта и рефлексивной деятельности по отношению к нему.

Следовательно, обучение иностранным языкам на основе ЛКП студентов неязыковых факультетов, включающего задачи формирования вторичной языковой личности студентов, связано с обучением культурным концептам, знание которых должно способствовать эффективному участию студентов в межкультурной коммуникации.

**И, в-третьих**, основной единицей (центральной категорией) лингвокультурологии, науки, на базе которой М. А. Суворовой был обоснован ЛКП к преподаванию иностранных языков, также является концепт, а точнее, культурный концепт, объединяющий языковое значение и культурное содержание определенного фрагмента действительности.

Чтобы ввести культурные концепты в процесс обучения, необходимо знать, что такое концепт, какова его структура.

**Концепт** – это «термин, служащий объяснению единиц ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека; оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [3, с.90].

Концепты формируются из непосредственного чувственного опыта, из предметной деятельности человека, из мыслительных операций человека с другими концептами, существующими в его памяти, из языкового общения, например, в форме разъяснения, из самостоятельного усвоения значения языковых единиц.

С позиций лингвокультурологического подхода, концепт это – «сгусток культуры в сознании человека; то в виде чего культура входит в ментальный мир человека», это то, «посредством чего человек ... сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее», это «предмет эмоций, симпатий и антипатий, а иногда и столкновений». «Концепт – основная ячейка культуры в ментальном мире человека» [7, с.43].

Будучи трехмерным (как минимум) образованием, культурный концепт включает **образную, понятийную и ценностную** составляющие.

**Образная** сторона концепта – это зрительные, слуховые, тактильные, вкусовые, воспринимаемые обонянием характеристики предметов, явлений, событий, отраженных в нашей памяти в виде схем, фреймов, сценариев, гиперонимов, инсайтов, гештальтов, пропозиций, прототипов и т.д. [1; 3; 6].

Предметно-образное содержание концепта сводится к целостному обобщенному следу в памяти, связанному с некоторым предметом, явлением, событием, качеством. Применительно к конкретным предметам обычно говорят о семантических прототипах. (Например, прототипом понятия «фрукт» для многих носителей русской культуры является яблоко.) Применительно к явлениям и событиям, разворачивающимся во времени, предметно-образным содержанием является некая обобщенная ситуация, которая моделируется в виде фрейма (например, образом

экзамена является ситуация официального выяснения знаний, полученных учащимися, при этом мы представляем себе экзаменатора, стол, билеты и т.д.).

Полнота представления предметно-образной стороны концепта зависит от жизненного опыта человека: если кто-либо хоть раз в жизни сдавал экзамен, он сможет детально охарактеризовать экзаменационную ситуацию. Концепт в этом смысле есть сгусток жизненного опыта, зафиксированный в памяти человека [1, с. 151-152], это «некий чувственный образ, к которому «прикреплены» знания о мире, составляющие содержание концепта» [5, с. 16-17].

**Понятийная** составляющая культурного концепта «представляет собой выход на языковое воплощение рассматриваемого явления (в этом плане понятийную сторону концепта можно назвать фактуальной)» [1, с.139-140].

Это языковая фиксация концепта, его обозначение (именование), то есть выделение того, что актуально для данной лингвокультуры, и присвоение этому фрагменту осмысливаемой действительности специального знака; описание посредством признаков, выделяемых в составе целого представления; дефиниция, как ведущее из серии определений, выделение того содержательного минимума, который должен быть известен любому носителю данной культуры и который фиксируется в обычном толковом словаре, а также научное либо личностно специфическое расширение и уточнение содержания (ближайшее и дальнейшее значение в терминах А. А. Потебни); сопоставительные характеристики данного концепта по отношению к тому или иному ряду концептов и характеристики ситуаций, которые так или иначе ассоциируются с концептом [1, с.121-122].

**Ценностная** сторона концепта является определяющей для выделения концепта. Изучение культурных концептов с точки зрения их ценностного компонента предполагает сопоставление отношения к тем или иным предметам, явлениям, идеям, которые представляют ценность для носителей культуры, то есть на первый план выходит значимость явления для культуры, его ценность. Совокупность концептов, рассматриваемых в аспекте ценностей, образует ценностную картину мира, являющуюся важнейшей частью языковой картины мира. В этом сложном ментальном образовании выделяются наиболее значимые для данной культуры смыслы, ценностные (культурные) доминанты, совокупность которых и образует определенный тип культуры, поддерживаемый и сохраняемый в языке.

Особенностью лингвокультурологического подхода к изучению культурного концепта является то, что приоритет отдается именно ценностной характеристике, а самым ценным для культуры является то, что уникально, свойственно только для этой культуры, то, что отличает эту культуру от других, то, что национально специфично. Поэтому, вводя культурные концепты в содержание обучения французскому языку на базе ЛКП, преподаватель должен помочь студентам-нефилологам выявлять национально-культурные компоненты в структуре французских концептов, сравнивая с аналогичными культурными концептами родного языка.

Но сделать это не просто, так как концепт имеет сложную структуру. Исходные, или первичные, концепты можно разложить на составные части, которые, в свою очередь, тоже являются концептами и поддаются дальнейшему членению, уточнению и модификациям. Следовательно, структура культурного концепта представляет своеобразное поле, названное В. В. Воробьевым лингвокультурологическим, а элементы поля имеют не только языковое, но и внеязыковое измерение.

Чтобы обучить студентов культурным концептам, необходимо описать содержание концепта, описать средства его языковой объективации методом поля, то есть построить лингвокультурологическое поле этого концепта, модель которого мы представляем следующим образом:

- **ядро**, в котором находится базовый слой (чувственный кодирующий образ и основные, базовые, наиболее конкретные когнитивные признаки);
- ближняя, дальняя и крайняя **периферия** – когнитивные слои, «обволакивающие» ядро, в последовательности от менее абстрактных к более абстрактным;

- **интерпретационное поле**, содержащее оценки и трактовки содержания концепта национальным, групповым и индивидуальным сознанием [6, с.11].

Мы полагаем, что, построив лингвокультурологические поля концептов французской культуры самостоятельно или под руководством преподавателя, студенты смогут сравнить их с аналогичными концептами родной культуры, раскрыть культурные различия в содержании концептов, понять, какую ценность представляют они для французской культуры и, благодаря этим знаниям, ознакомиться с концептуальной картиной французского народа.

Обучая культурным концептам, преподаватель формирует вторичную языковую личность студентов неязыковых факультетов, способную эффективно участвовать в межкультурном общении.

### *Библиографический список*

1. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 2-е стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 264 с.
3. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов / Под общ. ред. Е.С. Кубряковой. М.: МГУ, 1996. – 248 с.
4. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1999. – 287 с.
5. Попова З.Д., Стернин И.А. Лексическая система языка: Учебное пособие. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1984. – 150 с.
6. Попова З.Д., Стернин И.А. Проблема моделирования концептов в лингвокогнитивных исследованиях. Серия «Концептуальные исследования». Вып.2. Мир Человека и мир человека. – Кемерово, 2003.
7. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры: Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Академический Проект, 2001. – 990 с.
8. Суворова М.А. Лингвокультурологический подход в обучении иностранным языкам студентов старших курсов языкового вуза: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Улан-Удэ, 2000. – 25с.

## УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

**Сурдина**

**Евгения**

**Владимировна**

– *статийший преподаватель кафедры иностранных языков АГМУ*

**Епрынцева**

**Людмила**

**Ивановна**

– *кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков АГМУ*

Проблема повышения уровня подготовки специалистов всегда была актуальной для высшего образования. В свете перемен, происходящих в обществе и системе образования, более жестких требований, предъявляемых к выпускникам вузов, пересматриваются методы обучения, требования к содержанию всего учебно-методического комплекса (УМК), чтобы добиться поставленной цели.

В настоящее время высококвалифицированный специалист должен владеть хотя бы одним иностранным языком, чтобы иметь устойчивое положение в мире жесткой конкуренции. Поэтому дисциплина “иностраннй язык” занимает не последнее место в программе обучения студентов нефилологических вузов. Выдвигаются требования научить студента–медика владеть иностранным языком на уровне, достаточном для общения.

Одним из средств достижения поставленной задачи является необходимость активизации учебной деятельности студентов, их резервных способностей, постановки конкретных целей как перед преподавателем, так и перед студентом. Особенность преподавания иностранного языка в нефилологическом вузе состоит в обучении не только базовому языку, но и языку специальности. Совокупность этих знаний необходима в связи с тем, что даже самое деловое, официальное общение всегда сопряжено с разговором на повседневные темы. Поэтому важно научить студентов не только узкой терминологии специальности, но и знаниям культуры, ценностей страны изучаемого языка. Только через присвоение культурных ценностей он сможет грамотно использовать язык для коммуникативных целей.

Наиболее приемлемым подходом для решения перечисленных выше задач и требований является формирование межкультурной компетенции, предложенное коллективом преподавателей кафедры иностранных языков Московской медицинской академии им. И. М. Сеченова И. Ю. Марковиной, З. К. Максимовой, М. Б. Вайнштейн. Руководителем УМК является профессор, заведующая кафедрой иностранных языков Ирина Юрьевна Марковина.

Структура УМК включает:

- Английский язык. Учебник для медицинских вузов и медицинских специалистов.
- Английский язык для медиков. Грамматический практикум.
- Практикум по профессиональному общению для медиков (Книга для преподавателя, Книга для студента, аудиокассеты).
- Практикум по чтению медицинской литературы.

1. **Английский язык. Учебник для медицинских вузов и медицинских специалистов** включает следующие разделы:

- Вводно–коррективный курс.
- Обучение чтению и переводу медицинских текстов.
- Обучение устному профессиональному общению.
- Грамматический справочник.
- Англо–русский словарь к учебнику.

2. **Английский язык для медиков. Грамматический практикум.**

- пособие по обучению основам специального перевода в нефилологическом вузе;
- упражнения снабжены тщательно разработанными заданиями, где кратко излагается суть грамматического явления, даются формальные признаки для распознавания и способы перевода на русский язык;
- задания–инструкции позволяют усваивать “алгоритм” работы со специальным текстом при переводе.

3. **Практикум по профессиональному общению для медиков** включает: Книгу для преподавателя, Книгу для студента, аудиокассеты;

- является продолжением базового курса (предназначен для студентов старших курсов или занимающихся в рамках базового курса по углубленной программе);
- представляет собой комплект деловых игр, воспроизводящих реальные ситуации межкультурного профессионального общения.

Цель **вводного курса** – коррекция, систематизация и совершенствование знаний, умений и навыков, полученных в средней школе, на материале профессионально-ориентированной лексики и базовых грамматических структур. Особое внимание уделяется интернациональным словам и лексике латинского и греческого происхождения.

Цель **основного курса** – выработка умений и навыков, необходимых для использования английского языка как средства получения информации по специальности и профессионального общения.

**Обучение чтению и переводу медицинских текстов.** Текстовый материал содержит лексический минимум, специально отобранный с учетом принципа функциональной и профессиональной направленности. По замыслу авторов, текстовый материал учебника должен обеспечить постепенный переход к чтению специальной литературы.

Структурной единицей курса является урок, включающий два текста (А, В), объединенных одной темой. Каждый текст имеет свою методическую задачу. Урок рассчитан на три занятия и три часа самостоятельной работы.

*Текст А* включает основной лексико-грамматический материал и предназначен для обучения изучающему чтению, на основе которого осуществляется перевод (или реферативный перевод) текста. После выполнения предтекстовых упражнений в аудитории, рекомендуется использовать этот текст для самостоятельной работы студентов дома. Контроль осуществляется в аудитории. В зависимости от уровня подготовки студентов отдельные лексико-грамматические трудности текста могут быть сняты в ходе предварительного анализа соответствующих фрагментов в аудитории.

*Текст В* расширяет лексический материал по изучаемой теме и предназначен для развития навыков ознакомительного чтения с элементами поискового чтения, обычно предваряющего аннотирование текста. Отдельные абзацы могут быть использованы для обучения изучающему чтению. Текст В рекомендуется для аудиторной работы.

*Система упражнений.* Фонетические упражнения рекомендуются для предупреждения типичных ошибок в произношении (и отчасти, коррекции интонационных навыков). Предтекстовые и послетекстовые лексические и грамматические упражнения к текстам А и В предназначены для введения, закрепления и автоматизации материала урока, для становления соответствующих навыков и речевых умений. Различные виды языковых упражнений направлены на уз-

навание и множественный выбор, на развитие языковой догадки (включая словообразовательные умения и навыки). Специальные упражнения предусмотрены для решения творческих задач (выполнить инструкцию, начертить схему, составить аннотацию по данному образцу). В учебнике имеются упражнения, предназначенные как для самостоятельной, так и парной работы.

*Система контроля* реализуется систематически в виде текущего контроля на каждом занятии с помощью контрольно-обобщающих упражнений, которые, как правило, снабжены ключами. Объектом контроля является усвоение языкового материала урока, а также уровень сформированности лексико-грамматических навыков и речевых умений, а именно: темп чтения, говорения, объем высказывания, уровень понимания письменной и устной речи.

Обучение письму рассматривается как вспомогательное средство овладения языковым материалом и становления соответствующих навыков и умений. Письменные упражнения рекомендуются выполнять дома.

**Обучение устному профессиональному общению.** Устная речь как комплексная учебная деятельность рассматривается в аспектах аудирования и говорения. Раздел учебника, предназначенный для обучения устной речи, включает тексты и диалоги по тематике, определенной учебной программой. Процесс обучения устной речи подразумевает выполнение системы учебных речевых действий от элементарного высказывания до участия в беседе, являющейся учебной моделью устного профессионального общения. При создании курса устной речи авторы руководствовались принципом коммуникативного подхода, направленного на развитие умения практически пользоваться реальным, “живым” языком и призванного обучать осознанному соотношению языковых структур с их коммуникативными функциями в ситуациях общения, связанных с учебной и будущей профессиональной деятельностью студентов–медиков. Обучение устной речи осуществляется с помощью послетекстовых языковых упражнений (трансформационных, вопросно–ответных и др.), условно–речевых упражнений (сообщения по темам, ситуативные задачи и др.). Коммуникативно–направленные упражнения снабжены заданиями–инструкциями и имеют опоры и ориентиры в виде речевых ситуативных моделей.

**Грамматический справочник** содержит, прежде всего, базовые сведения по английской грамматике. Однако главная цель справочника – представить грамматические конструкции (как правило, глагольные), специально отобранные как наиболее частотные в научном медицинском тексте. Материал составлен таким образом, чтобы его усвоение, закрепленное упражнениями из основной части учебника, а также в процессе работы с “Грамматическим практикумом для медиков” (И.Ю. Марковина, Г.Е. Громова, 2002), обеспечивало успешную информационную деятельность специалиста–медика.

Цели и планируемые результаты обучения студентов–медиков английскому языку на базе данного УМК:

- научить использовать иностранный язык (при усвоении языка в профессиональной сфере);
- должно происходить усвоение культуры (профессионального культурного контекста): только в этом случае можно говорить об эффективном общении, о понимании;
- при обучении иностранному языку в нефилологическом вузе, “чужая” культура будет изучаться через призму профессиональной сферы. Например, медицина как культура:
  - медицина как фрагмент общечеловеческой культуры (инвариант);
  - медицина как фрагмент англо-язычной культуры;
  - медицина как фрагмент русско-язычной культуры.

Цели межкультурного профессионального общения:

- обеспечить взаимопонимание в ситуации профессионального общения;
- определить и сформировать общность сознаний (в профессиональной сфере);
- определить границы и содержание межкультурной компетенции (применительно к профессиональному общению);



## Профессиональное образование

- изучить “понимающего” (субъект нашего педагогического/методического воздействия).  
УМК предоставляет преподавателю и обучающимся возможность рассмотрения межкультурной компетенции в сфере профессионального общения в двух аспектах.

Психологический аспект:

- представление о существовании этнокультурной специфики;
- психологическая готовность интериоризовать часть иной культуры в процессе усвоения иностранного языка.

Информационный аспект:

- умение интерпретировать языковые средства, отражающие особенности иной культуры;
- структурирование социокультурного кода с помощью “ключевых концептов культуры”. Например, (для медицины): “здоровье”, “болезнь”, “анатомия человека”, “физиология”, “гистология”, “патология”;
- умение осуществлять поиск необходимой информации, использовать справочную литературу;
- умение обобщать информацию, фиксировать ее, например, в форме тезисов;
- умение выделять основную, нужную информацию из различных источников;
- умение использовать новые информационные технологии.

На основе данного УМК в постановку целей и планирование результатов обучения вносятся следующие добавления и уточнения:

- УМК предоставляет студентам возможность не только развивать и совершенствовать уже имеющиеся языковые знания и навыки, но и углубить их далее на старших курсах.

Применительно к развитию языковой компетенции предполагается:

- некоторая систематизация орфографических знаний и совершенствование орфографических навыков, в том числе применительно к новой профессиональной лексике;
- расширение лексической стороны речи: увеличение объема продуктивного и рецептивного словаря, идиоматических выражений, синонимов, антонимов, оценочной лексики, единиц речевого этикета;
- совершенствование грамматической стороны речи за счет систематизации знаний об основных явлениях морфологии и синтаксиса.

На этой основе развиваются и совершенствуются речевые, коммуникативные умения обучающихся в русле основных видов речевой деятельности, совершенствуется функциональная грамотность в овладении английским языком.

Социокультурные знания и умения. УМК предоставляет возможность студентам:

- несколько расширить и систематизировать страноведческие знания, касающиеся страны/стран изучаемого языка, особенностей культуры народа/народов–носителей данного языка;
- лучше осознать явления своей действительности, своей культуры путём сравнения их с иной действительностью и культурой;
- совершенствовать умения адекватно вести себя в процессе официального и неофициального общения, соблюдая этику межкультурного общения;
- проявлять толерантность к необычным проявлениям иной культуры, к особенностям менталитета носителей изучаемого языка.

УМК даёт студентам возможность дальнейшего развития учебно–познавательных умений, обеспечивающих освоение английского языка и культуры народов англоязычных стран, поиск и выделение в тексте новых лексических средств, соотнесение средств выражения и коммуникативной задачи, анализ языковых трудностей текста с целью более полного понимания смысловой информации, систематизация языковых средств по формальному или семантическому признаку; заполнение обобщающих таблиц для систематизации языкового и страноведческого материала, интерпретация лингвистических и культуроведческих фактов; умение пользоваться словарями различных типов.

**Принципы обучения**, реализуемые с помощью УМК, активизируют учебную деятельность студентов.

Данный УМК нацелен на реализацию основных общедидактических принципов, в частности, таких как принципы учёта возрастных особенностей студентов, сознательности, систематичности, преемственности, диалогичности и так далее.

УМК реализует также многие частнометодические принципы, а именно такие как принцип взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности и др. Особую роль играют принципы (которые вбирают в себя ряд принципов), характеризующие определённую специфику:

- принцип межкультурной коммуникативно-когнитивной направленности обучения, обеспечивающий речевое и культурное развитие личности средствами иностранного языка;
- принципы дифференциации и индивидуализации обучения, без реализации которых не может осуществляться личностно ориентированное образование;
- принцип реальной преемственности языкового образования между всеми основными звеньями системы образования: между школой и вузом, между медицинским колледжем и вузом и т.д.;
- принцип возрастания удельного веса самостоятельности студентов младших курсов, развития их автономии, что определяет место преподавателя в учебном процессе как консультанта, помощника, партнёра по общению и направляет его усилия на активизацию интеллектуальной сферы, их коммуникативной и учебно-познавательной деятельности, делает акцент на их самоопределение и самореализацию;
- принцип интенсификации речевого и социального взаимодействия студентов средствами английского языка, обеспечивающий корпоративность учения и ориентирующий на широкое использование таких педагогических технологий, как обучение в сотрудничестве, проектная методика, профессионально ориентированная ролевая игра и т.д.;
- принцип продуктивности, нацеливающий на совершенствование как материальных продуктов речевой деятельности студентов, их речевых высказываний в форме устных и письменных текстов, так и нематериальных продуктов (в форме принятого смыслового решения в результате прослушивания или чтения текста: интересно/неинтересно, ново/неново), а также в форме прироста знаний, навыков, умений и других духовных ценностей в плане воспитания и развития (мировосприятие, интересы и т.д.).

Начать обучение целесообразно с выявления пробелов и трудностей, имеющихся у студентов. Для этого желательно провести анкетирование и тестирование.

**Анкета для проверки умений осуществлять самооценку  
с целью выявления имеющихся пробелов в подготовке по английскому языку**

Вопрос	Возможный ответ		
	Да	Нет	Не уверен/а
1. Удовлетворены ли Вы своим уровнем подготовки по английскому языку?			
2. Ощущаете ли Вы какие-либо конкретные пробелы/недостатки?			
3. Если да, то попробуйте определить в чем/в какой области: <ul style="list-style-type: none"><li>– произношение,</li><li>– орфография,</li><li>– грамматическое оформление речи,</li><li>– использование словарного запаса,</li><li>– умение читать,</li><li>– умение воспринимать на слух,</li><li>– умение говорить,<ul style="list-style-type: none"><li>в монологической речи,</li><li>в диалогической речи,</li></ul></li><li>– умение письменно излагать свои мысли.</li></ul>			

4. Какие виды работы и конкретные приемы учения Вы считаете необходимым лучше освоить:

- работу над *письменным* текстом по извлечению и переработке информации:
  - прогнозировать содержание текста по заголовку, иллюстрациям,
  - выделять основную мысль, основные факты, опуская второстепенные (при установке на чтение с пониманием основного содержания),
  - догадываться о значении незнакомых слов, лишь в случае необходимости обращаться к словарю,
  - добиваться точного понимания текста, используя грамматический и словообразовательный анализ (при установке на чтение с полным пониманием),
  - использовать выборочный перевод,
  - просматривать текст и извлекать (находить и понимать) нужную информацию (при установке на чтение с выборочным пониманием читаемого),
- *воспринимать на слух текст*:
  - слушать текст и прогнозировать по его началу общее содержание текста,
  - слушать и понимать основное содержание, опуская несущественные детали,
  - слушать и выборочно понимать интересующую/нужную информацию,
  - уточнять услышанное при непосредственном общении с помощью пере-спроса, просьбы повторить,
  - выражать своё понимание/непонимание воспринимаемого на слух (с помощью мимики, жестов или/и словесно),
- *выражать устно своё мнение, оценку*
  - прочитанного,
  - услышанного,
  - увиденного;
- *передавать краткое содержание* прочитанного, услышанного;
- расспрашивать об интересующей информации,
- отвечать на вопросы собеседника, обосновывая своё высказывание;
- *связно высказывать свои мысли на знакомую тему в виде*:
  - делового сообщения,
  - описания,
  - рассказа,
  - рассуждения, характеристики (тезисы + аргументы);
- *правильно оформлять свои мысли*:
  - при заполнении анкеты, формуляра,
  - при написании поздравления,
  - при написании личного письма (с опорой на образец);
- делать выписки из текста,
- составлять план к тексту,
- составлять краткую аннотацию к тексту;
- использовать разные способы систематизации материала:
  - лексики
  - по словообразовательным признакам,
  - по семантическим признакам;
  - грамматики*
  - по грамматическим категориям,
  - по решаемой коммуникативной задаче (напр. Как выразить просьбу?)
- самостоятельно делать грамматические обобщения, выводы,
- владеть способами сохранения языкового материала в памяти, в частности лексического:
  - вести словарь обычного типа,
  - вести тематический словарь,
  - вести картотеку.

--	--	--

Данная анкета поможет не только побудить студентов к самоанализу и самооценке, но и привлечет их внимание к умениям, которыми они должны владеть, к наиболее употребительным видам работы, приемам учения.

После анкетирования желательно обсудить его результаты, что должно позволить и преподавателю, и студентам наметить направления по преодолению выявленных недостатков.

Основные приемы и технологии обучения в данном УМК включают:

- перевод текста при профильном обучении выступает не только как средство обучения, но и как целевое профессионально ориентированное умение;
- обучение умению осуществляется как специфическому виду речевой деятельности, на выходе которой – переведенный текст выступает как особый речевой продукт.

Для его порождения характерны такие приемы:

- поиск русских эквивалентов к иноязычному слову;
- перефразирование в целях более точной передачи смысла.

Возрастание роли реферирования и аннотирования как видов устного и письменного высказывания также требует активного использования таких приемов учебной деятельности, как:

- анализ отдельных слов, предложений текста для лучшего понимания их значения и смысла текста в целом;
- поиск смысловых опор;
- выделение наиболее существенного, смыслового в тексте;
- компрессия (сжатие) текста;
- его оценка (обязательная при аннотировании).

Что касается технологий обучения, то есть определённым образом организованной системы приёмов, то наиболее адекватным является метод проектов, представленный в данном УМК:

- постановка проблемы, определение путей её решения и характера личного участия в поиске нужной информации, её организации;
- оформление в целях предъявления другим участникам проекта, её коллективное обсуждение, коррекция, поиск дополнительной информации, оформление конечного продукта (реферат, доклад и т.п.);
- подготовка выставки, конференции и др.;
- презентация проекта с приглашением студентов, преподавателей из других групп.

Именно эта технология в наибольшей степени нацелена на развитие личности студентов, их самостоятельности, творчества. Она позволяет сочетать все режимы работы: индивидуальный, парный, групповой, коллективный, а так называемое “обучение в сотрудничестве” может входить в неё в качестве составляющей, хотя часто рассматривается как самостоятельная технология.

Обработка информации в целях презентации предполагает её обобщение и развитие таких творческих умений, как умение представить отображаемую информацию в виде таблицы, схемы, снабдить рисунками, фото и т.д.

Функционально–системный стиль мышления, личностно–ориентированный подход, реализуемый в данном УМК, предопределяет стиль общения между преподавателем и студентами: отсутствие авторитарности, диктата, нацеленность на сотрудничество, создание ситуаций выбора на разных уровнях учебного процесса, вплоть до выбора индивидуальной программы учения на старших курсах.

Важно оказывать всяческую поддержку студентам старших курсов, продолживших обучение иностранному языку, в повторении и систематизации пройденного, в их самоопределении, в развитии их профессиональных устремлений.

*Библиографический список*

1. Марковина И.Ю., Максимова З.К., Вайнштейн М.Б. Английский язык: Учебник для медицинских вузов и медицинских специалистов. – М.: Издательский дом “ГЭОТАР – МЕД”, 2003.
2. Марковина И.Ю. Английский язык для медиков. Грамматический практикум. – М.: Издательский дом “ГЭОТАР – МЕД”, – 2003.
3. Марковина И.Ю. Практикум по профессиональному общению для медиков (Книга для преподавателя, Книга для студентов). – М.: Издательский дом “ГЭОТАР – МЕД”, – 2004.
4. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. – М.: Изд-во НИЦ “Еврошкола”, 2004. –236 с.
5. Сысоев П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // Иностранный язык в школе. – 2001. – № 4.
6. Сысоев П.В. Культурное самоопределение личности в контексте диалога культур: монография. – Тамбов: Изд-во ТГУ, 2001.
7. Savignon S.J., Sysoyev P.V. Sociocultural Strategies for a Dialogue of Cultures // The Modern Language Journal. – 2002. – № 86(4).

## ПРОЕКТ ПРОГРАММЫ «ГУМАНИТАРНАЯ ШКОЛА»

### Постановка проблемы

(Основываясь на концепции совместной деятельности доктора педагогических наук, профессора Г. Н. Прокументовой и на теоретических положениях по проблеме текстопорождения кандидата филологических наук, доцента А. В. Петрова).

**Волкова  
Наталья  
Викторовна**  
– кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры педагогики БПГУ  
им. В.М. Шукшина

E-mail:  
VolkovaNVI@yandex.ru

Одной из причин кризиса современного образования выступает «утрата и поиск субъекта образования». Образование организуется преимущественно как система образовательных учреждений. Целостность такой системы удерживается за счёт безличных иерархических связей, предписанности и распределённости функций между участниками образовательного процесса. Субъект в такой системе «не действует», поскольку его способности к образованию целей, к «новой» деятельности не востребованы.

Изменения в современном образовании формируют необходимость перехода к *другой организационной форме образования*, открытому пространству; возникновение в образовании ситуации функционально-смысловой неопределённости (Г. Н. Прокументова) как ситуации кардинального сдвига в самом образовании и перехода его к новым формам, моделям и качеству. Особенность этой ситуации и позволяет обсуждать её как *гуманитарную практику*, область гуманитарного исследования. Появление таких ситуаций есть условие качественного изменения человека и самого образования, возможности перехода от единой и закрытой ведомственной системы к Открытому образовательному пространству. В переходе к новому качеству образования человек получает возможность влияния на своё образование, формируются субъективные горизонтальные связи, которые и характеризуют Открытое образовательное пространство. Образовательное пространство – это, прежде всего, исследование отношений и связей субъектов построения образовательного пространства.

Субъектная позиция проявляется в преобразовании мира, целеобразовании и преодолении функциональной нетождественности и редукции. Субъект существует в процессе создания и апробирования разных форм деятельности и как форма их соорганизации. Его развитие определяется умением сделать свою жизнь объектом своего влияния, управлять ею.

Ситуация развития оптимально возможна в совместной деятельности. Совместность, соорганизация опосредует образование индивидуальных деятельностных способностей, компетенций и опосредует формирование, передачу качества знаний участников совместной деятельности о мире и о себе в мире. Становление реальных форм совместной деятельности есть инновационная деятельность.

Инновационная деятельность направлена на изменение функционально-иерархических связей между педагогами и детьми как участниками совместной деятельности, на построение не объективных, а реальных форм совместной деятельности. Характеристиками и признаками становления субъектности в инновационной деятельности выступают целе- (смысло)образование, формообразование, нормообразование (Г. Н. Прокументова). Природа инновационной деятельности смысловая, то есть это деятельность по порождению и осуществлению смыслов. Смысловые образования в отличие от значений существуют в неосознаваемой форме, поэтому не поддаются сразу произвольному словесному выражению.

В концепции Школы совместной деятельности потребность в смыслах реорганизуется в смыслопорождение. *Текстопорождение и смыслопорождение* являются двумя аспектами одного процесса: смысл может быть немым как нема осмысленность переживания, но в среде межличностной, школьной, социальной, культурной совместности проявление смысла означает его проговаривание или текстовое оформление. В указанной концепции потребностям организации текстопорождения отвечает, прежде всего, принцип преодоления смысловой неопределённости. Организация совместной деятельности формирует образовательный ресурс – богатое смысловое поле, состоящее из разных смыслов. Совместная деятельность является способом оформления смыслового поля в личностно-ориентированное пространство.

Понятие «текст», которое возникает в совместной деятельности, по своему объёму шире, чем текст произнесённый или написанный. В процессе образования совместного смыслового поля текст – это разные формы проявления сцеплений, связей, отношений. Первичный текст – это текстура (рельефность), она делает осмысленными события или поступки – всё то, что иногда невыразимо лексическими средствами. В этой проекции деятельность мы понимаем как текстуру действий. Тексты деятельности разнообразны; например, она может упорядочиваться не связями между отдельными действиями, а способом их проекции на определённый фон (А. В. Петров).

В инновационной практике *гуманитарная школа* может представлять собой такое образовательное пространство совместной деятельности, в котором все участники совместной деятельности вырабатывают цели, смыслы, образы, как самой школы, так и собственного образования; разрабатывают формы реализации собственных целей, смыслов, инициатив; вычленяют, оформляют нормы организации и анализа своей деятельности. При этом, текстопорождение может выступать базовой компонентой совместной деятельности; специфическим средством развития личности.

### **Цель проекта программы:**

Создание пространства совместной деятельности, основанной на текстопорождении, как возможности и ресурса индивидуального развития.

### **Характеристика образовательных модулей проекта программы**

#### ***Модуль 1. Организация образовательного события «Летняя гуманитарная школа»***

*Цель:* Создание смыслового пространства для освоения разных видов текстовой деятельности.

#### *Задачи:*

1. Формирование у детей представления о тексте.
2. Развитие текстовой деятельности (Что я могу изменить?)
3. Изменение качества текста (оформление проблемного поля).
4. Вовлечение детей в самосозидание (порождение) опыта работы с текстом.

#### *Этапы и содержание работы:*

1. Обработка и анализ данных эмпирического исследования уровня вербальной креативности (тест отдалённых ассоциаций Медника) подростков. Указанный этап работы осуществлялся студентами 4 курса филологического факультета под руководством кандидата психологических наук, доцента кафедры психологии Н. А. Кочергиной.

2. Подготовка тренинговых занятий для подростков «Познай себя». Руководитель психологического тренинга кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Н. А. Кочергина. Целью психологического тренинга являлось создание условий для раскрытия творческого потенциала ребёнка, развитие способности самопознания.

3. Подготовка преподавателями филологического факультета авторских проектов создания смыслового пространства для освоения разных видов текстовой деятельности.

- Проект *«Научная лингвистическая лаборатория по изучению функционально-речевого пространства человека и общества «Мой язык»»* разработан кандидатом филологических наук, доцентом кафедры русского языка Н. И. Дорониной для учащихся 6-7 классов.

Цель: Актуализировать не только научно-исследовательский потенциал учащихся, но и сформировать взгляд на язык как живую изменяющуюся реальность, на которую, в частности, влияет и он сам.

Результат: Презентация научной лаборатории в виде стендовых докладов и кратких устных сообщений по итогам научного исследования.

- Проект *«Понимание русской культуры через ключевые слова русского языка»* разработан доктором филологических наук, профессором кафедры русского языка М. Г. Шкуропатцкой для учащихся 7-8 классов.

Цель и результат: Овладение школьниками методикой лингвокогнитивного анализа и на основе её применения к языковому материалу создание итогового научного текста (эссе), отражающего результаты исследования.

- Проект *«Познай самого себя в границах мифологических моделей мира»* разработан старшим преподавателем кафедры литературы Н. И. Змазневой для учащихся 5-6 классов.

Цель: Овладение школьниками предметами, способами миропонимания; текстового миропорождения в процессе вчитывания, вхождения в текст – в миф, в мир.

Результат: Лиро-эпическая композиция *«Моё путешествие в древний мир»*, составленная из фрагментов сочинений каждого из детей.

- Проект *«Я – редактор. Я – писатель. Я – журналист»* разработан старшим преподавателем кафедры литературы В. А. Заречновым для учащихся 9-х классов.

Цель: Формирование у старшеклассников навыков организации материала в конкретный текст той или иной направленности, вида, жанровой специфики.

Результат: Создание собственного готового текста и умение проанализировать чужой.

4. Проектирование Я-пространства педагога и ребёнка в «Летней гуманитарной школе» как совместное и образовательное действие. Проектирование осуществлялось студентами 4 курса филологического факультета под руководством кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики Н. В. Волковой. Формы совместной деятельности: Презентация школы, Огонёк знакомства, КВН, Закрытие «Летней гуманитарной школы». Основным смыслом данного этапа организации совместной деятельности выступает проявление и оформление образовательных инициатив участников совместной деятельности в разных формах. Это создание ситуаций эмоциональной сопричастности, сопереживания, позитивного эмоционального настроения, побуждающих ребёнка что-то изменить, сделать что-то самому, выйти с инициативой.

5. Непосредственно проведение «Летней гуманитарной школы» на базе БПГУ имени В. М. Шукшина «Озеро Канонерское»

6. Рефлексия опыта совместной деятельности, основанной на текстопорождении. Основной задачей данного этапа работы является формирование рефлексивной позиции учащихся, преподавателей, студентов в отношении создания смыслового пространства для освоения разных видов текстовой деятельности.

**Модуль 2. Исследование и построение пространства совместной деятельности, основанной на текстопорождении.**

Основной задачей в указанном модуле является получение нового опыта совместной деятельности педагогом и ребёнком. Ещё одной важной задачей должна выступать организация



ситуации текстопорождения и за счёт совместной деятельности переход к диалоговой структуре отношений к чужому тексту и к другому человеку посредством текста.

*Формы работы:*

*Лаборатория:* Исследование особенностей построения пространства совместной деятельности, основанной на текстопорождении.

*Семинар-проблематизация.* Проблемы диалогизации совместной деятельности; технологизации совместной деятельности.

*Проектный семинар.* Проектная деятельность по созданию разнообразных ситуаций: понимания текста, его осмысления, интерпретации текста, создание (порождение) текстов; использование их на предметных занятиях.

*Воскресная гуманитарная школа* для школьников на базе филологического факультета. Направления деятельности: лингвистика, литература, история, иностранные языки.

*Научная конференция* школьников на базе педагогического университета. Работа с текстом доклада; выступление с докладом; обсуждение результатов исследования. Результат – сборник научных работ школьников.

**Модуль 3. Управление построением пространства совместной деятельности, основанной на текстопорождении** (по Г. Н. Прокументовой).

Основное внимание в этом модуле предполагается уделить построению пространства совместной деятельности, основанной на текстопорождении.

Основными особенностями управления являются:

- управление в ситуациях функционально-смысловой неопределённости;
- изменение структуры и содержания управленческой деятельности;
- изменение структуры и функций управления в организации;
- изменение функции контроля и анализа результативности совместной деятельности в организации;
- изменение отношений организации с внешней средой.

**Модуль 4. Организация рефлексии с участниками совместной деятельности.**

В этом модуле предполагается соотнести разные рефлексивные позиции участников построения пространства совместной деятельности, основанной на текстопорождении (вузовские преподаватели, учителя, студенты, школьники). Возможные формы: аналитический семинар, рефлексивная карта, рефлексивные часы общения и др.

**Литература, использованная при разработке проекта**

1. Гуманитарное исследование в образовании: опыт, размышления, проблемы: Коллективная монография / Под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск, 2002.

2. Диагностика изменений в образовании: Монографический сборник / Под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск, 2002.

3. Изменения в образовательных учреждениях: опыт исследования методом кейс-стади / Под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск, 2003.

4. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М., 2000.

5. Школа совместной деятельности. Кн. 4. Образовательная программа для педагогов «Педагог – участник и организатор совместной деятельности» / Под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск, 2001.

## КОНЦЕПЦИЯ РАЗРАБОТКИ РЕГИОНАЛЬНОГО (НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО) КОМПОНЕНТА ПО БИОЛОГИИ С ОСНОВАМИ ЭКОЛОГИИ

**Игумнова  
Екатерина  
Александровна**  
– кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры экологии и экологического образования ЗабГПУ

E-mail:  
olegkorsun@mail.ru

В условиях современной ситуации во многих общеобразовательных учреждениях Читинской области сокращается число тех школ, в которых раньше были введены предмет или факультативные курсы по экологии за счёт часов регионального и школьного компонентов. Сегодня особо актуально активизировать процессы экологизации всех инвариантных дисциплин базисного учебного плана школы. Этому может поспособствовать разработка и реализация экологизированных региональных образовательных стандартов по различным образовательным областям (например, биология с основами экологии, география с основами экологии и т.п.). Ведь центр формирования региональной политики в сфере экологического образования в последнее десятилетие в значительной степени сместился в регионы. К сожалению, на государственном уровне нет чётко разработанной и активно реализуемой государственной стратегии претворения экологического образования в жизнь образовательных учреждений. Позиция Министерства образования и науки Российской Федерации чётко заявлена в принятом Государственном стандарте общего образования: отказ от самостоятельной образовательной области «Экология» в федеральном компоненте БУПа даже для классов естественнонаучного профиля [1].

Сотрудниками лаборатории экологического образования Забайкальского государственного педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского в 2002 году был разработан Региональный образовательный стандарт по экологии для общеобразовательных школ. Этот документ принят как нормативный заседанием коллегии Комитета общего, профессионального образования, науки и молодёжной политики Читинской области (КОПОНиМП) [2]. Базовое содержание Регионального образовательного стандарта по экологии необходимо интегрировать во все предметы путём их экологизации. Традиционным подходом является экологизация естественно научного образования. Авторы Регионального стандарта по экологии, учитывая мнение педагогов, специалистов образования и учёных пришли к выводу о необходимости разработки Регионального (национально-регионального) компонента государственного образовательного стандарта общего образования по биологии с основами экологии [3]. В состав авторского коллектива вошли сотрудники лаборатории экологического образования ЗабГПУ и методист по естествознанию, биологии и экологии Читинского института повышения квалификации работников образования (авторский коллектив: В. П. Горлачёв, Е. А. Игумнова, О. В. Корсун, Н. В. Уманская, О. А. Попова, Е. П. Якимова, М. В. Гилёва, В. В. Крапивьянова).

Региональный (национально-региональный) компонент государственного образовательного стандарта общего образования по биологии с основами экологии для общеобразовательных школ Читинской области призван обеспечить:

- изучение биологии и естествознания с учётом специфики природных, экологических, социальных условий и культурных традиций народов Читинской области;
- содействие в воспитании любви и ответственного отношения учащихся к родной природе и людям, живущим на забайкальской земле как части биосферы и мирового сообщества;
- формирование у учащихся природоведческой, здоровьесберегающей и экологической компетентности и готовности к практическим действиям по сохранению природы;
- преемственность биологических и экологических знаний и умений учащихся на различных ступенях общеобразовательной школы;
- совершенствование преподавания и экологизацию содержания биологии и естествознания в школе с учётом региональной специфики;
- оптимизацию и унификацию средств контроля и оценки качества результатов обучения биологии с учётом региональной специфики;
- информирование педагогов, учащихся, родителей о нормативных требованиях, предъявляемых выпускнику школы в области биологии с учётом региональной специфики.

Нормативно-правовой основой при разработке Регионального (национально-регионального) компонента государственного образовательного стандарта общего образования по биологии с основами экологии для общеобразовательных школ Читинской области послужили следующие документы:

- Конституция Российской Федерации (1993, статьи 43, 44);
- Закон Российской Федерации «Об образовании» (1996, № 12-ФЗ. Статья 2. Принципы государственной политики в области образования. Статья 7. Государственные образовательные стандарты. Статья 14. Общие требования к содержанию образования);
- Национальная доктрина образования в Российской Федерации (2000);
- Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года (2002);
- Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования (2002);
- Федеральный компонент государственного образовательного стандарта общего образования. Часть 1. Начальная школа. Основная школа. Часть 2. Старшая школа / Под ред. Э.Д. Днепров, В.Д. Шадрикова. Временный научный коллектив «Образовательный стандарт» Министерства образования РФ (2004);
- Региональный образовательный стандарт по экологии для общеобразовательных школ Читинской области (Авторы: В.П. Горлачёв, Е.А. Игумнова, О.В. Корсун, Е.И. Никифорова).

Региональный образовательный стандарт по экологии для общеобразовательных школ послужил в качестве модели для разработки Регионального (национально-регионального) компонента государственного образовательного стандарта общего образования по биологии с основами экологии для общеобразовательных школ Читинской области. Региональный (национально-региональный) компонент государственного образовательного стандарта общего образования по биологии с основами экологии структурно разделён на три основные смысловые части. В первой – объяснительной записке – разъясняется целевое предназначение документа, выделяются особенности региона, которые необходимо учитывать в процессе преподавания предметов биологии, естествознания и вариативных программ естественнонаучного цикла, задаётся структура Стандарта. Вторая часть включает содержательные линии, в которых отражено содержание биологического образования с учётом региональной специфики и экологизации для основной и старшей ступеней общеобразовательной школы. Для старшей ступени общеобразовательной школы содержание регионального компонента разработано для базового и профильного уровней. Включён перечень тем и вопросов, которые предстоит освоить учащимся. В

третьей смысловой части представлены требования к обязательному уровню подготовки учащихся Читинской области по биологии с основами экологии для основной и старшей ступеней общеобразовательной школы в соответствии с разработанными содержательными линиями.

Авторы Стандарта включили в издание раздел «Модель выпускника средней школы с высоким уровнем экологической культуры», которая может стать идеологическим ориентиром при экологизации образования в общеобразовательных школах Читинской области. ***Включение модели выпускника в издание подчёркивает позицию авторов Стандарта о ключевой роли воспитания на основе общечеловеческих ценностей в образовательном процессе школы.*** Также в приложении к Региональному (национально-региональному) компоненту государственного образовательного стандарта общего образования по биологии с основами экологии охарактеризованы пути его реализации в школе, приведён список рекомендуемой литературы.

При разработке целевого, содержательного и процессуального компонентов Регионального (национально-регионального) компонента государственного образовательного стандарта общего образования по биологии с основами экологии авторы руководствовались следующими идеями, подходами и принципами: идеей устойчивого развития общества и природы; идеей гуманизации педагогического процесса; идеей биофилии, распространяющей гуманные отношения не только на отношения между людьми, но и на отношения человека ко всему живому; принципом целостности в воспитании; компетентностным подходом в образовании; системным, ценностным, нормативно-правовым и деятельностным подходами в реализации содержания образования и следующими принципами отбора содержания обучения: научности, интеграции, непрерывности и преемственности, дифференциации и регионализации.

Реализуя принцип регионализации в преподавании биологии и естествознания, необходимо учитывать такие факторы как:

- природно-географические особенности и геополитическое положение региона;
- особенности хозяйственно-экономической деятельности и связанной с ней экологической и медико-географической обстановки;
- природно-географическое, социально-экономическое и историко-культурное единство региона и его взаимосвязь с соседними регионами;
- особенности культурных традиций и менталитета как традиционного для данной территории (русских, в том числе субэтнических групп (казаков, семейских), бурят, эвенков), так и пришлого населения;
- недостаточное развитие федеральных и региональных институтов, призванных обеспечить право граждан на здоровую окружающую среду, защиту населения от экологических угроз.

**Цель Регионального (национально-регионального) компонента государственного образовательного стандарта общего образования по биологии с основами экологии:** нормативно закрепить обязательный минимум содержания биологии с учётом региональной специфики, деятельностно-коммуникативных умений и ценностных ориентаций учащихся основной и старшей ступеней общеобразовательной школы. Данные знания и умения подлежат обязательному усвоению школьниками на территории Читинской области, выступают основой формирования у них целостной естественнонаучной картины мира и развития экологической культуры.

Региональный компонент учитывает этапность решения образовательных задач. При определении задач для основной и старшей школы соблюдена преемственность в развитии биологических и экологических понятий, ценностных установок и первоначальных природоведческих и здоровьесберегающих умений, усвоенных учащимися из курсов начальной школы (образовательная область «Окружающий мир»), таких, как:

- формирование начальных ценностных ориентаций и представлений об основных взаимосвязях человека и окружающей среды;

- развитие наблюдательности и познавательного интереса детей к социоприродному окружению школы;
- развитие эмоционально-чувственной сферы школьников при общении в социоприродном окружении, бережного отношения к родным местам и уважения к людям;
- расширение личного опыта взаимодействия школьников с природой и людьми, формирование знаний основ личной гигиены и навыков ведения здорового образа жизни, правильного поведения в природной и социальной среде [2].

Введение Регионального (национально-регионального) компонента государственного образовательного стандарта общего образования по биологии с основами экологии для общеобразовательных школ Читинской области будет способствовать решению следующих образовательных задач:

***в основном общем образовании:***

- развитию у учащихся понимания ценности жизни и ценности биологического разнообразия для региона и биосферы;
- воспитанию у учащихся экологической ответственности, любви, заботы к природе родного края и человеку, живущему на этой земле;
- формированию у учащихся знаний о видовом разнообразии растений и животных Восточного Забайкалья и путях его сохранения, знаний о взаимосвязи организма и среды, о сохранении окружающей среды и здоровья человека в условиях региона;
- овладению учащимися простейшими натуралистическими умениями по изучению и оценке условий окружающей среды, поведению в ней людей;
- овладению учащимися опытом реальной экологической деятельности и решения конкретных экологических проблем;
- укреплению у учащихся привычки соблюдения здорового образа жизни;

***в полном общем образовании:***

- систематизации учащимися биологических знаний о сохранении окружающей среды и здоровья человека с учётом региональной специфики;
- специализации обучения биологии с основами экологии с учётом региональной специфики для классов профильного уровня;
- становлению у учащихся экологической ответственности как основной черты личности через усвоение знаний о сохранении многообразия и богатства природы родного края как части биосферы;
- развитию у учащихся положительных эмоционально-чувственных потребностей и приобретение ими практических навыков в сохранении экологически чистой и эстетически привлекательной окружающей среде региона и здоровья человека;
- овладению учащимися умениями и навыками комплексного изучения социоприродного окружения школы;
- формированию у учащихся общественно-значимых мотивов экологической деятельности и реальное их участие в природоохранных акциях и другой экологосообразной деятельности в социоприродном окружении школы.

Разработанные авторами содержательные линии Регионального (национально-регионального) компонента государственного образовательного стандарта общего образования по биологии с основами экологии для общеобразовательных школ Читинской области позволяют раскрыть специфику Восточного Забайкалья в процессе преподавания биологии и естествознания:

*для основной школы:*

- содержательная линия «Разнообразие и охрана растений Забайкалья»;
- содержательная линия «Разнообразие и охрана животных Забайкалья»;
- содержательная линия «Человек в условиях Забайкалья»;
- содержательная линия «Взаимосвязи организмов и окружающей среды»;

- старшей школы;
- содержательная линия «Экосистемы Забайкалья».

Требования к обязательному уровню подготовки учащихся Читинской области по биологии с основами экологии для основной и старшей ступеней общеобразовательной школы соответствуют выше перечисленным содержательными линиями. Для старшей ступени общеобразовательной школы содержание регионального компонента разработано для базового и профильного уровней.

Образовательные учреждения области, организуя учебно-воспитательный процесс, должны наполнять региональным содержанием предметы инвариантной части Базисного учебного плана школы образовательной области «Естествознание» или вводить курсы по биологии и экологии за счёт часов регионального и школьного компонентов БУПа, обязательно включая материал, обозначенный в Региональном (национально-региональном) компоненте государственного образовательного стандарта общего образования по биологии с основами экологии.

Наполнение программ предметов конкретным содержанием по региональным аспектам биологии с основами экологии осуществляют педагоги школ с использованием различных педагогических технологий. Приемлемы различные способы реализации регионального компонента по биологии с основами экологии при изучении предмета на основе федеральных программ, учебников и пособий: специально выделенные уроки в конце каждой темы; материал может быть рассредоточен небольшими «добавками» по всему курсу; интегрированные уроки по двум или нескольким предметам; научно-исследовательская деятельность учащихся и др.

Содержание образования в современной школе характеризуется вариативностью, которая отражена в создании альтернативных учебных программ, учебников и пособий, наличием базового и профильного уровней образования на старшей ступени школы. При этом все программы и учебники, рекомендованные и допущенные Министерством образования и науки Российской Федерации, соответствуют общим требованиям к уровню биологического образования учащихся общеобразовательной школы. Всё это позволяет творчески организовывать педагогический процесс, представляет выбор и учителю, и учащимся. Предполагается дифференциация обучения в основной и особенно в старшей профильной школе.

Вне зависимости от профиля обучения на старшей ступени школы реализация федерального и регионального компонентов государственного образовательного стандарта общего образования по биологии с основами экологии будет способствовать формированию у учащихся ключевых компетентностей, отражающих готовность учащихся и их умения использовать усвоенные знания и способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач. По мнению авторов Регионального (национально-регионального) компонента государственного образовательного стандарта общего образования по биологии с основами экологии, усвоение знаний и умений каждым учащимся Читинской области поможет адаптации их к социоприродным условиям нашего региона. Авторы надеются, что приобретённые учащимися знания об уникальности и уязвимости экосистем Забайкалья как части мирового сообщества, знакомство с биологическим разнообразием Читинской области, проблемами его сохранения станут основой для развития у них экологической культуры.

В моделировании содержания предметов инвариантной и экологизированных курсов вариативной частей БУПа, в которые необходимо включать региональный компонент по биологии с основами экологии, значимыми являются следующие подходы:

**А). Ценностный подход:** наряду с глубокими научными знаниями по биологии с основами экологии важную роль в воспитании экологической культуры школьников играет развитие у них ответственности за судьбу планеты, отношения к природе как ценности, способности бережно относиться, сострадать и сочувствовать живым существам; развитие умений оценивать экологическую ситуацию и делать нравственный выбор в своих поступках. Высшими ценностями являются жизнь, человек и его здоровье, универсальная значимость природы. Очень важен показ уникальной ценности и красоты своего края, воспитание гордости за «малую» родину.

Б). **Нормативно-правовой подход:** учёт правил поведения в природе и их соблюдение, организация экологически безопасной жизнедеятельности в быту, изучение и соблюдение существующих биологических и экологических законов.

В). **Деятельностный подход:** организация самостоятельной деятельности учащихся в процессе изучения закономерностей в социоприродном окружении школы как части региона, развитие разнообразных связей ребёнка с социоприродным окружением школы (территориальных, эстетических, рекреационных, правовых, коммуникативных, нравственных, трудовых); внесение элементов научно-исследовательской работы в учебный процесс; участие школьников в природоохранных акциях и реальной работе по улучшению социоприродного окружения школы.

Реализация Регионального (национально-регионального) компонента государственного образовательного стандарта общего образования по биологии с основами экологии для общеобразовательных школ Читинской области поможет внести вклад в воспитание юных забайкальцев, ответственных за сохранение уникальной природы Забайкалья и здоровье человека, гордящихся прошлым и настоящим своего края, способных решать сложные социальные и экологические проблемы региона. Введение в практику общеобразовательных школ регионального компонента по биологии с основами экологии выполнит важную роль в становлении системы непрерывного экологического образования в Читинской области, будет содействовать установлению современных научно-методических подходов к изучению регионального компонента и дальнейшему учебно-методическому обеспечению.

В последние годы в регионе при поддержке КОПОНиМП активизировалась деятельность научной и педагогической общественности по разработке регионального компонента государственного стандарта общего образования по всем образовательным областям. Учебно-методический комплекс по региональному компоненту экологического и биологического образования в Читинской области включает: «Зелёный мир Читинской области» (книга для чтения по биологии растений с мультимедийным приложением), «Региональная экология» (учебник для общеобразовательной школы), учебное пособие «Животный мир Забайкалья» (книга для чтения по биологии животных). Подготовлены к изданию учебное пособие «Родное Забайкалье» (книга для чтения для учащихся начальных классов), «Определитель раннецветущих растений Забайкалья», «Атлас растений Забайкалья», «Региональная ботаника» (книга для учителя).

Перспективным в наполнении регионального компонента образования по экологии и биологии является создание тетрадей для учащихся, мультимедийных приложений к разработанным учебным пособиям. Региональные издания, характеризующиеся красочным иллюстративным обеспечением, проблемностью содержания и личностнозначимым для учащихся звучанием призваны помочь учителю организовать интересную и содержательную работу по реализации регионального компонента в школе, научно-исследовательскую деятельность учащихся по изучению социоприродного окружения школы, содействовать воспитанию любви и бережного отношения к родной природе и людям, живущим на забайкальской земле, гордости за свой край.

#### **Библиографический список**

1. Федеральный компонент государственного образовательного стандарта общего образования. Часть 1. Начальная школа. Основная школа. Часть 2. Старшая школа / Под ред. Э.Д. Днепров, В.Д. Шадрикова. Временный научный коллектив «Образовательный стандарт» Министерства образования РФ. 2004.
2. Горлачёв В.П., Игумнова Е.А., Корсун О.В., Никифорова Е.И. Региональный образовательный стандарт по экологии для общеобразовательных школ Читинской области. – Чита, 2002. – 33 с.
3. Региональный (национально-региональный) компонент государственного образовательного стандарта общего образования по биологии с основами экологии для общеобразовательных школ Читинской области. – Чита: Изд-во ЗабГПУ, «Ресурсы Забайкалья», 2005. – 39 с.

## УМЕНИЕ ОБУЧАТЬ ШКОЛЬНИКОВ МОДЕЛИРОВАНИЮ ФИЗИЧЕСКИХ ОБЪЕКТОВ И ЯВЛЕНИЙ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УМЕНИЕ

**Десненко  
Светлана  
Иннокентьевна**  
– кандидат педаго-  
гических наук,  
доцент кафедры  
физики, теории  
и методики  
обучения физике  
ЗабГПУ  
им. Н.Г. Черны-  
шевского

**Десненко  
Михаил  
Анисимович**  
– кандидат педаго-  
гических наук,  
доцент кафедры  
математики  
и информатики  
ЗабГПУ  
им. Н.Г. Черны-  
шевского

E-mail:  
desnenkom@zabspu.ru

Важнейшей проблемой современного образования является подготовка компетентных, творческих специалистов, способных ориентироваться в быстро изменяющихся условиях на основе моделирования разнообразных ситуаций. Применение в школьном курсе физики метода моделирования как метода учебного познания, обучение учащихся моделированию физических объектов и явлений – одна из основных задач школьного физического образования. В связи с этим будущие учителя физики должны не только сами владеть моделированием как методом научного и учебного познания, но и умениями формировать у учащихся знания о данном методе познания и обучать школьников моделированию физических объектов и явлений.

Формирование у студентов-физиков в период их обучения в педвузе умения обучать школьников моделированию физических объектов и явлений будет успешным при выполнении ряда условий. Перечислим основные:

- выделение содержания, структуры, состава умения обучать школьников моделированию физических объектов и явлений;
- определение уровней и критериев сформированности данного умения;
- выявление психолого-педагогических и методических основ формирования у будущих учителей физики умения обучать школьников моделированию физических объектов и явлений.

Анализ классификаций педагогических умений, предлагаемых разными авторами (М. Н. Ермоленко, Т. В. Леонтьева, А. К. Маркова, В. А. Мижериков, А. В. Мудрик, А. С. Роботова, В. А. Сластенин, А. И. Щербаков и др.), позволил обозначить умение обучать школьников моделированию физических объектов и явлений как обобщенное профессионально-педагогическое умение. Заметим, что данное умение не является чисто педагогическим умением. Это связано с тем, что при обучении школьников моделированию физических объектов и явлений необходимо учитывать специфику предмета физики, а при формировании у студентов умения обучать школьников моделированию физических объектов и явлений – специфику содержания и структуры данного умения.

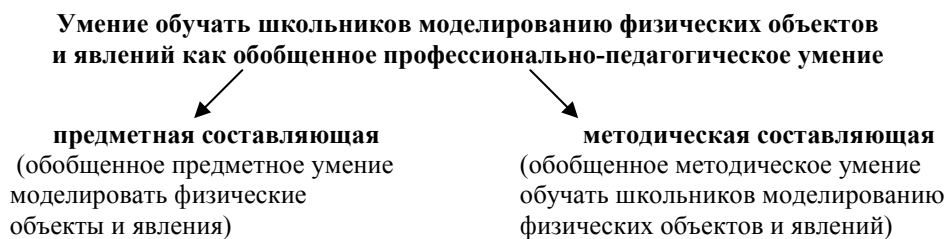
Определим умение обучать школьников моделированию физических объектов и явлений как профессионально-педагогическое умение следующим образом:



*Под профессионально-педагогическим умением обучать школьников моделированию физических объектов и явлений как обобщенным умением будем понимать совокупность профессионально-педагогических (умственных и практических) действий учителя, основанных на знании и понимании ими теоретических основ и структуры деятельности моделирования, знании и понимании теоретических основ формирования у школьников обобщенного умения моделировать. Они связаны между собой определенными отношениями и направлены на решение профессионально-педагогической задачи обучения школьников моделированию физических объектов и явлений в изменяющихся условиях.*

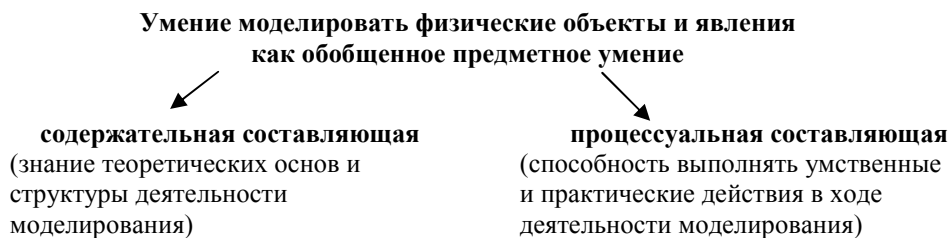
Таким образом, профессионально-педагогическое умение обучать школьников моделированию физических объектов и явлений имеет структуру, в которой выделены две составляющие: обобщенное предметное умение моделировать физические объекты и явления (предметная составляющая) и обобщенное методическое умение обучать школьников моделированию физических объектов и явлений (методическая составляющая) (схема 1).

Схема 1

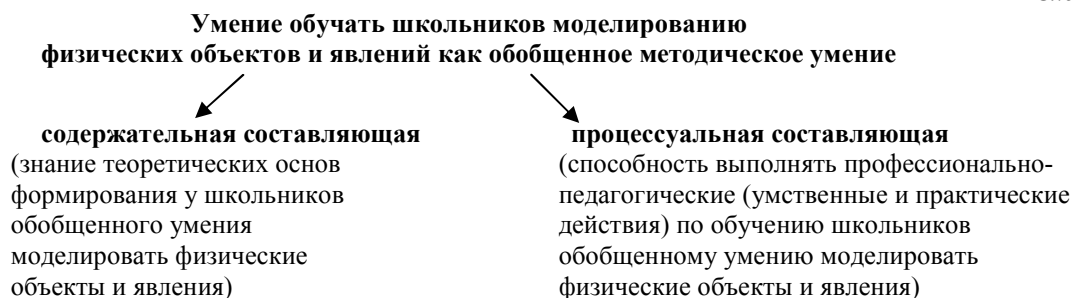


В свою очередь, обобщенное предметное умение моделировать физические объекты и явления и обобщенное методическое умение обучать школьников моделированию физических объектов и явлений тоже имеют сложную структуру. Так, структура обобщенного предметного умения моделировать физические объекты и явления представлена двумя составляющими: содержательной составляющей (знание теоретических основ и структуры деятельности моделирования) и процессуальной составляющей (способность выполнять умственные и практические действия в ходе деятельности моделирования) (схема 2).

Схема 2



Структура обобщенного методического умения обучать школьников моделированию физических объектов и явлений также представлена двумя составляющими: содержательная составляющая (знание теоретических основ формирования у школьников обобщенного умения моделировать физические объекты и явления) и процессуальная составляющая (способность выполнять профессионально-педагогические умственные и практические действия по обучению школьников умению моделировать физические объекты и явления) (схема 3).



На основе анализа работ философов (Б. А. Глинский, Б. С. Грязнов, К. Е. Морозов, Я. Г. Неуймин, И. Б. Новик, А. И. Уемов, В. А. Штофф и др.), посвященных гносеологическим аспектам моделирования, был выделен состав действий и операций, входящих в деятельность моделирования. Это позволило нам выявить состав обобщенного предметного умения моделировать физические объекты и явления. Анализ работ ученых (П. Я. Гальперин, И. И. Ильясов, Н. А. Менчинская, С. Д. Смирнов, Н. Ф. Талызина, А. В. Усова и др.) по проблеме формирования обобщенных умений дал нам возможность выявить состав обобщенного методического умения обучать школьников моделированию физических объектов и явлений.

Таблица 1

**Состав обобщенного профессионально-педагогического умения обучать школьников моделированию физических объектов и явлений**

Составляющие умения	Состав умения
<p>I. Обобщенное предметное умение моделировать физические объекты и явления</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Умение применять знания теоретических основ и структуры деятельности моделирования при моделировании физических объектов и явлений.</li> <li>2. Умение составлять программы деятельности по моделированию физических объектов и явлений.</li> <li>3. Умение осуществлять моделирование физических объектов и явлений на основе программ деятельности по моделированию физических объектов и явлений и в соответствии с обобщенной структурой деятельности моделирования.</li> <li>4. Умение проводить самоанализ и самоконтроль осуществленной деятельности моделирования физических объектов и явлений.</li> </ol>
<p>II. Обобщенное методическое умение обучать школьников моделированию физических объектов и явлений</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Умение применять знания теоретических основ формирования обобщенных умений для формирования у школьников обобщенного умения моделировать физические объекты и явления.</li> <li>2. Умение составлять программы деятельности для школьников по моделированию физических объектов и явлений.</li> <li>3. Умение составлять комплекс упражнений, заданий для формирования у школьников обобщенного умения моделировать физические объекты и явления.</li> <li>4. Умение применять психолого-педагогические знания для разработки модели процесса формирования у школьников обобщенного умения моделировать физические объекты и явления.</li> <li>5. Умение определять уровни и критерии сформированности у школьников обобщенного умения моделировать физические объекты и явления.</li> <li>6. Умение диагностировать и корректировать результаты определения уровня сформированности у школьников обобщенного умения моделировать физические объекты и явления.</li> <li>7. Умение разрабатывать модель методики формирования у школьников обобщенного умения моделировать физические объекты и явления.</li> </ol>

Для успешного формирования профессионально-педагогического умения обучать школьников моделированию физических объектов и явлений важно: а) определить содержание уровней сформированности обобщенного предметного умения моделировать физические объекты и явления (предметная составляющая) и обобщенного методического умения обучать школьни-

ков моделированию физических объектов и явлений (методическая составляющая); б) знать критерии, на основе которых можно было бы судить об уровнях сформированности предметной и методической составляющих данного умения. Все это позволит осуществлять контроль и своевременно вносить необходимые коррективы как в деятельность педагога по формированию умения, так и в деятельность обучаемых по овладению умением.

Анализ работ ученых (И. Л. Беленок, И. Я. Лернер, А. В. Перышкин, В. Г. Разумовский, А. В. Усова и др.) по проблеме определения уровней и критериев сформированности умений позволил нам выявить содержание уровней сформированности обобщенного профессионально-методического умения обучать школьников моделированию физических объектов и явлений (таблица 2) и выделить перечень и содержание критериев сформированности данного умения (полнота и правильность выполнения состава деятельности каждым студентом; осознанность и обоснованность выполнения; характер выполнения: репродуктивный, алгоритмический, эвристический, творческий).

Таблица 2

**Содержание уровней сформированности обобщенного профессионально-методического умения обучать школьников моделированию физических объектов и явлений**

Название уровней сформированности составляющих умения	Содержание уровней сформированности предметной составляющей обобщенного умения	Содержание уровней сформированности методической составляющей обобщенного умения
I уровень – низкий	Выполняются только отдельные действия и операции, входящие в состав обобщенного предметного умения моделировать физические объекты и явления	Выполняются только отдельные действия и операции, входящие в состав обобщенного методического умения обучать школьников моделированию физических объектов и явлений
II уровень – средний	Выполняются все действия и операции, входящие в состав обобщенного предметного умения моделировать физические объекты и явления. Последовательность выполнения операций и действий недостаточно продумана и сущность их не осмыслена	Выполняются все действия и операции, входящие в состав обобщенного методического умения обучать школьников моделированию физических объектов и явлений. Последовательность выполнения операций и действий недостаточно продумана, сущность их не осмыслена
III уровень – достаточный	Выполняются все действия и операции, входящие в состав обобщенного предметного умения моделировать физические объекты и явления. Последовательность их выполнения хорошо продумана. Недостаточно осмыслена сущность выполняемых действий и операций	Выполняются все действия и операции, входящие в состав обобщенного методического умения обучать школьников моделированию физических объектов и явлений. Последовательность их выполнения хорошо продумана. Недостаточно осмыслена сущность выполняемых действий и операций
IV уровень – высокий	Выполняются все действия и операции, входящие в состав обобщенного предметного умения моделировать физические объекты и явления. Последовательность их выполнения хорошо продумана. Сущность выполняемых действий и операций хорошо осмыслена. Студент свободно переносит данное умение на выполнение других аналогичных заданий	Выполняются все действия и операции, входящие в состав обобщенного методического умения обучать школьников моделированию физических объектов и явлений. Последовательность их выполнения хорошо продумана. Сущность выполняемых действий и операций хорошо осмыслена. Студент свободно переносит данное умение на выполнение других аналогичных заданий

Результаты исследований в области подготовки будущего учителя физики (Л. А. Бордонская, И. Л. Беленок, Н. Е. Вачеевская, Е. А. Дьякова, В. И. Земцова, Н. В. Кочергина, Н. С. Пурышева, Н. В. Шаронова и др.), анализ фундаментальных работ в области деятельности (А. Г. Асмолов, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов,

А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Н. Ф. Талызина и др.), результаты психолого-педагогических исследований в области моделирования (Л. А. Извозчиков, С. Е. Каменецкий, В. В. Лаптев, А. А. Немцев, Н. А. Солодухин, Л. М. Фридман и др.), а также результаты педагогического эксперимента, проведенного нами, позволили выявить психолого-педагогические и методические основы формирования у будущих учителей физики профессионально-педагогического умения обучать школьников моделированию физических объектов и явлений.

Приведем выявленные психолого-педагогические и методические основы формирования у будущих учителей физики умения обучать школьников моделированию физических объектов и явлений.

1. Психологической основой формирования обобщенного профессионально-методического умения обучать школьников моделированию физических объектов и явлений является деятельностный подход; базой – педагогическая интеграция на уровне общенаучных понятий (модель в этом случае рассматривается как объект познания и средство познания, моделирование – как метод познания и вид научной деятельности).

2. Специальным педагогическим средством, направленным на формирование обобщенного профессионально-педагогического умения обучать школьников моделированию физических объектов и явлений, служат разработанные нами комплексы учебных задач и учебно-методических задач. Комплекс учебных задач (УЗ) обеспечивает формирование у будущих учителей физики обобщенного предметного умения моделировать физические объекты и явления; комплекс учебно-методических задач (УМЗ) – формирование у будущих учителей физики обобщенного методического умения обучать школьников моделированию физических объектов и явлений [1]. При разработке комплекса УМЗ мы опирались на понятие «учебно-методическая задача», виды, типы УМЗ, предложенные В. И. Земцовой [2].

3. Условиями, обеспечивающими целенаправленное формирование у будущих учителей физики профессионально-педагогического умения обучать школьников моделированию физических объектов и явлений на уровне не ниже достаточного, являются: а) ознакомление с научными основами и структурой деятельности моделирования и выполнение комплекса УЗ для обобщенного предметного умения моделировать физические объекты и явления; б) ознакомление с теоретическими основами формирования у школьников умения моделировать физические объекты и явления и выполнение комплекса УМЗ для обобщенного методического умения обучать школьников моделированию физических объектов и явлений.

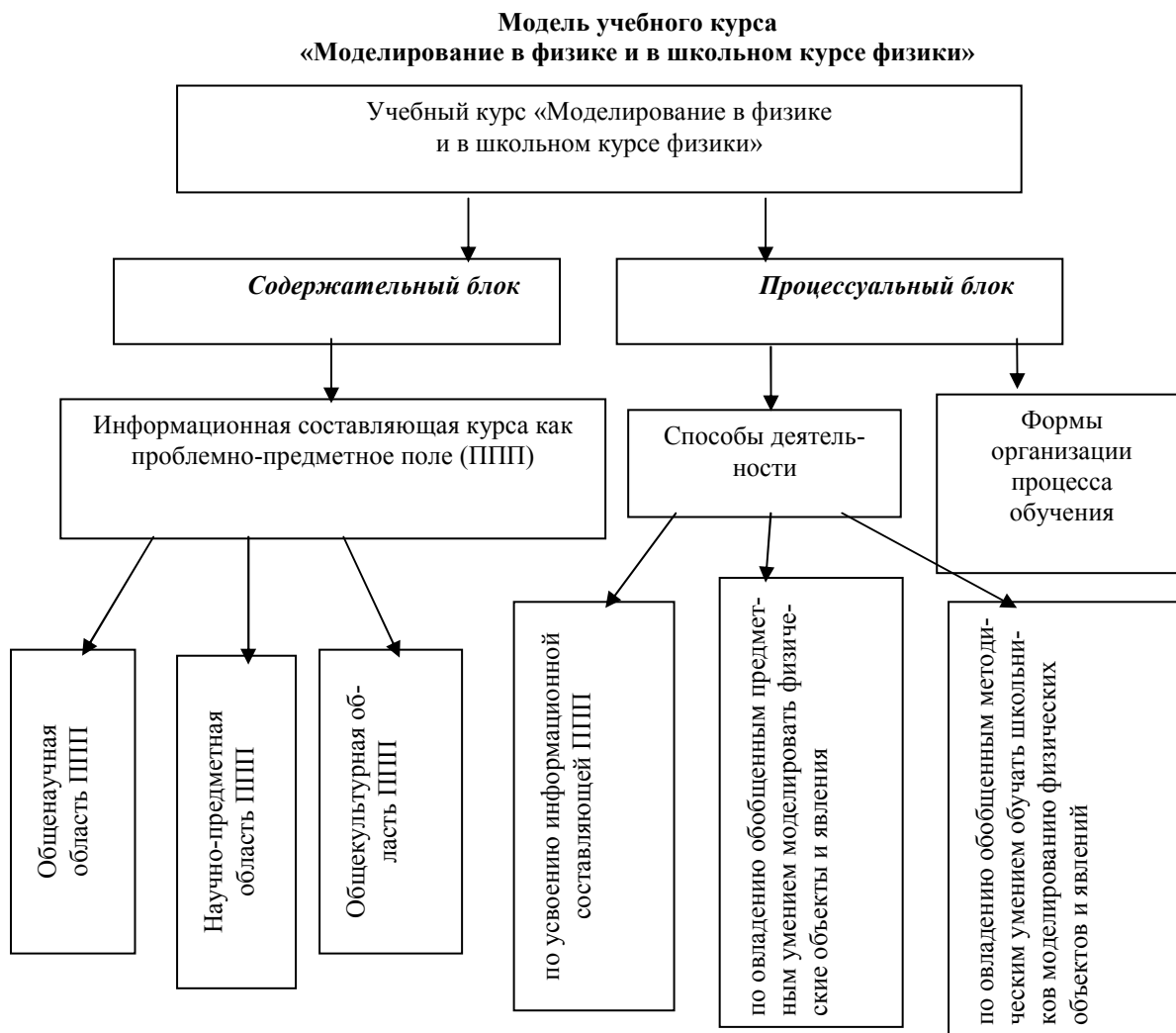
4. Методика формирования у будущих учителей физики умения обучать школьников моделированию физических объектов и явлений включает совокупность компонентов: цели, содержание, формы, средства обучения, диагностика результатов обучения, комплекс УЗ и комплекс УМЗ [1].

5. Более эффективно формированию у будущих учителей физики умения обучать школьников моделированию физических объектов и явлений способствует применение разработанной методики формирования у будущих учителей физики умения обучать школьников моделированию физических объектов и явлений в рамках учебного курса «Моделирование в физике и в школьном курсе физики», созданного авторами.

Ниже на схеме 4 приведена модель учебного курса «Моделирование в физике и в школьном курсе физики». В данной модели выделены два блока – содержательный и процессуальный. В содержательный блок включена информационная составляющая как проблемно-предметное поле (ППП) с тремя взаимосвязанными областями: общенаучной, научно-предметной и общекультурной. При определении информационной составляющей курса за основу была взята идея Л. А. Бордонской об информационном поле, представленном через проблемно-предметное поле и логическую структуру курса [3]. В процессуальный блок входят способы деятельности: по усвоению информационной составляющей ППП, по овладению обобщенным предметным умением моделировать физические объекты и явления, по овладе-

нию обобщенным методическим умением обучать школьников моделированию физических объектов и явлений; формы организации процесса обучения.

Схема 4



При конструировании варианта учебного курса «Моделирование в физике и в школьном курсе физики» был использован предложенный Н. С. Пурышевой подход к отбору содержания через выявление оснований: источников, факторов, принципов, критериев [4].

Ниже приведено содержание программы учебного курса «Моделирование в физике и в школьном курсе физики».

**Программа учебного курса  
«Моделирование в физике и в школьном курсе физики»**

**Введение. Познание и отражение мира**

**Раздел 1. Методы научного познания (методологический аспект)**

Эмпирический и теоретический уровни научного познания. Основные методы, используемые на эмпирическом уровне познания, – наблюдение, эксперимент, индуктивное обобщение. Основные методы, используемые на теоретическом уровне познания, – анализ, синтез, моделирование, аналогия, мысленный эксперимент, абстрагирование, идеализация и т.д. Соотношение эмпирического и теоретического уровней познания на современном этапе развития науки. Аксиологический аспект научного познания. Методы познания в социокультурном контексте.

## **Раздел 2. Моделирование как метод познания (гносеологический аспект)**

Общее понятие модели. Классификации научных моделей. Функции моделей в научном познании. Структура процесса моделирования, характеристика этапов моделирования. Аналогия, идеализация, абстрагирование. Модели как средство эмпирического исследования. Место моделей в структуре эксперимента. Модельный эксперимент. Модель и мысленный эксперимент. Модель и теория. Моделирование как общенаучный метод познания.

## **Раздел 3. Модели и метод моделирования в физике**

Сущность и роль метода моделирования в физике. Модели в классической и современной физике: классификация, функции моделей. Содержание деятельности моделирования (на основе анализа работ классиков физики). Аксиологический аспект понятия модели и моделирования.

## **Раздел 4. Основы компьютерного моделирования**

Понятие информации (методологический, гносеологический аспекты). Информация и информационная культура. Сущность и роль метода моделирования в информатике. Понятие информационной модели. Виды информационной модели, функции информационной модели. Структура процесса компьютерного моделирования, характеристика этапов компьютерного моделирования. Компьютерный эксперимент как один из этапов компьютерного моделирования.

## **Раздел 5. Создание и анализ моделей физических объектов и явлений на основе компьютерного моделирования**

Создание и анализ компьютерных моделей физических объектов и явлений с использованием программных сред общего назначения (среда графического редактора, среда текстового процессора, база данных, электронные таблицы, презентация, мультимедиа). Создание и анализ компьютерных моделей физических объектов и явлений с использованием языков программирования.

## **Раздел 6. Психолого-педагогические аспекты формирования у школьников умения моделировать физические объекты и явления**

Психолого-педагогические основы формирования обобщенных умений. Структура и содержание процесса формирования обобщенного умения моделировать физические объекты и явления, особенности его применения при обучении моделированию школьников. Содержание психологического механизма овладения школьниками обобщенным умением моделировать физические объекты и явления. Конструирование программ деятельности по моделированию физических объектов и явлений для школьников, анализ возможностей их использования в школьном курсе физики.

## **Раздел 7. Основы методики обучения школьников моделированию физических объектов и явлений**

Особенности методики формирования у школьников умения моделировать физические объекты и явления. Принципы составления заданий и упражнений для формирования у школьников умения моделировать физические объекты и явления. Разработка модели процесса формирования у школьников обобщенного умения моделировать физические объекты и явления, анализ возможных путей включения данной модели в школьный курс физики. Содержание уровней сформированности у школьников умения моделировать физические объекты и явления. Анализ требований, критериев к уровню сформированности у школьников умения моделировать физические объекты и явления. Анализ методов диагностики и коррекции овладения школьниками умением моделировать физические объекты и явления.

## **Заключительное занятие. Защита проектов**

Как видно из содержания программы, она условно состоит из трех частей. Содержание первой части программы (раздел 1) содержит вопросы, которые на определенном уровне были изучены студентами в курсах философии, культурологии, физики, информатики, теории и методики обучения физике. В содержании второй части программы (разделы 2–5) представлены

вопросы, изучение которых будет способствовать формированию у будущих учителей физики обобщенного предметного умения моделировать физические объекты и явления. В содержание третьей части программы (разделы 6–7) включены вопросы, изучение которых ориентировано на формирование у будущих учителей физики обобщенного умения обучать школьников моделированию физических объектов и явлений.

Проведенный авторами педагогический эксперимент по формированию у будущих учителей физики обобщенного профессионально-педагогического умения обучать школьников моделированию физических объектов и явлений в рамках курса «Моделирование в физике и в школьном курсе физики» выявил достаточно высокую эффективность разработанной методики. Теоретический анализ по проблеме формирования у будущих учителей физики обобщенного профессионально-педагогического умения обучать школьников моделированию физических объектов и явлений, результаты практики реализации психолого-педагогических и методических основ формирования данного умения показали правомерность найденных путей решения рассматриваемой проблемы.

### ***Библиографический список***

1. Десненко М.А., Десненко С.И. Модель методики формирования у будущих учителей физики умения обучать школьников моделированию физических объектов и явлений // Образование и воспитание в XXI веке: глобальный и региональный аспекты: Материалы международной научно-практической конференции. – Чита, 2003. – С. 111-118.
2. Земцова В.И. Комплекс учебно-методических задач: содержательная основа подготовки учителя физики // Наука и школа. – 2000. – № 5. – С. 14-17.
3. Бордонская Л.А. Курс «Концепции современного естествознания» – фундаментальная дисциплина в системе высшего образования // Педагог. – 1998. – № 2. – С. 63-68.
4. Пурышева Н.С. Дифференцированное обучение физике в средней школе. – М.: Прометей, 1993.

## ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ МЕТОДИК КОНТРОЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЗА РУБЕЖОМ И В РОССИИ

**Медведевко  
Наталья  
Васильевна**  
– кандидат педагогических наук,  
зав. отделением  
правоведения  
и менеджмента  
Южно-  
Сахалинского  
педколледжа  
Сахалинского государственного университета

История тестов (контрольных, проверочных заданий) насчитывает более четырёх тысяч лет. Некоторые исследователи связывают создание тестов с именем Д. Кеттелла (Cattel), написавшего свою работу по тестам в конце XIX века [19, с. 373-380]. Другие исследователи считают, что именно начало XX века стало новой эрой развития тестового контроля.

Чем же обусловлено такое различие в определении времени появления тестового контроля? Тот, кто впервые сталкивается со словом «тест» воспринимает его как средство проверки или испытания каких-либо качеств, свойств или способностей людей. Если встать на эту точку зрения, то история древних цивилизаций действительно даёт нам немало свидетельств применения различных средств испытания пригодности людей к той или иной деятельности [10, с. 50-52]. Попробуем сделать обзор применения тестового контроля в зарубежной методике.

В.А. Коккота выделяет **шесть** периодов в *зарубежной методике*:

**Первый** – дотестовый период дидактического контроля, начинающийся приблизительно с 2200 года до н.э. в Китае; **второй** – период зарождения педагогических и психологических тестов во временном отрезке с 1864 года по 1890 год; **третий** – период преимущественного развития психологических тестов относится к концу XIX и началу XX в. (1890-1924 годы). Данный период может быть связан с такими именами как Р. Торндайк, Дж. Кеттел (Cattel), Дж. Райс и другие; **четвертый** – начальный период лингводидактического тестирования длится с 1925 по 1955 г.; **пятый** – охватывает 1955-1970 годы и характеризуется как структурно-психометрический период; **шестой** – последний – современный период, который начался с 1970 г. [10, с. 50-52] и продолжается по сегодняшний день.

Теперь, имея представления о зарождении контроля в зарубежной методике, попробуем ознакомиться с развитием контроля, что позволит лучше понять его нынешнее состояние и будущие перспективы развития.

Кратко опишем испытания, которые должен был выдержать тот, кто стремился к мудрости и совершенству. Сначала «абитуриент» проходил своеобразное тестирование: его спрашивали о городе, в котором он жил, его семье, с которой он жил, храме, который он посещал. Вопросы были одинаковыми для всех испытуемых, но они все держались в тайне, хранить эту тайну обязывали и абитуриента (последний, в свою очередь, давал обет молчания). После собеседования жрецы, а именно они были экзаменаторами, либо принимали новичка в учение, либо молчаливо указывали на дверь – это означало окончательный отказ [4, с. 13].



В 1115 году до н.э. в Китае были введены регулярные проверки – экзамены знаний и умений чиновников. Ф. Дюбуа [20, с. 29-36] данные проверки – экзамены называл **тестами** от англ. «test» – проверка, проверять. Каждые три года все чиновники экзаменовались лично у императора по шести «искусствам» – музыке, стрельбе из лука, верховой езде, умению писать, считать, знанию ритуалов и церемоний. Сверх того, оценивалось поведение испытуемых и в быту. Значительно позже, в период Ханьской династии – с 202 года до н.э. в систему отбора административных кадров были внесены дополнительные требования обязательного знания гражданского права, военного дела, финансов, сельского хозяйства и географии. С внесёнными дополнениями эта система просуществовала ещё несколько столетий.

Описывая систему экзаменов, введённую в Китае в 1370 году, рассказывают о трёхступенчатой системе: на первой ступени проверялась каллиграфия, на второй – (уровень провинции) проводился экзамен, который длился три дня и на третьей ступени испытуемые писали сочинение, которое позднее переписывали клерки для исключения влияния каллиграфии и субъективности столичных экзаменаторов.

Интересно, что победители провинциальных конкурсов приезжали затем в Кенин для того, чтобы приступить к окончательному этапу отбора претендентов на высшее учёное звание [15, с.356]. Эта система просуществовала в Китае довольно долго, до конца XIX века, пока не ввели новую систему образования.

Говоря об испытаниях в Китае, можно упомянуть и о рукописях, которые также являются свидетельством использования испытаний с древних времён. Их можно отнести к V-VI в. до н.э. Учителя чань-буддизма в качестве одного из методов обучения и проверки знаний учеников использовали загадки, вопросы, парадоксы с одновременным созданием ситуации психологического стресса [1, с.15].

Причём ученикам не отводилось никакого времени на обдумывание. Они должны были отвечать сразу после озвучивания задания. «Один из наставников, например, целился в учеников из лука и требовал немедленного ответа» [5, с.171].

Ситуации психологического стресса и в настоящее время являются основой ситуативных тестов, которые сегодня применяются в различных отраслях современной действительности для определения профессиональной пригодности и отбора.

Такие испытания проходили и в Древней Греции. Так, в основанной Пифагором школе существовала своя система отбора. Как свидетельствуют источники [7, с.118], Пифагор неохотно допускал в школу новичков, говоря... «что не из каждого дерева можно выточить Меркурия». Он внимательно относился к рекомендациям родителей и учителей и скрыто наблюдал за новичком после того, как последнего приглашали свободно высказаться и не стесняться оспаривать мнение собеседников [1, с.16].

Другие примеры использования различных методов, напоминающих сегодняшней контроль, мы находим в истории Древней Спарты, Афин и рабовладельческого Рима. В Спарте была создана система отбора и обучения гладиаторов. В гладиаторские школы отправляли главным образом молодых и сильных преступников и военнопленных [3, с. 228].

В Афинах впервые стал обсуждаться вопрос зависимости могущества государства от способностей лиц им управляющих. В «Государстве» Платона на вопрос о том, каких правителей нужно выбирать, Сократ отвечает: «надо отдавать предпочтение самым надёжным, мужественным и по возможности самым благообразным; но, кроме того, надо отыскивать не только людей благородных и строгого нрава, но и обладающих также свойствами, подходящими для такого воспитания. У них должна быть **острая восприимчивость к наукам и быстрая сообразительность...** Надо искать человека с **хорошей памятью, несокрушимо твёрдого и во всех отношениях трудолюбивого**» [12, с.347].

Именно эта шкала ценностных качеств показывает планируемый результат обучения и воспитания. То есть, в то время в основном проверялись, прежде всего, индивидуальные физиче-

ские способности человека, которые были необходимы в определённой сфере производства. И в большей степени ценились такие качества, как ловкость, сила, внимательность, трудолюбие и т.д.

Английский учёный Гальтон, позднее американский психолог Дж. Кеттел, проверяя различные качества и способности людей (как физические, так и психические) составляли специальные контрольные задания и называли это «тестами». Использовали подобные проверочные материалы и во Франции, и в Германии, и в США.

По мнению Дж. Кеттела «тесты выступали как средство для проведения научного эксперимента со всеми вытекающими отсюда требованиями к чистоте эксперимента» [1, с.19].

Основное требование, предъявлявшееся Дж. Кеттелом к этим заданиям не потеряло своей актуальности и в настоящее время: одинаковые условия для испытуемых, ограниченное время, одинаковые положения, инструкции и т.д.

Здесь была впервые высказана идея валидности теста, которая и в настоящее время является критерием качества контрольных материалов. В 1894 году Дж. Райс составил педагогические тесты для определения степени сформированности различных навыков [10, с.50].

Таким образом, уже в то время тест стал рассматриваться как метод научного эксперимента, существенно расширилось содержание самого понятия – помимо обязательного и основного элемента испытания в понятие «тест» вошли требования стандартности условий, необходимости статистического анализа для нахождения средних величин и меры рассеяния результатов. Кроме того, была высказана идея необходимости проверки самого теста по внешнему критерию и указан (схематически) первый метод оценки надёжности.

Это значит, что уже на начало XX века существовали две основные концепции оценки качества тестов: **валидности** и **надёжности**. Область развития педагогических и психологических контрольных измерений связана с именем Р. Торндайка. Его принято считать основоположником педагогических тестов и его книга «Введение в теорию психологических и социальных измерений», выпущенная в 1904 году, внесла неоценимый вклад в развитие педагогического тестирования. Под его руководством и при его участии в 1908 году был составлен первый стандартизованный педагогический тест [2, с. 82], и были созданы первые школьные тесты, измеряющие качество школьного преподавания. С 1915 по 1930 год прошёл бум развития психологических тестов, и завершилась работа над созданием психометрической теории [2, с. 138]. М. С. Берштейн, в свою очередь, систематизировал принципы, использованные при составлении первых групповых тестов в Америке в 1917-1918 годах [14, с.131]. А. А. Бине и Т. Симон были первыми, кто построил первый тест интеллектуальных способностей. Они создали тест, который состоял из отдельных заданий, проверенных до того, как задания стали элементами теста.

В качестве критериев проверки использовались мера трудности заданий для детей различного возраста и степень совпадения тестовых результатов с мнением школьных преподавателей. С целью достижения сопоставимости результатов, полученных разными исследователями, авторы теста приложили к нему стандартную инструкцию, призванную минимизировать индивидуальные расхождения в процедуре получения данных [1, с.22]. Те годы отмечались монистическим взглядом на природу и общественность, и А. Бине разделял этот взгляд. Говоря о монистическом взгляде, хочется привести слова В. Ф. Черноволенко, который сказал что «человеческое мышление стремится к монистической схеме объяснения мира, однако реальный мир столь же един, сколь и многообразен. Поэтому-то в истории человеческого познания всякая более или менее удовлетворительная для своего времени унитарная схема рано или поздно вызывала в качестве своей альтернативы соответствующую плюралистическую схему» [17, с. 77-78].

И. Спирман соединил психологическую теорию с теорией физических измерений и с корреляционными методами [22, с. 72-101]. Таким образом, в тестах появились две части с последующим коррелированием результатов испытуемых по этим частям [23, с. 271-295]. Именно в

те годы появилась работа, которая была посвящена анализу валидности теста в целом и отдельных заданий, хотя само определение «валидность» не употреблялось, а вместо этого определения употреблялось «доверие к результатам» [18, с. 268-314].

Разбирая и просматривая все факты, изложенные выше, можно прийти к выводу, что описанный выше период можно считать периодом, в котором доминировали психологические тесты, так как педагогические тесты в то время отставали по своей разработанности.

Однако с 1925 года, по мнению Б. Спольски [24, с. 43], начался донаучный период эры тестов, так как считалось, что качеству тестов уделялось недостаточно много внимания, особенно таким качествам как надёжность и валидность. С 1924 по 1927 г. Американский и Канадский комитеты по изучению современных языков изучали вопрос о введении тестирования в обучении иностранным языкам. В их отчётах был отмечен неоценимый вклад, который внёс в исследование В. Хенмон [21, с. 64], изложивший все важнейшие принципы составления, проведения и обработки результатов лингводидактического тестирования, которые действительно и в настоящее время.

Подводя итоги разработки указанной проблемы в этот период, можно сказать, что в США были проведены первые эксперименты в области тестирования владения языками, и они были составлены по принципам построения психологических тестов, доминировавших в то время. Приоритет принадлежал Бэн Д. Вуду, который в 1925 г. составил первый тест по иностранному языку, впоследствии его тесты использовались на выпускных экзаменах Нью-Йоркских школ [10, с.51]

В. А. Хенмон в книге «Achievement Tests in the Modern Language Prepared for the Modern Language Study and the Canadian Committee on Modern Languages» впервые определил знания, умения и навыки по иностранным языкам, подлежащие тестированию. Написанная им книга обобщает опыт составления и использования тестов и обосновывает необходимость создания объективных стандартных тестов, предназначенных для измерения прогресса и достижений в области языков в процессе обучения [14, с.131].

Необходимо отметить, что к 1928 году в кладовой зарубежной методики имелось примерно 1300 тестов, по которым в течение только одного года было получено около 30 миллионов тестовых результатов.

50-е годы, по утверждению Б. Спольски, вошли в зарубежную методику как структурно-психометрический период, так как именно этот период характеризуется структурным подходом в лингвистике. В это время тесты Дж. Кэрла и Стэнли Сэпона Modern Language Aptitude Test (MLAT) нашли своё применение. Эти тесты были составлены для прогнозирования успеха в обучении говорению и пониманию иностранного языка, а также чтению, письму и переводу на иностранный язык [14, с.132]. Рядом с Дж. Кэрлом и С. Сэпоном можно поставить и работы Фреда и Элеоноры Шонелл. Именно в этих работах рассматривается вопрос проведения тестов и использования результатов теста. Именно эти работы описывают виды тестов, цели и ситуации их использования.

Заметный вклад в развитие тестирования, и именно тестирования в области обучения иностранным языкам внёс и Дж. Реймонд Герберих.

И. А. Цатурова [16, с. 29] отмечает также вклад А. Девиса и Э. Инграма в использовании тестирования.

Работы Э. Инграм посвящены проблеме конструирования и методике проведения диагностических тестов достижений и проблеме анализа заданий теста [14, с.132]. Однако, фундаментальным трудом следует считать монографию Р. Ладо, который исходил из тесного взаимодействия обучения и контроля, предлагая включить в тест те элементы языка, которые по конструктивному анализу являются трудными для обучающихся. Он считал, что «знание этих трудностей, умение их преодолеть даёт возможность изучить язык». Дж. Кэрл уже в 1961 году назвал этот подход «дискретным» [10, с. 52], то есть предположительно тестировалась одна про-

блема в одном предложении-задании. Подходы Р. Ладо к тестированию применяются и в наши дни в языковых тестах.

В период до 1980 года были составлены все известные стандартизованные тесты TOEFL (Test Of English as a Foreign Language), которые и сегодня широко используются в качестве вступительных экзаменов в языковые вузы за рубежом. Для проведения и разработки тестов TOEFL в США была создана специальная служба педагогического тестирования (ETS), которая работает на коммерческой основе и служит для отбора абитуриентов в вузы Америки.

В Англии существует ещё одна система – ЕРТВ (English Proficiency Test Battery) и ELBA (English Language Battery), известная во всём мире. Характерными положительными чертами современного периода, который Б. Спольски назвал психолингвистически-социолингвистическим, является стремление к большей коммуникативности в тестировании, к большей контекстуальности, аутентичности (real-lifeness), к большему вниманию к преподавательским и диагностическим тестам [10, с. 54].

Судя по результатам научных исследований зарубежных учёных, которые занимались данной проблемой «разработка проблем языкового тестирования в XX веке прошла несколько этапов: от эссе-переводного или донаучного до коммуникативного, базирующегося на последних достижениях лингвистики и методики, который мы переживаем в настоящее время» [6, с. 12]. Между эссе-переводным периодом и коммуникативным периодом можно выделить психометрико-структуристический период, когда были приняты изменения параметров поведения и психолингвистический, социолингвистический период, о котором очень много писал Б. Спольски.

Именно в эти периоды можно увидеть дискретный и интегративный подходы к тестированию. Причём уже в это время, главным достоинством тестов отмечали надёжность в его измерении. Вслед за коммуникативным периодом в зарубежной методике начался период разработки модели коммуникативной компетенции.

Если провести экскурс в историю применения тестового контроля в *отечественной методике*, то выявляются различные подходы к его периодизации. Так, В. С. Аванесов говорит только о трех периодах:

**Первый** – древний период и средние века; **второй** – XIX в., когда тесты и статистические методы применялись для изучения индивидуальных различий; **третий** – тесты в XX веке, когда стали видны определённые в этой области достижения, но высветились и заблуждения относительно возможностей применения тестов.

В. А. Коккота рассматривает только советское время, где он выделяет всего лишь **два** периода: **первый – довоенный** с 1920 по 1936 год, ознаменованный созданием в СССР новой системы образования, когда было решено искать новые пути решения проблемы контроля обученности и **второй – послевоенный** период в 60-х годах. Именно с начала 60-х годов возобновилось использование метода тестов в педагогике, и оно было связано с применением программированного контроля [10, с. 54-55].

Рассуждая об этапах в истории развития контроля в России, необходимо обратиться к материалам всероссийской конференции по языковому тестированию «Тестирование: теория и практика», проходившей 1-2 декабря 1994 года в Московском государственном институте международных отношений МИД Российской Федерации. На этой конференции И. А. Цатурова, профессор Таганрогского радиотехнического института, которая является одним из первопроходцев в области проблем языкового тестирования в послевоенной отечественной педагогике, выделила три этапа развития отечественной тестологии: **первый этап** – 60-е годы, ознаменованный «появлением в печати первых статей по тестированию после периода запретов, когда оно считалось вредным влиянием Запада» [11, с. 44]. Здесь, необходимо вспомнить, что в то время дидактические тесты для России – были «хорошо забытым старым». Забыты они были после программного Постановления ЦК ВКП(б) 1936 года «О педологических извращениях в системе наркомпросов», в котором тесты были опорочены как проявление буржуазной идеоло-

гии и на десятилетия вытеснены из педагогики [10, с. 55]; **второй этап** – 1970-1980 годы характеризовались проявлением большого интереса к тестам. Уже в эти годы, в частности к 1987 году были написаны и защищены около 20 кандидатских диссертаций по тестированию в области преподавания иностранных языков [8, с.74]; **третий этап** – продолжающийся по сей день, начавшийся в 1992 году, можно характеризовать «раздробленностью усилий отдельных школ, вузов и преподавателей» [8, с.74] в области тестирования в обучении иностранным языкам.

Важную роль в 30-е годы в отечественной методике в области разработки проблем тестирования сыграл исследователь С. М. Василейский. Он внёс большой вклад как теоретик и практик в области тестового контроля и разработал комплекс тестов, который сочетал в себе все положительные стороны того времени.

В начале 60-х годов появляются статьи С. И. Воскерчяна, Т. А. Ильиной, связанные с программированным обучением и контролем, обзорные статьи И. Н. Гальцева, Л. В. Банкевича, Г. Ю. Князевой, Т. А. Королёвой, С. П. Суворова и других.

Именно эти годы отмечены повышенным интересом к тестам. В это время был создан центр по тестированию при Минвузе СССР; в ТРТИ организован факультет повышения квалификации по тестированию [10, с. 55] и 563 преподавателя прошли соответствующую стажировку, появились первые монографии и сборники статей, разработки стандартизованных тестов по иностранным языкам.

Пособие И. А. Рапопорт [13, с. 34] наиболее полно осветило вопросы теории и практики языкового тестирования.

В ЭССР поднимаются вопросы методологии составления языковых тестов, и Р. Сельг и И. Соттер делают это настолько умело, что вносят свой вклад в развитие тестового контроля.

В это же время создаются так называемые multiple-choice questions тест, cloze tests (клоуз-тесты), тесты по определению лингвистических способностей и другие.

Рассмотрев историю вопроса, необходимо сказать, что совершенствование контроля – одна из самых горячих тем как в современной зарубежной литературе, так и в отечественной методике обучения иностранному языку.

Данная тема постоянно дискутируется на страницах методических журналов. К сожалению, вопросы контроля обученности в отечественной методической литературе получили значительно меньшее освещение по сравнению с другими проблемами. Так, в методических пособиях И. В. Рахманова, и И. Д. Салистры нет ни специальных разделов или параграфов, которые были бы посвящены особенностям контроля усвоения, а есть лишь единичные рекомендации, касающиеся приёмов работы над языковым материалом. Контролю знаний и использованию языкового материала в речи уделялось большое внимание и во многих методических пособиях. В. С. Цетлин, Б. Ф. Корндорфа и других.

В. С. Цетлин, например, приводит 3 вида контроля: первичную проверку, последующую и итоговую, оговаривая при этом, что эти термины весьма условны и несовершенны [6, с. 6]. Причём, рассматривая три данных вида, можно с лёгкостью убедиться, что первичная проверка в основном содержит усвоение знаний по лексике, и в изолированном виде грамматику, последующая – отражает умение использовать изученный материал, а последняя – итоговая – отражает развитие умения пользоваться средствами иностранного языка как в устной, так и письменной речи, но без специального контроля. Хотя, если говорить о традиционных средствах текущей и итоговой педагогической диагностики, необходимо отметить, что дидактические тесты, которые довольно широко используются в зарубежной методической практике контроля знаний, немалую роль играли и играют в отечественной практике контроля.

В отличие от зарубежной методики, дидактические тесты в России были вытеснены в своё время и теперь «опыт» восстанавливается по крупицам в виде отдельных фрагментов методологии дидактической тестологии, которые ещё предстоит свести воедино, в целостную концеп-

цию сервисной педагогической дисциплины [11, с. 44]. Но практике педагогического контроля необходимы как междисциплинарные, так и предметные дидактические тесты.

Тесты, как научно-обоснованное средство диагностической методики, начинаются с замысла. Именно поиски путей рационализации контроля привели к использованию тестов в отечественной методике.

Разработка Временного Государственного образовательного стандарта, который включил в себя минимальные требования к учащимся в отечественной методике с одной стороны и модели коммуникативной компетенции в качестве практической основной цели обучения в зарубежной методике с другой стороны, вызвали необходимость выделения разных уровней коммуникативной компетенции, которые должны выступать в качестве объектов контроля.

Рассмотрев все этапы развития и совершенствования контроля в зарубежной и отечественной методике можно сделать вывод, что развитие тестового контроля в мировом контексте можно разделить на 3 больших этапа.

**Первый этап** относится к 50-60 годам XX в, и этот этап связан с деятельностью американского лингвиста Ноэма Хомского. Данный этап условно называют «психометрической или структуралистской эпохой» [8, с. 46]. Данный этап характеризуется тем, что в этот период внимание уделялось языковым навыкам и умениям, и именно они, а не речевые навыки и умения подвергались контролю. Основными характерными особенностями этого механистического (атомистического) периода были «высокая объективность, разработка статистических методов оценки как самих тестов, так и работ тестируемых, преимущественное использование методики множественного выбора, опора на надёжность как основной критерий качества тестов» [8, с.76].

**Второй этап** охватывает 70-80 годы. Этот этап имеет сходство с этапом в зарубежной методике, описанным Б. Спольски. Он и называется также психолингвистическим и социолингвистическим периодом. Но, если в периоде, описанном Б. Спольски, мы видели дискретный и интегративный подходы, то в мировом контексте 70-80 годов прослеживается переход «от дискретных к более глобальным методикам» [8, с. 76]. Именно этот этап характеризуется появлением универсального типа тестов. Именно универсальный тип теста был направлен на контроль иноязычно-коммуникативной языковой компетенции. Здесь необходимо отметить такие виды тестов как dictation и cloze test, которые в то время считались наиболее приемлемыми.

Последний **третий этап**, охватывающий конец 80-х и начало 90-х годов, положил начало созданию «более реалистических тестов на основе подлинных речевых стимулов взаимодействий с непредсказуемым результатом» [9, с.76].

Таким образом, можно сделать вывод, что контроль на протяжении очень долгого времени выполнял как обучающую, так и контролирующую функцию, в том числе и в виде тестов и тестовых заданий, который применялся на всех этапах развития зарубежной и отечественной методик.

### ***Библиографический список***

1. Аванесов В.С. Тесты в социологическом исследовании. – М.: Наука. 1982. –199 с.
2. Анастаси А. Психологическое тестирование: Пер. с англ. в 2т. / Под ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского. – М.: Педагогика, 1982. – Т.1. – 358 с.
3. Античная цивилизация. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
4. Бодина Е. Экзамены вчера и сегодня... А завтра? // Воспитание школьников. – М., 2001. – № 5. – С. 13-19
5. Буддизм и средневековая культура народов Центральной Азии. – Новосибирск: Наука, 1980. – 177 с.
6. Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку: Метод. пособие / Под. ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2001. – 79 с.

7. Голицын Н.Н. Исторические этюды Древней Греции: Пифагор-Москвитянин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
8. Городецкая Л.А. Всероссийская конференция по языковому тестированию // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 4. – С. 74-77.
9. Горчев А.Ю. Объекты, уровни и приемы контроля // Иностранные языки в школе. – 1984. – № 6. – С. 68-72.
10. Коккота В.А. Лингводидактическое тестирование. – М.: Высшая школа, 1989. – 128 с.
11. Михайлычев Е.А. Моделирование дидактического теста. Проблемы технологии // Школьные технологии. – 1996. – № 6. – С. 44-52.
12. Платон. Сочинения в 3-х томах: Пер. с древнегреч. / Под. общ. ред. А.Ф. Лосева и В.Ф. Асмуса. – М.: Мысль, 1971. – Т. 3. – Ч. 1. – 687 с.
13. Рапопорт И.А., Соттер И., Опыт разработки стандартизованного теста // Иностранные языки в школе. – 1977. – № 1. – С. 27-36.
14. Свешникова Л.А. О работе И.А. Цатуровой «Из истории развития тестов в СССР и за рубежом» // Проблема контроля при обучении иностранным языкам в вузе (языковые тесты: теория и практика): Межвузовский тематический научный сборник. – Выпуск 1. – Таганрог, 1972. – С. 130-133.
15. Сидихменов В.Я. Китай: страницы прошлого. 2-е изд. испр. и доп. – М.: Наука, 1978. – 384 с.
16. Цатурова И.А. Из истории развития тестов в СССР и за рубежом. – Таганрог, 1969. – 51 с.
17. Черноволенко В.Ф. Мировоззрение и научное познание. – Киев: Изд-во Киевского ун-та, 1970. – 173 с.
18. Abelson A.R. The measurements of ability of backward children // Brit. J. Psychol., 1911. – №4. – P. 7-11.
19. Cattell J. McK. Mental tests and measurement. – Mind, 1890, – Vol. 15 – 396 p.
20. Du Bois P.H. A test dominated society: China 115 B.C 1905. A.D. // Anastasi A. Testing Problems in Perspective, Wash. – 1966. – P.29 - 34.
21. Henmon V. Achievements Tests in the Modern Foreign Language. – N.V., S., 1929. – 315 p.
22. Spearman C. The proof and measurement of association between two things // Amer. J.Psychol., 1904. – №15. – P. 10-17.
23. Spearman C. Correlation calculated from faulty data // Brit. J. Psychol., 1910. – №3. – P. 10-18.
24. Spolsky B. Language Testing: Art of Science: Main lecture delivered at AILA World Congress 1975 // Spolsky B. [ed.] Approaches to Language Testing. – Arlington, 1978. – 85 p.

## САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ (ДОД)

**Юрочкина И.Ю.**  
– аспирант  
кафедры педагогики  
НГПУ

В современной российской историко-культурной ситуации размыты общественные и культурные идеалы, растет напряженность среды как контекста существования человека; изменяются требования, предъявляемые образованию. Важно дать человеку возможность максимально раскрыть свой созидательный потенциал. Это актуализирует обращение к самоактуализации «как концепции развития человека и общества, основывающейся на идее опоры на саморазвитие и самоорганизацию, предполагающей максимально эффективное использование всей совокупности своих сил, способностей и иных ресурсов (самости) в своей индивидуально неповторимой ситуации с целью достижения внешней и внутренней синергии» [6; с.15]. XXI век – век Человека [13; с.57], утверждающий приоритет высших ценностей. Качества культуры, образование – становятся доминирующим фактором выживаемости человечества [3;2; с.48]. Сегодня именно ДОД оказалось гибкой социально-педагогической системой [5], создающей условия для всестороннего развития личности [1; с.16], реализации самого себя; «развития способностей и дарований» [4; с.146]. ДОД – открытое образовательное пространство [16; с.102-106], по отношению к ребенку является условием его самореализации; развивает стремление к высшим ценностям через самоактуализацию.

Ценность *Жизни, Бытия* лежит в основе экологического сознания. Участие в юннатском движении повышает экологическую культуру участников. В основе эстетического воспитания человека – ценность *красоты*. Присвоение ее в качестве составляющей глубинных структур личности ведет к удовлетворению эстетических потребностей, приближает личность к самореализации [12; с.110]. Программы учреждений ДОД носят креативный характер, предусматривая творческое самовыражение. Живое, *бескорыстное переживание* [12; с.108-117; 8; с.236] – это момент, когда «Я» реализует себя. Общечеловеческая ценность *Истины* – это *познание*, «проникновение в суть явлений предметной и высшей Реальности» [3; с.74]. Реализация программ ДОД, удовлетворяющих различные по мотивам и содержанию образовательные потребности заказчиков, расширяет кругозор, зарождают импульс к поиску.

Присвоение ценности *Отечество* – «единственной для каждого человека Родины, данной ему судьбой, завещанной ему предками» [9; с.37], дарит «сопричастность» к судьбе России, заставляет «быть честным. *Брать на себя ответственность*; в том числе, за свою судьбу» [11; с.174]. Ценность *труда* как человеческой потребности также не остается вне сферы ДОД [7; с.75].



Все самоактуализирующиеся люди преданы своему делу, которое является для них чем-то очень ценным. [12; с.111], успешная реализация которого удовлетворяет *потребности уважения*. Одной из основополагающих ценностей ДОД является *свобода*. Это философско-этическая проблема самоопределяемости человеческого поведения [17; с.170]. В условиях ДОД ребенок начинает осознавать свою способность и возможность выбора значимой, успешной деятельности. Это формирует чувство принятия другого как личности, ценности *добра*, ведущей к удовлетворению *потребности в принадлежности и любви* [10; с.218].

*Человек* – центральный пункт системы ценностей, ее главный носитель, смысл [14, 15], концентрирует в своей творческой деятельности этические и эстетические идеалы века. Само слово «самоактуализация» подразумевает наличие Я, которое может актуализироваться [12; с.117]. ДОД, ориентируясь на высшие идеалы, помогает человеку «стать тем, кем он способен стать» [12; с.110], через удовлетворение потребности в развитии своего внутреннего «Я» [11; с.128]. В целом же, вызывая эмоциональное отношение к деятельности, через интериоризацию ценностей высокого уровня, вся деятельность в рамках дополнительного образования направлена на развитие способности личности к самоактуализации.

### **Библиографический список**

1. Березина В.А. Дополнительное образование детей как средство их творческого развития. – М., 1998.
2. Бериулава М.Н. Гуманизация образования: проблемы и перспективы. – Бийск, 1995.
3. Богуславский М.В. Общечеловеческие и национальные ценностные ориентации отечественной педагогики // Педагогика. – 1998. – № 7. – С.71-84.
4. Боровиков Л. Педагогика дополнительного образования. – Новосибирск, 1999.
5. Бруднов А.К. Проблемы становления и развития системы дополнительного образования // От внешкольной работы – к дополнительному образованию / Под ред. А.К. Бруднова. – М., 2000. – С. 2-8.
6. Вахромов Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации. – М., 2001.
7. Дополнительное образование детей / Под ред. О.Е. Лебедева. – М., 2003.
8. Каган М.С. Философская теория ценности. – СПб., 1997.
9. Караковский В.А. Стать человеком (общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса) // Гуманизация образования. – Вып. № 2. – Наб. Челны, 1996. – С. 37-39
10. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб., 2001.
11. Маслоу А. По направлению к психологии бытия. – М., 2002.
12. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты. – М., 1982. – С.108-117.
13. Моисеев Н.Н. Судьба цивилизации. Пути разума. – М., 2000.
14. Равкин З.И. Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования. – М., 1994.
15. Равкин З. Развитие образования в России: новые ценностные ориентиры // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 24-31.
16. Слостенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. – М., 2003.
17. Степашко Л.А. Философия воспитания и образования в системе духовных ценностей современной цивилизации // Актуальные проблемы современной цивилизации. – Хабаровск, 1996. – С. 167-182.

ОРГАНИЗАЦИЯ  
ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ  
РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ  
УМЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ  
ИСПОЛЬЗОВАТЬ  
НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА  
ОБЩЕНИЯ

**Березкина**

**Юлия**

**Александровна**

– педагог-исследователь МДОУ  
«ЦРР–детский сад № 27» (Бийск)

Организация опытно-экспериментальной работы на базе дошкольных образовательных учреждений является важным условием модернизации системы дошкольного образования. Функционируя в режиме развития, МДОУ «Детский сад № 27» г. Бийска осуществляет научно-исследовательскую деятельность в нескольких направлениях, одним из которых является опытно-экспериментальная работа по развитию умения дошкольников использовать невербальные средства общения.

**Голдинова**

**Ольга**

**Валентиновна**

– заведующая МДОУ «ЦРР–детский сад № 27» (Бийск)

Познание и взаимное воздействие людей друг на друга – обязательный элемент любой совместной деятельности, даже если её целью не является прямое решение задач воспитания, и она всецело направлена на достижение какого-то материального результата. От того, как люди интерпретируют и оценивают облик, поведение и возможности друг друга, во многом зависит характер их взаимодействия и результаты, к которым они приходят в совместной деятельности. Умение правильно интерпретировать и анализировать полученные знания приводит к адекватному пониманию человека, его эмоциональных состояний. На этой основе формируются навыки соотнесения признаков внешнего облика, а также функциональных признаков человека с личностно-характерологическими особенностями индивида в процессе межличностного общения (К. Д. Шафранская). Такая связь позволяет проецировать поведение партнера и дает возможность выбора стиля общения в процессе взаимодействия.

**Папина**

**Марина**

**Владимировна**

– кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры дошкольных методик и педагогики БПГУ  
им. В. М. Шукишина

По мнению ученых (А. А. Бодалев, А. Гарнер, А. Пиз, С. И. Самыгин, Л. Д. Столяренко и др.), при восприятии человека в процессе общения на первый план выступают выразительные движения. В обосновании субъективных и объективных факторов, влияющих на успешность опознания эмоциональных состояний и их выражений через структурные компоненты, В. А. Лабунская указывает на такой фактор, как уровень развития невербального интеллекта. Основными способами восприятия собеседниками друг друга являются «вчувствование», имитирование, проецирование своего состояния и оценка состояния другого на основе мысленного воссоздания и сравнительного соотнесения выражения данного эмоционального состояния с невербальным знаком ( ).

Невербальные средства общения выделяют как самостоятельную целостную структуру знаковой системы, наделенную оригинальностью, изменчивостью, многозначностью. Эта структура помогает полностью раскрыть смысловую сторону информации, способствует репрезентации эмоциональных состояний партнеров по коммуникативному процессу и повышению точности и ясности передачи информации. Но такое дополнительное раскрытие смысла возможно лишь при условии полного понимания участниками коммуникативного процесса значения используемых знаков.

В ходе формирования ребенка как члена общества, как личности происходит процесс развития его психики от элементарных форм отражения, присущих младенцу (мимика, жесты, взгляд), до высших форм сознательного отражения действительности, свойственной взрослому. Невербальные знаки относят к таким формам отражения, которые фиксируют устойчивые зависимости между манерой поведения людей и стоящими за ней качествами личности.

Первоначальные сведения о таких невербальных средствах общения, как мимика, жесты, голос дети получают уже в начальной школе. Система изучения невербального общения представлена в работах Л. Е. Туминой для учащихся средних классов [10]. Как показал анализ литературы, круг методических работ, связанных с развитием невербальных форм общения в детском возрасте, незначителен. Особенности восприятия и понимания детьми дошкольного возраста невербальных знаков выявлены, на наш взгляд, недостаточно полно. Изучение традиционной и вариативных программ обучения и воспитания детей подтвердило необходимость проведения специального исследования по проблеме, а также позволило определить основные положения и содержание программы опытно-экспериментальной работы [1, 3, 4, 7, 8, 9].

Основополагающими принципами организации опытно-экспериментальной работы стали следующие:

1. Принцип гуманизации заключается в коренном изменении характера взаимодействия и общения педагогов и детей и предполагает ориентацию воспитателей на личность ребенка: обеспечение заинтересованности воспитателя в результатах труда; радикальное изменение организации предметной среды.

2. Принцип демократизации предполагает совместное участие воспитателей, специалистов и родителей в воспитании и образовании детей, подготовку выпускников, адаптированных к новым социальным условиям жизни.

3. Принцип индивидуализации предполагает на основе современных научных исследований разработку и широкое внедрение новых форм и методов воспитания и образования, обеспечивающих индивидуальный подход к каждому ребенку и его всестороннее развитие.

4. Принцип дифференциации и интеграции предусматривает целостность и единство всех компонентов системы учебной работы и решение следующих задач: развития доверия ребенка к миру, чувства радости существования, т.е. психологическое здоровье, формирование базовой личностной культуры.

5. Принцип развивающего обучения предполагает использование новых развивающих технологий образования и развития детей, основанных на разумном сочетании информационно – репродуктивных и проблемно – поисковых методов.

Система опытно-экспериментальной работы включала три этапа: подготовительный, основной или развивающий и заключительный или аналитический.

На подготовительном этапе (2002-2003 учебный год) работа велась по следующим направлениям: всестороннее изучение невербальных средств и их значение в процессе общения в целом и для развития детей; обобщение опыта работы педагогов на основании литературных источников и в практике работы дошкольных учреждений; выявление задач и содержания вариативных программ по проблеме; проведение первичной диагностики участников экспериментальной работы, а также разработка проекта программы развития.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил определить необходимость создания следующих условий:

## Воспитание и обучение в образовательных учреждениях

- создание особой предметно-развивающей среды;
- формирование компетентности педагогов по данной проблеме;
- организация систематической воспитательно-образовательной работы с детьми;
- анализ и оценка эффективности исследования;
- участие родителей в качестве полноправных субъектов образовательного процесса в ДОУ.

В соответствии с условиями были определены участники опытно-экспериментальной работы и основные направления исследования:

- создание предметно-развивающего пространства;
- работа с педагогическими кадрами;
- работа с детьми;
- работа с родителями;
- организация мониторинга.

Завершением данного этапа стала первичная диагностика готовности участников к осуществлению опытно-экспериментальной работы, по итогам которой выделены следующие проблемы: отсутствие мотивационной готовности педагогов к участию в исследовательской деятельности, низкая компетентность воспитателей, отсутствие у педагогов навыков работы с детьми и родителями в контексте обозначенного исследования. Решение названных выше и других проблем осуществлялось на следующем этапе.

В процессе реализации основного этапа исследования была разработана и внедрена схема поэтапного включения участников в опытно-экспериментальную деятельность по годам, которая состояла из 4 стадий:

На первой стадии (2003-2004 учебный год) осуществлялся поиск, отбор содержания и форм работы с педагогами, повышение их профессионального мастерства, создание информационной среды: подбор психолого-педагогической литературы, обеспечение нормативно-правовой базы исследования и издание на ее основе локальных нормативных актов. Особое внимание уделялось установлению партнерских отношений с различными социальными институтами. Так, например, заключено соглашение о взаимодействии с кафедрой дошкольных методик и педагогики БПГУ им. В.М. Шукшина в целях осуществления научной поддержки и консультирования.

Вторая стадия (2004 / 2005 учебный год) включала разработку и реализацию системы методической работы в рамках опытно-экспериментальной деятельности; поиск, отбор программного содержания, организационных форм, методов и приемов работы с детьми; подготовку пакета диагностических методик; проектирование предметно-развивающей среды; апробацию и определение эффективности некоторых элементов педагогической технологии; уточнение системы контроля и мониторинга.

На третьей стадии (2005-2006 учебный год) – в настоящее время – производится систематизация работы с детьми на основе составления перспективных и календарных планов, разработка конспектов занятий; проводится непосредственно работа с детьми; создается предметно-развивающее пространство; осуществляется поиск, отбор содержания, апробация форм и методов работы с родителями; анализируется эффективность проводимой работы.

Четвертая стадия (2006-2007 учебный год) предполагает совершенствование экспериментальной деятельности: систематизацию работы с родителями, корректировку планов и разработку методических рекомендаций по работе с детьми; усиление предметно-развивающей среды.

В последние годы наблюдаются изменения в организационном и научно-методическом обеспечении инновационной деятельности в ДОУ. Соответственно возрастает актуальность проблемы формирования педагога, обладающего компетентностью, готового к использованию и созданию инноваций, умеющего вести опытно-экспериментальную работу. Определяя готовность педагогов к развитию у детей умения использования невербальные средства общения,

было выявлено основное противоречие, обуславливающее необходимость кадрово-образовательной работы, между требуемым и реальным уровнем профессиональной педагогической культуры, необходимой не только для «активной», но даже для «пассивной» формы реализации задач опытно-экспериментальной деятельности. Анализ научно-методической литературы позволил выделить ключевые позиции работы с педагогами:

- формирование необходимого уровня научно-поисковой подсистемы профессиональных знаний, умений и навыков педагогов для участия в опытно-экспериментальной работе учреждения;
- использование невербальных средств общения в практической деятельности;
- оказание организационно-методической помощи и поддержки в развитии педагогического творчества;
- поиск инновационных преобразований воспитательно-образовательного процесса в ДООУ путем мотивирования педагогов к реализации самостоятельных опытно-экспериментальных исследований;
- создание условий для осознания педагогами значимости и необходимости участия в процессе внутреннего управления и общественной жизни ДООУ, определение для каждого его индивидуальных целей и рубежей, перспективу профессионального роста.

В соответствии с ключевыми позициями подготовки педагогов особое внимание организаторов эксперимента было направлено на решение проблемы мотивации как функции инновационного менеджмента. С целью стимулирования педагогов к ведению опытно-экспериментальной деятельности рассматривались моральная и материальная сторона мотивации. В связи с этим было разработано «Положение о внутреннем экспертном совете», позволяющее контролировать и регулировать качество индивидуальных исследований. Несомненно, позитивное воздействие на формирование положительной мотивации к опытно-экспериментальной работе оказало и «Положение о материальном поощрении работников МДОУ», где было особо выделено участие в опытно-экспериментальной работе учреждения, осуществление собственной научно-исследовательской деятельности. В настоящее время находится в разработке проект положения и договора о курсовой подготовке или повышении квалификации воспитателей.

Эффективными формами работы по развитию педагогической компетентности воспитателей в изучении невербальных средств общения являются консультации и педагогические советы, на которых было организовано изучение и внедрение нормативных программно-методических документов, достижений и рекомендаций психолого-педагогической науки. Данное содержание работы позволило определить актуальность поставленной проблемы и активизировать деятельность педагогов в научно-исследовательской и поисковой деятельности. Были проведены такие педагогические советы, как: «Организация работы по невербальному общению детей со взрослыми и сверстниками», «Развитие социальных навыков дошкольников на занятиях», «Как использовать в работе с детьми невербальные средства общения» и др.

С целью совершенствования знаний и умений педагогов по использованию наиболее эффективных средств, методов и приемов организации работы по развитию у детей невербальных средств общения были разработаны и проведены открытые просмотры.

Наряду с традиционными формами методической работы использовались активные формы взаимодействия, позволяющие развивать мировоззрение, корректировать профессионально-ценностные ориентации и убеждения педагогов - это круглые столы, дискуссии, деловые игры, тренинги и другие.

Важное место в подготовке воспитателей занимала деятельность педагога – психолога, которым была разработана тренинговая программа, направленная на практическое овладение своей эмоционально-творческой природой, формирование умения управлять своим психическим состоянием, творческим самочувствием и поиском себя в коллективе. Это позволило создать рабочую высокопродуктивную атмосферу в ДООУ, наладить оптимальные социально-

педагогические связи в системе «педагог - педагог», «педагог - администрация». Анализ деятельности и активности воспитателей во время дискуссий, деловых игр, тренингов показал необходимость проведения цикла мероприятий, направленных на совершенствование коммуникативных навыков педагогов, родителей.

Значимой формой в проектировании и реализации данной педагогической технологии стала организация творческой группы, с целью совершенствования педагогического мастерства путем развития интереса к творческому поиску. В результате практической деятельности группы, определился круг проблем по разработанной теме и установлено содержание работы с детьми в разновозрастных группах: «Использование дидактического материала по социально-эмоциональному развитию детей 2 – 4 лет», «Организация предметно-развивающей среды» и др.

Оценивая активность педагогов в реализации данного экспериментального исследования, нельзя не отметить участие музыкального руководителя, инструктора физкультуры, психолога, логопеда, которые адаптировали содержание работы с детьми к условиям собственной деятельности.

Учитывая специфику дошкольного развития ребенка, а именно тот факт, что всю информацию и социальный опыт получает из общения с окружающими людьми и с окружающей действительностью, а также преобладание предметно-манипулятивного характера усвоения информации, определили необходимость создания предметно-развивающей среды.

Под предметно-развивающей средой опытно-экспериментальной работы понимается комплекс материально-технических, санитарно-гигиенических, эстетических, психолого-педагогических условий, обеспечивающих организацию полноценного развития у детей умения использовать невербальные средства общения. Стоит заметить, что предметно-развивающая среда не отождествляется с материально-технической базой, а является системой, создающей благоприятные условия для обучения ребенка как в процессе совместной (со взрослым), так и его самостоятельной деятельности.

Основной проблемой в организации предметно-развивающей среды стало выделение специального центра для организации совместной и самостоятельной деятельности по использованию невербальных средств общения, поэтому оборудование центра необходимо продумать так, чтобы можно было активизировать все виды деятельности. Это стало возможным при помощи выделения так называемых «уголков настроения» и наполнения их определенным содержанием: фотоальбомы, модели, пиктограммы, графические панно, иллюстрации, дидактические игры «Найди жест», «Скажи без слов», «Покажи», индивидуальные дневники настроения.

Программа работы по развитию у детей умения использовать невербальные средства общения была составлена с учетом следующих требований: соблюдение принципа партнерского общения, иными словами, ориентация на личностно-ориентированное взаимодействие; систематичность и планомерность работы; учет возрастных и индивидуально-психологических особенностей детей; развитие умения детей использовать невербальные средства общения необходимо проводить во всех видах занятиной и свободной деятельности; постоянный анализ и оценка результатов развития.

Аналогично имеющимся классификациям умений было определено, что умение использовать невербальные средства общения состоит из четырех частных умений:

- умение выделять невербальные средства коммуникации из потока речевых и неречевых знаков;
- умение интерпретировать невербальные средства общения;
- умение воспроизводить невербальные единицы по образцу;
- умение адекватно и самостоятельно использовать мимику, жесты, позу, взгляд в процессе общения, жизнедеятельности.

## Воспитание и обучение в образовательных учреждениях

Содержание работы с детьми определено в соответствии с принятой классификацией невербальных средств общения, возрастными особенностями развития восприятия.

В младшем дошкольном возрасте у детей развивались социально-бытовые жесты «до свидания», «иди ко мне», «дай», знаки для выражения одобрения, согласия, описательные жесты формы, величины, а также жестомимические проявления следующих эмоциональных состояний: радость, огорчение, удивление, грусть, гнев.

В среднем дошкольном возрасте содержание программы существенно расширено усвоением следующих эмоциональных состояний человека: горе, удивление, печаль, удовольствие, сочувствие и др., включены в работу жесты – ориентиры, социально-бытовые жесты приветствия, прощания, благодарности.

В работе с детьми старшего дошкольного возраста акцент сделан на использовании следующих жестомимических и пантомимических выражений эмоциональных состояний и оттенков: ликование («Ура!»), удовольствие, уныние, робость и др.

В результате изучения и анализа психолого-педагогической литературы создана некая универсальная структура занятия (конструктор), позволяющая оптимизировать работу по планированию содержания занятий и совместной деятельности с детьми. Структура занятия представляет собой схему построения в определенной последовательности наиболее интересных и эффективных, на наш взгляд, методов, приемов и средств взаимодействия с детьми дошкольного возраста. Универсальность этой структуры экспериментально подтверждается возможностью применения его в различных видах деятельности с детьми, осуществляемой в дошкольном учреждении.

### **Структура занятия (конструктор)**

Этап 1. Цель: вызвать положительный эмоциональный настрой у детей, развитие навыков общения, воспитание доброжелательного отношения друг к другу.

Игры – упражнения	Хороводные игры	Танцевальные движения под музыку	Упражнения на медитацию	Сюрпризные моменты и элементы новизны
-------------------	-----------------	----------------------------------	-------------------------	---------------------------------------

Этап 2. Цель: развитие речевых навыков дошкольников.

Чистоговорки, скороговорки	Речевые игры и упражнения	Использование художественного слова
----------------------------	---------------------------	-------------------------------------

Этап 3. Цель: формирование умения детей использовать невербальные средства общения.

Графическое изображение жестов, мимики, поз и их анализ	Использование видеоматериала с последующим анализом	Использование фотоматериала	Моделирование	Беседа	Слушание музыки	Изобразительная деятельность
---	---	-----------------------------	---------------	--------	-----------------	------------------------------

Этап 4. Цель: закрепление навыков использования дошкольниками невербальных средств общения.

Игра-драматизация, театрализованные игры	Имитационные игры	Этюды	Психогимнастика	Воображаемая ситуация	Наблюдение	Моделирование жизненных ситуаций	Дидактические игры
--	-------------------	-------	-----------------	-----------------------	------------	----------------------------------	--------------------

Этап 5. Цель: воспитание доброжелательного отношения друг к другу.

Хороводные игры	Упражнения на релаксацию	Игры разной подвижности	Хороводы	Сравнительный анализ и оценка	Приемы пластического интонирования
-----------------	--------------------------	-------------------------	----------	-------------------------------	------------------------------------

В результате специального наблюдения за детьми 5 -7 лет, пребывающих в экспериментальных группах учреждения, была выявлена положительная динамика развития социально-эмоциональной сферы в целом. Ниже приведем некоторые результаты экспериментальной деятельности:

- все чаще внимание дошкольников стала привлекать невербальная активность окружающих, дети предпринимали попытку определить эмоциональное состояние человека по невербальным знакам: «Правда у меня сегодня добрая улыбка?!», «А почему у вас брови нахмурены?», «А Саша сегодня расстроен», «Если у машины громко хлопают дверцы, значит она сердита!?».

- уровень компетентности детей в знании и применении невербальных средств общения в повседневной жизни повысился. Этот факт подтверждается промежуточным контрольным срезом по методике В. М. Минаевой [6], который показал положительную динамику развивающей работы: если в начале года высоким и средним уровнем овладения невербальными средствами коммуникации обладали 80% детей, то к концу учебного года – 96% старших дошкольников.

Опрос учителей начальных классов, принимающих выпускников МДОУ, выявил, что 80% из них свободно и вежливо общаются с педагогами, 60% свободно общаются в классе и могут адекватно решать конфликты.

Подчеркивая значимость вовлечения родителей в процесс воспитания и обучения детей в детском саду, были определены следующие направления: изучение закономерностей развития ребенка; знакомство с современными системами, педагогическими технологиями; психолого-педагогическая помощь и консультирование.

Для реализации данных направлений была создана определенная информационная среда, в которой использовались тематические выступления по проблеме, обсуждение содержания и результативности опытно-экспериментальной деятельности на общих и групповых родительских собраниях, выпускались информационные стенды, папки-передвижки, газеты. Для установления обратной связи широко использовалось анкетирование. Родители активно привлекались к участию в коллективной творческой деятельности: в выставке рисунков, в подготовке аудио и видеоматериалов и в совместных развлечениях с детьми по таким темам, как: «Моя семья», «Герои любимых сказок», «Портрет любимой мамы» и др. В ходе эксперимента установлено, что заинтересованность родителей дает возможность повысить эффективность опытно-экспериментальной работы.

Последний этап опытно-экспериментальной деятельности (2007-2008 учебный год) – аналитический – направлен на обобщение, систематизацию и внедрение программы развития детей, взаимодействия с воспитателем, распространение данного опыта в масштабах города. Данный этап планируется провести после завершения эксперимента.

На момент написания статьи получены следующие результаты опытно-экспериментальной работы: утверждено нормативно-правовое обеспечение, разработана модифицированная тренинговая программа оптимизации эмоционального состояния педагогов ДОУ; подготовлена программа развития невербальных средств общения у детей дошкольного возраста, тематические планы по возрастным группам и конспекты занятий; подобран пакет диагностических методик по проблеме; накоплен учебно-методический материал: теоретические источники, карточки игр и этюдов, литературный материал, иллюстрации, модели, аудио-видеотека и др.



Анализ деятельности педагогического коллектива по реализации экспериментальной программы позволил сделать вывод о возросшем уровне профессионального мастерства в целом и в овладении практическими навыками развития невербальных средств общения у детей дошкольного возраста, в частности, что выражается в активной позиции воспитателей к разработке и внедрению индивидуальных исследований; тенденциях к стабильности психологического климата коллектива детей и воспитателей; в повышении способности педагогов к организации рефлексии, что дает возможность оценить результаты деятельности, как отдельного педагога, так и коллектива, а также своевременно внести изменения в содержание и осуществление опытно-экспериментальной работы.

### ***Библиографический список***

1. Алиева Т.И., Антонова Т.В., Арнаутова Е.П. и др. Программа «Истоки»: Базис развития ребенка –дошкольника / Под ред. Л.А. Парамонова и др. – М.: Просвещение, 2003.
2. Бодалев А.А. Личность и общение. Избранные труды. – М.: Педагогика, 1983.
3. Детство: программа развития и воспитания детей в детском саду / В. И. Логинова, Т. И. Бабаева, Н. А. Ноткина и др.; Под ред. Т. И. Бабаевой, З. А. Михайловой, Л. М. Гурович: – Изд. 2-е, перераб. – СПб.: Акцидент, 1996.
4. Куревина О.А. Синтез искусств в эстетическом воспитании детей дошкольного и школьного возраста. – М.: Линка-Пресс, 2003.
5. Лабунская В.А., Менджерицкая Д.А., Бреус Е.Д. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция: Учеб. пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.
6. Минаева В.М. Развитие эмоций дошкольников. – М.: АРКТИ, 2001.
7. Программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.
8. Радуга: Программа воспитания, образования и развития детей дошкольного возраста в условиях детского сада / Т.Н. Доронова, С.Г. Якобсон, Е.В. Соловьева и др.; науч. рук. Т.Н. Доронова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2004.
9. Программа «Развитие». Основные положения / Под ред. Л.А. Венгера. – М.: Новая школа, 1994.
10. Тумилина Л.Е. Риторика невербального воздействия учителя // Дидакт. – М., 2000. – № 2.

## ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОСТРАНСТВАХ РАЗНЫХ ТИПОВ

*Пономарев Р.Е.*

*КузГПА*

Инновационные изменения в российском образовании привели к многообразию типов и видов общеобразовательных учреждений, возникновению «престижных» и «непрестижных» школ, реализации в школьной практике различных педагогических систем. Российские учащиеся школ, в этой связи, несмотря на наличие общих требований, вступают во взаимодействие с образовательными средами, существенно отличающимися друг от друга. Разница заключается и в определении элементов образовательной среды, и в ее организации, и в принципах взаимодействия. Российские школьники получают различное образование, которое влияет на их адаптацию, как к жизни в школе, так и за ее стенами.

О том, что процесс адаптации проходит не всегда успешно, а деятельность образовательных учреждений порой имеет негативный характер, свидетельствуют, в частности, исследования состояния здоровья учащихся. Так, в коллективной монографии «Адаптация и здоровье» [1, с.154], говорится: «За период обучения с 1-го по 11-й классы число здоровых детей уменьшается в 4 раза, страдающих близорукостью увеличивается с 3 до 30%, с нервно-психическими расстройствами с 15 до 40%. Именно школа, судя по научным и статистическим данным, способствует возникновению хронических заболеваний у каждого второго ребенка, приводя к существенной утрате резерва здоровья. Абсолютно здоровыми могут быть признаны только 20 – 25 % школьников...». Современная ситуация усложняется нарастающей скоростью перемен, которая в свою очередь делает более интенсивными, более напряженными процессы адаптации обучающихся. В большинстве своем, к этому современная отечественная школа еще не готова, а выход из ситуации видится в реформировании отечественного образования.

Так, в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года»[2] указывается, что на теоретическом и практическом уровне требуется решать задачи оптимизации нагрузки учащегося, сохранения и укрепления его здоровья, применения эффективных методов обучения. При этом, одной из ведущих тенденций изменения общего образования является его профилизация на третьей ступени. Введение профильного обучения в старшей школе связано с тем, что уже к этому времени многие учащиеся определяют приоритеты в собственном образовании. По замыслу сторонников профильного обучения, его введение должно во многом оптимизировать образовательный процесс школьников путем усиления интересующего культурного содержания и освоения остального на уровне общих требований. При этом остается не совсем ясно, решается ли таким образом проблема дезадаптации на третьей ступени: школьник и школа попадают в ситуацию выбора и должны принять на себя ответственность за его последствия, возрастает нагрузка на школьника по отдельным предметам, ситуация усложняется введением единого государственного экзамена.

Все это позволяет говорить о том, что проблема адаптации старшего школьника на сегодняшний день не решена, остается до конца неясным, как процесс адаптации протекает в разных педагогических системах и как он должен организовываться с учетом специфики различных образовательных пространств.

В исследовании [1,с.9] представлены значения понятия «адаптация» в которых оно используется в научной литературе. Во-первых, при обозначении процесса и результата приспособления организма к окружающей среде, во-вторых, обозначается обретение гармонии между организмом и средой, достижения того состояния, к которому стремится организм.

С нашей точки зрения, говоря о процессе адаптации человека, не следует его сводить исключительно к процессу приспособления к окружающей, в том числе и образовательной, среде. Человек в среде занимает особое место, и, чтобы рассматривать его как человека, не посягая на его субъектность, его свободу, мы не можем сводить его поведение к комплексу пассивных приспособительных реакций на внешние раздражения. В этом контексте нам близки позиции И.Т. Фролова [3] в отношении адаптации человека к среде и В.П. Кащенко [4] относительно адаптации ребенка. «...специфика человека как биосоциального существа состоит в том, – пишет И.Т. Фролов [3, с.84], – что его превращение в существо «сверхбиологическое» в основном высвободило его из-под власти эволюционных механизмов. С этого момента его адаптация должна рассматриваться не как приспособление к изменениям внешней природной среды, а как активное практическое изменение этой среды сообразно своим собственным потребностям». В свою очередь, В.П. Кащенко считает[4, с.8], что «не ребенок должен приспосабливаться к системе воспитания и программе обучения, а последние должны быть приноровлены к нему».

С нашей точки зрения, приспособление можно рассматривать только в качестве частного случая адаптации, когда личностные устремления и требования среды совпадают. В свою очередь приспособленчество, как низведение возможностей человека его интересов и склонностей до пассивного реагирования на действия среды, в еще большей степени вступает в противоречие с субъектностью человека, с его возможностями созидать и творить.

В соответствии с вышесказанным, под адаптацией мы понимаем процесс достижения внутренней и внешней гармонии при взаимодействии человека со средой. При достижении гармонии происходит преодоление внутренних и внешних конфликтов, решаются проблемы, что позволяет нам говорить о неразрывной связи, о существенном пересечении области процессов адаптации и развития. Мы приходим к пониманию адаптации, рассмотренному в исследованиях проблемы социально-профессиональной адаптации (С.М. Редлих, Л.И. Кундозерова, А.Н. Ростовцев). С их точки зрения [5, с.3], «Адаптация – это всегда начало определенного периода развития, она относительно скоротечна, поэтому процесс социально-профессиональной адаптации целесообразно рассматривать как процесс развития, но за сравнительно короткий промежуток времени».

Развитие связано с решением проблем, за которыми скрывается напряженность выражающаяся в негативном эмоциональном состоянии. Понимая это, следует допускать определенную «болезненность» процесса адаптации, которая должна быть оправдана получаемым результатом. Здесь очень важным остается вопрос о границе, о мере «болезненного» состояния допускаемого во имя достижения внутренней и внешней гармонии, когда происходит преодоление адаптационного барьера и человек переходит с актуального уровня на необходимый. В этом контексте, адаптация представляет собой процесс развития за относительно короткий промежуток времени, процесс, устремленный к обретению гармонии внутри себя и во взаимодействии с окружающим миром.

Адаптация человека характеризуется осознанностью его взаимодействия со средой. В то же время поведению личности свойственны и неосознанные черты, когда столкновение с внешним окружением имеет непредсказуемый по своим последствиям характер. Образовательное про-

странство, в котором адаптируется человек, представляет собой единство личности, образовательной среды в процессе их взаимодействия. Оно может быть также охарактеризовано в категориях сознательного и стихийного.

Стихийность и сознательность как философские категории характеризуют [6, с.436] отношения между неосознанным, неосмысленным участием человека в процессе и целенаправленной деятельностью людей. «Сознательным называется [7, с.326] то, что осуществляется людьми в соответствии с заранее поставленной целью. Стихийным называется то, что осуществляется непреднамеренно, не контролируется людьми».

Стихийное взаимодействие в образовательном пространстве может быть охарактеризовано тем, что человек не знает, для чего он осваивает культурное содержание, он может не замечать происходящие с ним изменения, для него проходят незаметно процессы адаптации. Исследуя неявные реальности школы, имеющие важное значение для образования, И. Фруммин считает [8, с.33], что одной из важных характеристик «неявных реальностей является также то, что они остаются незамеченными (или их смысл остается неявным) не только для учителей, но и для детей». По большому счету здесь самоорганизация проявляется на нулевом уровне, так как человек не осуществляет попыток по самостоятельному установлению собственного поведения, и соответственно мы говорим о стихийном взаимодействии с образовательной средой, и соответственно адаптация принимает неконтролируемый характер.

Взаимодействие личности со средой в образовательном пространстве, как и любой процесс в принципе, может быть организовано самим участником процесса, кем-то извне, а также никем не организовано. В первом случае человек, учитывая имеющиеся возможности, сам устанавливает правила, нормы осуществления процесса, решая при помощи него собственные задачи. Во втором речь идет о процессах взаимодействия, которые организовали другие люди, установили правила протекания и способы участия в них. Третий вариант предполагает, что процесс взаимодействия со средой имеет собственное существование, и, выступая как само по себе сущее, может рассматриваться в качестве естественного.

При сознательном осуществлении процесса взаимодействия в образовательном пространстве участие в нем может быть отнесено только к двум первым вариантам: самостоятельному и организованному другими людьми. Это объясняется тем, что при сознательном включении в естественный процесс мы попадаем в ситуацию использования этого процесса в качестве средства по собственной инициативе или с привлечением других людей. Стихийное участие в процессе взаимодействия с образовательной средой отрицает возможность организации процесса самим участником, так как процессы и их определяющие «законы не осознаются самими людьми, не находятся под их контролем и зачастую действуют с разрушительной силой природных стихий» [6, с.436].

Стихийное неосмысленное образование человека может быть организовано кем-то извне или никем не организовано. Воспринимая нерукотворную природу, находя единение с ней, человек изменяет свою эстетическую культуру, при этом мы можем иметь дело с неорганизованным влиянием среды. В то же время педагог может организовать среду ребенка таким образом, что его неосмысленное участие в образовательном процессе приведет к возникновению необходимых в дальнейшем качеств.

Сознательная самоорганизация в образовательном пространстве осуществляется тогда, когда человек представляет, зачем ему это нужно, что он получит в результате. Только сознательное участие в процессе может быть свободным [7, с.326]. Только тогда, когда человек осмысленно участвует в организации процесса собственного образования, ставит собственные цели и достигает их, мы можем говорить о свободном образовании и как следствие о свободном образовательном пространстве.

Человек может участвовать в образовательном пространстве сознательно, но эта сознательность может быть продиктована не им самим, а внешними обстоятельствами. Его участие может быть организовано другими людьми (родителями, педагогами), через выдвижение тре-

бований, и обеспечивающую их систему поощрений и наказаний. Такое образование будет носить не свободный, а принудительный характер.

Этот момент является достаточно важным при анализе способов взаимодействия со средой в образовательном пространстве учащегося школы. Когда ученик ориентируется на оценку, а не на саморазвитие и самореализацию в жизни, его становление и развитие ограничивается внешними требованиями педагогов, родителей и других значимых людей. Если школьник ориентируется на себя, то у него появляется возможность использовать потенциал школы в больших объемах, чем требования, предъявляемые к нему для перевода из класса в класс или для получения аттестата.

Выстраивая свой образовательный маршрут, ученик, детерминированный внешними обстоятельствами, с легкостью допускает ошибку в выборе масштаба при оценке того или иного собственного поступка. Он может не подготовиться к уроку, зная, что имеет много хороших оценок и двойка ему не повредит. Однако с точки зрения последствий такого решения, в его оценке может заключаться серьезная опасность. Во-первых, этот поступок может отразиться на будущем в плане окончания школы и поступления в вуз, во-вторых, он, повторяя такую оценку множество раз, привыкает неадекватно оценивать события.

Итак, в процессе анализа способов взаимодействия личности с образовательной средой нами зафиксированы четыре класса взаимодействия в образовательном пространстве:

-неорганизованное никем стихийное взаимодействие образующегося со средой в образовательном пространстве;

-организованное кем-то стихийное взаимодействие индивида в образовательном пространстве;

-принудительное, осознанное взаимодействие индивида и среды в образовательном пространстве;

-свободная осознанная самоорганизация и взаимодействие с образовательной средой личности в образовательном пространстве.

Каждому классу взаимодействия соответствует свой тип образовательного пространства. Неорганизованное никем стихийное участие школьника в образовательном пространстве мы будем называть естественным типом образовательного пространства, которое может быть представлено в причинно-следственных связях. Здесь процесс адаптации протекает незаметно для школьника и адаптационный барьер не вызывает осознания ситуации.

Организованное кем-то для достижения внешних человеку целей, стихийное образование мы будем называть манипулятивным образовательным пространством, так как в описанной ситуации человек решает не собственные цели и задачи. Одним из оснований такого образования являются идеи Ж.-Ж. Руссо. Его традиционно, но не совсем корректно, считают сторонником свободного воспитания. Более точно говорить о его приверженности манипулятивной педагогике. Обращаясь к наставникам, пишет Руссо [9, с.245] о ребенке: «... пусть он считает себя господином, а на деле вы будете сами всегда господином. Нет подчинения столь совершенного, как то, которое сохраняет наружный вид свободы, - тут поработают саму волю... Конечно, он должен делать только то, что хочет; но он должен хотеть только того, чего вы от него хотите; он не должен делать ни одного не предусмотренного вами шага; не должен открывать рта, если вы не знаете, что он скажет».

Осознанное индивидом, но организованное кем-то извне участие человека в образовательном пространстве, в настоящем исследовании представляет собой принудительное образовательное пространство. И, наконец, свободное образовательное пространство характеризуется осмысленной, автономной самоорганизацией человека.

Деятельность педагога выстраивается в принудительном, манипулятивном и свободном образовательном пространстве и в каждом из них имеет свои особенности. В рамках естественного образования нет смысла говорить об обеспечивающей его педагогической деятельности – она исключена понятием естественного образования. В связи с этим, на наш взгляд,

Г.Б. Корнетов останавливается на трех базовых моделях образовательного процесса. Учитывая, кто и как ставит цели в процессе образования, с его точки зрения, возможно выделить [10, с.65] три базовых модели целенаправленного образовательного процесса построенных на принципах педагогики авторитета, педагогики манипуляции и педагогики поддержки.

Педагогика авторитета [10, с.80] «базируется на явном признании за воспитателем (учителем) как более зрелым, опытным, знающим, подготовленным человеком, который сознательно ставит и решает важнейшую социальную проблему образования других людей, принимая на себя ответственность за их решение, право определять цели их воспитания и обучения, а также педагогические пути, способы и средства достижения этих целей». Учитывая идеи Г.Б. Корнетова, М. Богуславский, утверждает [11, с.26]: «Авторитарный педагог – мастер добиваться ... *искреннего, сознательного и заинтересованного выполнения учащимся его безусловных и неукоснительных требований*... Авторитарный педагог никогда не маскирует своей позиции. Он прямо и открыто объясняет учащимся цель предстоящей деятельности, раскрывает ее перспективу и значимость сообщает о тех формах, способах, которые будут использоваться, а также обозначает предполагаемый результат».

В соотношении с нашей типологией, педагогика авторитета адекватна решению задач в принудительном типе образовательного пространства, так как педагог выступает в качестве того, кто извне устанавливает требования к образованию личности, а ученик при этом занимает осознанную позицию.

Решению задач манипулятивного образования соответствует педагогика манипуляции. Как и в авторитарной парадигме, педагогика манипулирования рассматривает ученика в качестве объекта деятельности педагога и школы в целом. Существенным отличием этой модели, с точки зрения Г.Б. Корнетова, М.В. Богуславского, является то, что ученик не осмысливает и не ощущает на себе внешнего принуждения, у него складывается иллюзия самостоятельности в постановке и решении образовательных целей и задач. «Главным для педагога-манипулятора – совершить тонкий акт перепрограммирования и добиться восприятия ребенком целей манипулятора как своих», – пишет [12, с.36] М.В. Богуславский.

В основе свободного образовательного пространства лежит идея самостоятельности и автономности человека, что не исключает взаимодействия с педагогом. Однако здесь источником активности выступает сам образующийся и взаимодействие с социальным окружением имеет субъект-субъектный характер. Данным условиям в типологии Г.Б. Корнетова соответствует педагогика поддержки: «В процессе поддерживающего образования воспитатель и воспитуемый оказываются равноправными субъектами, сотворцами педагогического процесса, отношения между ними приобретают подлинный субъектно-субъектный характер», – утверждает он [10, с.108].

Соответствие трех педагогических систем требованиям принудительного, манипулятивного и свободного образовательного пространства не означает их тождественности. К примеру, на решение задач свободного образования, с нашей точки зрения, направлены, наряду с педагогикой поддержки, личностно-центрированная педагогика, субъектный подход в образовании.

Школьное образовательное пространство берет за основу целенаправленное образование, и соответственно модели авторитарного, манипулятивного и свободного образовательного пространства будут задавать ход, последовательность и требования к процессу адаптации школьника. Это не означает, что естественные механизмы образования в школе отсутствуют и к ним не надо адаптироваться. Школа должна учитывать естественное взаимодействие в образовательном пространстве, однако, как и любая организация, должна реализовывать сознательно определенные цели. Каждой из моделей, построенных на принципах педагогики авторитета, манипуляции и свободного образования, будут соответствовать свои способы деятельности и взаимодействия ученика, педагога и администрации школы.

В рамках педагогики авторитета процесс адаптации будет протекать за счет выстраивания взрослыми образовательной среды школьника, а также за счет его привыкания к тому, что ими

установлено. Преодоление адаптационного барьера осуществляется за счет внешнего принуждения, что не способствует становлению самостоятельности учащегося.

Адаптация в манипулятивном образовательном пространстве будет разворачиваться в образовательной среде, определенной взрослыми, при сохранении видимости активности и иллюзии самостоятельности школьника. Здесь ученик преодолевает адаптационные препятствия под действием как внешних, так и внутренних мотивов. Одни создаются взрослыми извне и не осознаются школьником, другие возникают как собственные, и в соединении с первыми порождают активность учащегося.

В свободном образовательном пространстве ученик сможет сам влиять, и на себя, и на образовательную среду, и на протекание процесса адаптации. Его внутренняя мотивация, основанная на собственных основаниях, позволяет вступать в кооперацию с педагогом на субъект – субъектных основаниях, реализовывать индивидуальные и коллективные проекты.

Одним из направлений изменений в российском образовании выступает профилизация старшей школы. С.Н. Чистякова, П.С. Лернер, Н.Ф. Родичев, О.В. Кузина, С.О. Кропивьянская, характеризуя профильное обучение, утверждают [13, с.102]: «Профильное обучение берет на себя **функцию коррекции содержания общего среднего образования**, которая отстает от задач обеспечения профессионального выбора молодежи и одновременно сохраняет некоторую академическую заданность преподавания «основ науки». С их точки зрения [13, с.104], учащимся должна предоставляться возможность пробы себя во взаимодействии: с образом, с техникой, природой, знаковыми системами, другими людьми, а также профилизация должна способствовать школьнику в проектировании своих жизненных и профессиональных планов.

В рамках авторитарной педагогики распределение по профилям осуществляется педагогами и администрацией школ, в той или иной мере учитывающей возможности, способности и пожелания школьников. Экспериментальные данные в некоторых случаях свидетельствуют в пользу такой позиции. Так, в исследовании [1, с.190-192] утверждается, что у старшеклассников, обучающихся по профилю, не рекомендованному специалистами, «адаптация к учебной деятельности сопровождается значительным напряжением регуляции функциональных систем организма», ухудшается память, внимание, скорость реакций, возрастает тревожность. Иная ситуация возникает при правильном отборе старшеклассников для обучения по соответствующему профилю: возрастает успеваемость, мотивация к обучению, без существенного напряжения внутренних систем организма.

Это же служит обоснованием манипулирования школьниками при выборе профиля обучения. Здесь субъектность школьника выступает в усеченном варианте – учащийся, как правило, выбирает профиль обучения, а не создает его совместно с педагогами для достижения собственных целей. В ситуации выбора старшеклассником профиля обучения, с нашей точки зрения, оптимальной позицией взрослых является разработка и выдача рекомендаций для обучения по профилю. Тем не менее, рекомендация не должна перерастать в запрет, так как отсутствие необходимых способностей сегодня не означает, что они не проявятся в будущем. Даже генетическая предрасположенность, определяющая изменения организма, может быть преодолена. В исследовании [1, с.49] указано, что при определенных условиях возможен даже выход за пределы генетической программы развития человека.

Реализация идей профильного обучения в свободном образовательном пространстве предполагает создание учащимися совместно с педагогами и администрацией школьного образовательного пространства по интересующим учащимся профилям, когда профиль не предлагается, не выбирается, а создается совместно. Здесь наиболее полно представлена субъектная позиция школьников, осваивается опыт самоопределения, возникают новообразования, соответствующие старшему школьному возрасту.

Тем самым, устройство образовательного пространства школы третьей ступени, соответствующие его идее авторитарного, манипулятивного или свободного образования оказывает влияние на протекание процесса адаптации и его организацию, – с одной стороны. С другой, – индиви-

дуальные и возрастные особенности старшего школьника окажут влияние на успешность процесса адаптации.

Мы разделяем точку зрения И.Ю. Кулагиной [14, с.168], которая считает личностное и профессиональное самоопределение старшеклассника одним из центральных новообразований ранней юности (15-17 лет). И, если раньше представления о своем будущем у школьника носили зачастую оторванный от действительности характер, то теперь возникает осмысление реального положения дел, старшеклассник осознает значимость принимаемых решений. Психологическая готовность старшеклассника к самоопределению, постановке собственных целей и задач позволяет относиться к нему не только как к исполнителю воли взрослого, а как к источнику своего собственного поведения, который может выступать в качестве субъекта собственной деятельности. Возникновение целей и задач, определенности по вопросам личного будущего позволяют перейти от нестабильности подросткового возраста к стабилизации и устойчивости личности старшеклассника в период ранней юности.

Подытоживая вышесказанное, следует отметить, что первой особенностью адаптации старшеклассника, как мы уже отмечали выше, является адаптация к жизни в условиях нарастающей скорости перемен. Быстрым переменам должны соответствовать люди с быстрой адаптацией. Как считает Э. Тоффлер, возникает необходимость в людях, «которые могут справляться с более крупными заданиями и быстро адаптироваться к изменившимся обстоятельствам» [15, с. 607].

Второй особенностью адаптации старшеклассника выступает адаптация к самоопределению. Вне зависимости от того, ставится в образовательном пространстве школы задача поддержки самоопределения старшеклассников или нет, имитируется ее решение или задача решается на самом деле, в период обучения на третьей ступени школы проблема самоопределения, профессионального самоопределения возникает у большинства старшеклассников. Это связано с социальной необходимостью выбора пути по окончании школы. Учитывая, что от решения данной проблемы зависит будущее, необходимо оказать содействие старшекласснику в ее решении.

Третья особенность связана с изменениями, которые будут происходить на пути развития современной школы. Признание принципов гуманизации образования, свободного образования задает вектор изменений российской школы. Переход от авторитарных систем, характерных для основной массы общеобразовательных учреждений, будет вносить неопределенность и соответственно дополнительную напряженность в школьную жизнь.

### ***Библиографический список***

1. Адаптация и здоровье: Учеб. пособие / Отв. ред. Э.М. Казин. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2003. – 301 с.
2. Воспитать человека: Сборник нормативно-правовых, научно-методических, организационно-практических материалов по проблемам воспитания. – М.: Вентана-Графф, 2002. – 384 с.
3. Фролов И.Т. Перспективы человека: Опыт комплексной постановки проблемы, дискуссии, обобщения. – М.: Политиздат, 1983. – 350 с.
4. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков у детей и подростков: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1994. – 232 с.
5. Кундозерова Л.И., Редлих С.М., Ростовцев А.Н. Проблемы социально-профессиональной адаптации / Под ред. В.Д. Симоненко. – Новокузнецк: Изд-во НГПИ, 2001. – 24 с.
6. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.
7. Социологический энциклопедический словарь. – М.: Издательская группа ИНФРА-М – НОРМА, 1998. – 488 с.
8. Фрумин И.Д. Тайны школы. Заметки о контекстах: Монография. – Красноярск: Красноярский гос. ун-т, 1999. – 256 с.



9. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1988 – 416 с.
10. Корнетов Г.Б. Педагогика: теория и история. – М.: Изд-во УРАО, 2003. – 256 с.
11. Богуславский М. Авторитарная педагогика – педагогика авторитета // Директор школы. – 2002. – № 5. – С. 25-28.
12. Богуславский М. Лабиринты манипулятивной педагогики // Директор школы. – 2002. – № 9. – С. 35-38.
13. Чистякова С.Н., Лернер П.С., Родичев Н.Ф., Кузина О.В., Кропивянская С.О. Профильное обучение и новые условия подготовки // Школьные технологии. – 2002. – № 1. – С. 101-108.
14. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учебное пособие. – 4-е изд. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 176 с.
15. Тоффлер Э. Третья волна. – М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1999. – 784 с.

## О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБРАЗОВАНИЯ ШОРСКОЙ МОЛОДЕЖИ

**Стукова  
Наталья  
Михайловна**  
– старший преподаватель  
Сибирского государственного  
индустриального  
университета  
(Новокузнецк)

Ревитализация шорского этноса предполагает решение широкого спектра задач, носящих политический, социальный, экономический, а также культурологический характер. И вопросы, касающиеся организации процесса образования детей и молодежи шорской национальности играют в этом важном деле далеко не последнюю роль.

Организация обучения шорских детей родному языку и культуре сталкивается в настоящее время с целым рядом трудностей объективного и субъективного характера. На наш взгляд, к объективным проблемам следует отнести:

- исторические: практически полное отсутствие традиций национальной школы в силу специфики культурно-исторических условий развития шорского народа;
- кадровые: нехватка в школах квалифицированных учителей шорского языка и литературы;
- научно-методические: отсутствие единого образовательного стандарта, а также целостных учебно-методических комплексов по шорскому языку, недостаточное количество наглядных пособий, нехватка художественной и научной литературы на шорском языке и так далее;
- материально-технические: плохая обеспеченность школ, в которых изучается шорский язык, техническими средствами обучения, а также оргтехникой.

В качестве субъективных трудностей следует назвать недостаточно изученные национально-психологические особенности шорского народа, что не позволяет учителям учитывать их в процессе обучения детей этой национальности. Серьезные проблемы также возникают в процессе адаптации шорских детей и молодежи к условиям обучения в современном образовательном пространстве. Недостаточная адаптированность в некоторых случаях делает трудности обучения непреодолимыми, качество получаемого шорской молодежью среднего образования оказывается недостаточно высоким, снижая шансы поступления в высшее учебное заведение и получения престижной профессии и хорошо оплачиваемой должности. Даже поступив в вуз, значительная часть молодых людей не заканчивает его в силу целого ряда объективных и субъективных причин. В целом, результатом просчетов в организации процесса образования является неконкурентоспособность шорской молодежи на современном рынке труда.

Рассмотрим эти проблемы более подробно.

История школьного образования шорского народа насчитывает более 140 лет. Во второй половине XIX века Миссионеры Алтайской Духовной Миссии, способствуя распространению Православия среди коренного населения, занялись организацией школ для «инородческих детей» Кузнецкого уезда. Православные священники также провели первые исследования в области шорского языкознания, создали первый шорский алфавит и выпустили первые книги на шорском языке. Они организовывали библиотеки и способствовали распространению новых для коренного населения знаний. Миссионерские школы сделали образование доступным для значительной части шорского этноса. Их воспитанниками были первые шорские священники и учителя, поэты и будущие государственные деятели, внесшие огромный вклад в развитие своего народа. Тем не менее крайняя бедность этих школ, отсутствие достаточного количества учителей для них, а также большие расстояния между шорскими улусами во многом затрудняли организацию процесса обучения шорцев. В результате усилий православных миссионеров по образованию коренного населения к началу XX века грамотными были 2 - 3% шорцев, что вполне сравнимо с ситуацией в тот период в целом по стране [Есипова 1998: 6].

Образовательная традиция шорского народа впервые была прервана после революции 1917 г. В тот период были закрыты церковно-приходские школы, разрушены храмы, разграблены библиотеки, учителя изгнаны.

После окончания гражданской войны, в процессе восстановления народного хозяйства Советская власть сочла своей первоочередной задачей ликвидацию неграмотности среди населения. Создание в 1926 г. Горно-Шорского национального района не только во многом способствовало решению этой проблемы, но также ускорило процессы формирования литературного шорского языка [Шенцова 1994: 68]. Национальная государственность на единой этнической территории при условии компактности расселения и экономической целостности оказала благоприятное влияние на протекание этнических процессов, содействуя завершению этногенеза шорского народа [Кимеев 1998: 45].

Время 1926 – 1939 гг., когда существовал Горно-Шорский национальный район, стало периодом расцвета шорской культуры, включая язык и образование. К 1934 году 75% шорского населения владели грамотой, в школах трудились 64 учителя-шорца, из 12046 детей школьного возраста учениками были 10754 [Кушнир 1998: 25]. В 1939 г. из 209 школ, функционировавших в районе, 41 была национальной, с преподаванием ряда предметов на шорском языке. Вопросы подготовки национальных учительских кадров помогали решать Кузедеевский педтехникум, из 300 мест в котором 70 стабильно занимали шорцы. Желающие продолжить образование могли сделать это в Томске и Ленинграде. На шорском языке издавалась учебная, научная и художественная литература, часть из которой сохранилась до наших дней [Есипова 2000: 13].

Национальная шорская школа, несомненно, имела как свои преимущества, так и недостатки. Прежде всего, создание национального образования во многом помогало объединению шорского народа, росту его национального самосознания. Необходимость обеспечения учебного процесса научно-методической литературой способствовала переводу на шорский язык достаточно большого количества текстов как научного, так и художественного характера, написанию учебников по ряду предметов. Эта работа содействовала формированию единого общешорского литературного языка. Кроме того, в условиях национальной школы формировался этнически детерминированный тип личности, передавалась традиционная культура, не происходило отрыва детей от своих национальных и семейных корней. Обучаясь в такой школе, шорские дети оставались детьми охотников и промысловиков. Приобретая знания, они сохраняли возможность получить дома навыки традиционной профессиональной деятельности. В период существования Горно-Шорского национального района у шорской молодежи был выбор – продолжить занятия, характерные для поколений предков, или же пойти учиться и приобрести иную профессию. Часть молодых людей действительно стремилась учиться и получать знания, но не все смогли удовлетворить свои потребности в получении знаний в полной мере.

Период существования национальной государственности оказался слишком коротким. Этого времени не хватило ни для развития полноценной образовательной системы, ни для обеспечения образовательного процесса учебниками на шорском языке для всех ступеней, ни для оформления единого литературного языка, учитывающего особенности основных существующих диалектов.

После ликвидации в 1939 году Горно-Шорского национального района зарождающаяся традиция национальной шорской школы была прервана во второй раз. Постепенно было прекращено преподавание на шорском языке, перестали издаваться книги на нем. Не стало учителей, поскольку часть шорской интеллигенции была репрессирована по ложному обвинению в контрреволюционном заговоре, большинство же мужского населения, получившее образование на родном языке, погибло на фронтах Великой Отечественной войны. Кроме того, дети шорцев перестали быть основной группой обучаемых в школах из-за быстрого промышленного развития региона, инициировавшего значительный приток иноэтничного населения в Кузбасс. В течение короткого времени учащиеся-шорцы превратились в небольшую часть учеников даже в местах компактного проживания представителей шорского этноса. Это положение сохраняется до сих пор.

Шорские дети, как впрочем, и дети многих других миноритарных этносов, стали получать образование на русском языке. Шорский язык медленно, но верно превращался в язык внутрисемейного общения, преимущественно старшего поколения. Бедственное социально-экономическое положение шорских сел, их отдаленность от промышленных и культурных центров, невозможность найти работу вынуждали шорскую молодежь мигрировать в большие поселки и города Кузбасса. Количество учеников в сельских школах неуклонно сокращалось, что привело к их закрытию и созданию школ-интернатов в Таштаголе, Мысках и Междуреченске. По свидетельству А. И. Чудоякова, это привело к печальным последствиям – ассимиляции детей, угасанию языка и разрыву межпоколенных связей [Чудояков 1994: 140]. Кроме того, качество школьного образования, полученного молодыми шорцами, вызывает серьезные нарекания у преподавателей тех учебных заведений, в которые они поступают, чтобы продолжить обучение. Недостаточно хорошая школьная подготовка снижает шансы выпускников-шорцев получить высшее образование. Согласно результатам опросов, после окончания школы дети шорцев предпочитают поступать в профтехучилища и техникумы, и гораздо реже – в высшие учебные заведения [Патрушева 1996: 51 - 53].

Меры по возрождению шорского языка и культуры, предпринимаемые Администрацией Кемеровской области, учеными и наиболее активными представителями шорского народа с 1986 года, дали определенные результаты. В их числе – организация обучения детей родному (шорскому) языку в ряде школ юга Кузбасса, создание отделения шорского языка и литературы на базе ФРЯЛ КузГПА. Здесь готовят учителей для школ, в которых преподается шорский язык. В настоящее время возможность овладеть родным языком есть у детей в г. Мыски, Междуреченск, Осинники, Таштагол, а также в некоторых поселках. Дети могут изучать шорский язык как предмет в некоторых школах и детских садах. По данным Н. А. Сандыковой, главного специалиста Управления образования г. Таштагола, в 2002 году шорский язык как предмет изучался в 7 школах, а также 6 образовательных учреждениях Таштагольского района. Среди них – детские сады № 5, 6, 7 п. Шерегеш и станция юных туристов (СЮРТур) г. Таштагола. Всего в этом районе шорский язык изучают 415 детей. В школах работают 13 учителей шорского языка [Сандыкова 2002: 322].

Одним из важнейших центров национального образования шорских детей в настоящее время является школа-интернат № 3 г. Таштагола. Здесь отрабатывается модель школы традиционной шорской культуры. Основной ее задачей является формирование личности, гармонично сочетающей лучшие черты собственного этноса и общечеловеческого идеала, адаптированной к условиям современной цивилизации в ситуации взаимодействия культур [Там же: 323]. Для этого этнокультурная часть программы включает знакомство с бытом, традиционны-

ми ремеслами шорского народа, его музыкальным и литературным фольклором, его историей, а также этапами этнической истории близкородственных народов, населяющих соседние территории (алтайцев, хакасов, тувинцев и др.). Реализация этой образовательной программы не только облегчает овладение родным языком, но и повышает мотивацию к его изучению.

Создание модели школы традиционной шорской культуры требует решения ряда задач, основными из которых являются кадровые, научно-методические и материально-технические. Каждая из них является решенной до некоторой степени, однако требует приложения дальнейших усилий для более полной реализации.

Формирование национальных преподавательских кадров предполагает не только подготовку учителей шорского языка и литературы, но и повышение их квалификации. В этом направлении ведется активная работа, организуются специальные курсы, семинары, совещания, конференции, методические тренинги, методические объединения, консультации, творческие встречи и другие формы работы. Во многом этот процесс обеспечивается Кузбасским региональным институтом повышения квалификации и переподготовки работников образования и отделом образования администрации г. Таштагола [Адыякова 1998: 123].

Как учителя-практики, обучающие шорских детей родной речи, так и ответственные за эту работу сотрудники отделов образования считают необходимым выработку образовательного стандарта по шорскому языку, составляющего региональный компонент образования. Такой стандарт предполагает наличие определенного уровня знаний, умений и навыков в области фонетики, лексики, грамматики и разрабатывается с учетом психологических и возрастных особенностей ребенка. Для каждой ступени обучения определяется перечень знаний, умений и навыков по каждому разделу языка. Принятие образовательного стандарта и разработка на его основе базисного учебного плана могли бы обеспечить результативность и стабильность учебных программ [Сандыкова 2002: 323]. По мнению специалистов, образовательный процесс станет наиболее эффективным в случае разработки и применения на практике принципов обучения родному языку с учетом степени владения учениками шорским языком, его диалектом или говором. Не менее важно и знание объективных условий, в которых осуществляется обучение, этнопсихологических особенностей детей, а также опора на этнопедагогические основы обучения и воспитания.

В настоящее время уже существуют научные разработки в этой области. Например, В. Г. Крысько описывает четыре базовых этнопсихологических принципа образовательного процесса, которые необходимо учитывать для повышения эффективности образования коренного населения. Учет этих принципов в ходе педагогической деятельности также может помочь в значительной степени облегчить трудности обучения и воспитания учеников, принадлежащих к коренным миноритарным этносам, в частности, шорскому. Однако это требует большой и кропотливой работы по выявлению национально-психологических особенностей шорского народа и ознакомлению с ними педагогов, работающих с учащимися-шорцами.

Принцип *этноспецифического детерминизма педагогических воздействий* предполагает их доступность объекту педагогических мероприятий. Процессы образования и воспитания также должны соответствовать исторически сложившимся традициям и привычкам конкретного народа, а также учитывать влияние на эти процессы индивидуальных национально-психологических особенностей, сложившихся под влиянием специфики социально-экономического, политического и культурного развития этноса.

В соответствии с принципом *единства национального сознания и национально-своеобразной педагогической деятельности* активность педагога станет наиболее эффективной в случае учета нравственных ценностей и специфики мировосприятия воспитанника, исторически сложившихся под влиянием национального самосознания представителей данной этнической общности.

Принцип *педагогического воздействия в процессе специфической жизни и труда в соответствии с национальным идеалом* предусматривает осуществление всего комплекса педаго-

гических мероприятий именно в таких условиях, которые складываются в соответствии с законами и национальными традициями, свойственными конкретным этносам.

Принцип *развития национальных адаптационных возможностей в отношении педагогических мероприятий* с одной стороны, предполагает возникновение некоторых трудностей в восприятии воспитуемыми педагогических воздействий, особенно если педагог является представителем другой национальности. С другой стороны, он оставляет перспективы для приспособления к процессам обучения и воспитания, поскольку как сам учитель, так и его ученики со временем могут улучшать свои взаимодействия и общение [Крысько 2001: 266].

На наш взгляд, необходимо дальнейшее изучение, уточнение и реализация этих принципов в практике педагогической деятельности в отношении учащихся-шорцев.

Еще одной, уже упомянутой нами проблемой организации образования шорской молодежи, является ее адаптация к условиям обучения в рамках современной российской системы образования. В данном случае наше внимание сосредоточено на вузовском периоде обучения.

Мы рассматриваем адаптацию индивида к новым условиям среды или виду деятельности как процесс и результат перехода из зоны актуального личностного развития адаптанта в зону его потенциального развития [Редлих 1999: 17]. Ключевыми в данном процессе являются три момента: зона (уровень) актуального развития индивида, зона его потенциального развития, а также его движущие силы, например, потребности и мотивация. Процесс адаптации может быть существенно облегчен путем целенаправленного влияния на каждый из этих моментов, либо на их совокупность.

Уровень актуального развития индивида включает в себя обученность, навыки и умения личности, а также выраженность определенных психологических, моральных, интеллектуальных и профессиональных качеств субъекта, которые он использует в процессе жизнедеятельности. Особое значение имеет также степень соответствия этих индивидуально заданных характеристик тем требованиям, которые социальная среда предъявляет к своим членам в данный момент.

Зона потенциального развития включает в себя совокупность характеристик образовательной среды, в том числе ее сопротивляемость, которые студенту предстоит освоить в процессе адаптации.

Большое значение также имеет стремление адаптантов освоить новую для них среду. В основе этого стремления могут лежать различного рода потребности и мотивы, такие как желание получить данную специальность, способности к этому роду деятельности, семейные традиции, соображения престижа, возможных материальных выгод и так далее. В любом случае, чем выше уровень мотивации индивида, тем проще ему адаптироваться в новых условиях.

Разрыв между зонами актуального и потенциального развития адаптанта составляет «высоту адаптационного барьера» (или ступени) между ними. Если в силу определенных обстоятельств, например, недостаточно высокого уровня актуального развития индивида или повышенной сопротивляемости среды, эта ступень оказывается слишком высокой, то процесс адаптации в значительной степени затрудняется, либо становится невозможным. Именно это зачастую происходит со студентами-шорцами. Недостаточно высокий уровень их актуального развития с одной стороны, и новая, сложная, многофакторная образовательная среда, не учитывающая этнопсихологические особенности этой группы учащихся, осложняют процесс адаптации студентов-шорцев к вузу, снижают учебную мотивацию, успеваемость, качество получаемого образования, приводят к отсеву из вуза.

Большое количество проблем, возникающих в процессе организации обучения шорской молодежи свидетельствует о том, что в том виде, в котором существует сегодня современная система обучения и воспитания, она не отвечает внутренним потребностям шорского народа, его традиционному мировоззрению и этнопсихологическим особенностям. Это противоречие, скорее всего, может быть разрешено в результате осуществления целенаправленной образовательной политики, объединяющей усилия учителей-практиков, ученых различных областей

знания, администраций учебных заведений, в которых обучается шорская молодежь, а также областной Администрации. Среди мер, призванных решить вопросы образования шорцев, по нашему мнению, можно назвать следующие:

- 1) изучение этнопсихологических особенностей шорского народа и ознакомление с ними преподавателей, работающих с его представителями;
- 2) разработка принципов преподавания шорского языка с учетом:
  - этнической психологии и опорой на традиционную культуру,
  - степени владения учащимися шорским языком, его диалектом или говором,
  - конкретных условий, в которых осуществляется обучение;
- 3) формирование образовательного стандарта по шорскому языку в рамках регионального компонента образования и выработка на его основе базисных учебных планов;
- 4) создание научно-методического обеспечения учебного процесса, дальнейшая работа по написанию учебников, методических указаний для учителей, книг для чтения, хрестоматий, словарей, справочников по шорскому языку, а также создание наглядных пособий, раздаточного материала, аудио- и видеопособий и так далее;
- 5) улучшение материально-технической базы учебных заведений, в которых изучается шорский язык;
- 6) повышение качества среднего образования, получаемого шорской молодежью;
- 7) расширение образовательного пространства шорского языка, увеличение числа школ и дошкольных учреждений, в которых он изучается;
- 8) расширение социальных функций данного языка и повышение его престижа;
- 9) развитие межкультурного сотрудничества;
- 10) профессиональная ориентация с учетом национальных трудовых предпочтений и требований современного рынка труда.

Активная работа в данных направлениях может помочь усовершенствовать процесс обучения шорской молодежи, значительно облегчив его и сделав более продуктивным.

Описанные нами проблемы проявляются на разных уровнях. Они существуют в области целей и задач образования, его форм и методов, принципов и результатов. Однако именно они и являются, по нашему мнению, той движущей силой, тем источником развития, который помогает совершенствовать процессы обучения и воспитания подрастающего поколения шорского народа в духе национальной культуры. На наш взгляд, напряженная работа в этом направлении в течение ряда лет уже дала неплохие результаты, и главный из них заключается в том, что положение дел с образованием шорской молодежи больше не является безнадежным.

### ***Библиографический список***

1. Адыякова Н.А. Концепция развития родного языка // Деятельность Андрея Ильича Чудоякова и духовное возрождение шорского народа (доклады научно-практической конференции). – Новокузнецк, 1998.
2. Есипова А.В. Кафедра иностранных языков – колыбель шорского языкознания в НГПИ // Сборник научных статей «Новая парадигма образования и пути ее реализации». – Новокузнецк, 1999.
3. Есипова А.В. Из истории изучения родного языка детьми шорской национальности // Чтения памяти Э.Ф. Чиспякова: материалы научно-практической конференции Новокузнецкого государственного педагогического института. Часть I. – Новокузнецк, 2000.
4. Есипова А.В., Невская И.А. Новокузнецкий тюркологический центр и возрождение шорской письменности и школы // Качество подготовки и проблемы повышения конкурентоспособности выпускников педвузов на рынке труда: сборник материалов научно-практической конференции / Редкол.: Редлих С.М. и др. – Новокузнецк: Новокузнецкий пединститут, 1998.
5. Кимеев В.М. Шорцы. Кто они? Этнографические очерки. – Кемерово: Кемеровское кн. изд-во, 1989.

6. Кимеев В.М., Ершов В.В. (редакторы-составители) Аборигены Кузбасса. – Современные этнополитические процессы. – Кемерово, Кузбассвуиздат, 1997.
7. Кимеев В.М. Проблемы национального самоопределения шорцев // Этносоциальные процессы в Сибири: Тематический сборник. – Выпуск 2. – Новосибирск, 1998.
8. Кушнир В.И. Социальная сфера в Горно-Шорском национальном районе в п. п. 30-х годов // Деятельность Андрея Ильича Чудоякова и духовное возрождение шорского народа (доклады научно-практической конференции). – Новокузнецк, 1998.
9. Патрушева Г.М. Шорцы сегодня: современные этнические процессы. – Новосибирск: Наука: Сибирская издательская фирма РАН, 1996.
10. Редлих С.М. Педагогические основы социально-профессиональной адаптации учителя: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1999. – 42 с.
11. Сандыкова Н.А. Организация обучения родному (шорскому) языку в школе // Проблемы национально-регионального компонента в условиях модернизации образования: Материалы второй региональной научно-практической конференции. – Новокузнецк, 2002.
12. Чудояков А.И. Шорцы сегодня и завтра // Шорский сборник. Вып.1. Историко-культурное и природное наследие Горной Шории. – Кемерово, 1994.



## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОТРЯД КАК ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ИНИЦИАТИВ СТУДЕНТОВ

**Четвергова  
Наталья  
Евгеньевна**  
– начальник учебного отдела,  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики БПГУ  
им. В.М. Шукшина

E-mail:  
uchch@bigpi.biysk.ru

Деятельность педагогических отрядов в сорокалетней истории студенческих строительных отрядов России занимает свое достойное место. Менялись социальные характеристики профессионального статуса педагога – организатора детского коллектива, но неизменной оставалась лидерская позиция вожатого.

Бийский педагогический государственный университет имени В. М. Шукшина имеет значительный опыт организации педагогических отрядов в прошлом. Повышение внимания к педагогизации учебного процесса создало условия для возобновления подготовки вожатых, а в последние пять лет и для работы студенческого педагогического отряда «Земляки», объединившего студентов с опытом работы в детских лагерях.

Педагогический отряд (ПО) вуза стал школой подготовки общественных организаторов и социальных педагогов, укрепил мотивацию к учительской профессии многих выпускников университета.

Целью деятельности ПО является формирование микроклимата добра и взаимной заботы, развитие интересов студентов-вожатых, их творческих способностей, социальной активности.

Задачи и приоритетные направления деятельности педагогических отрядов определяются в соответствии с региональными и местными условиями. Зоной особого внимания краевого педагогического отряда «Ювента» (Барнаул, Алтайский край), в состав которого входит ПО «Земляки», являются в летнее время детские оздоровительные центры, пришкольные, городские, сельские лагеря. Ежегодно на работу в качестве вожатых, воспитателей, руководителей кружков, спортивных секций выезжают более трехсот студентов.

Каждый член педотряда имеет возможность раскрыть свою индивидуальность, повысить уровень культуры, расширить социальный опыт, проявить социально значимые инициативы для профессионального самовыражения и самореализации.

«Педагог, для которого значима потребность в самоактуализации, отличается от своих коллег самостоятельностью и ответственностью. Он может по собственной инициативе разрабатывать какие-либо методики преподавания и воспитания, требующие умения организовывать как собственную деятельность, так и работу других, отслеживать ее результаты. Педагог в достижении целей своей деятельности не может без самосовершенствования» [1].

Студенты–вожатые – члены педотряда взаимодействуют с образовательными учреждениями города в рамках плана работы «Штаба студенческих педагогических инициатив» (ШСПИ), созданного в университете.

Структура ШСПИ включает инициативные группы студентов, имеющих различные творческие способности, которые организуют работу на факультетах, а затем выходят в образовательные учреждения с целью пропаганды педагогических ценностей во взаимодействии с детскими коллективами. Основу инициативных групп составляют вожатые-консультанты, имеющие опыт работы в детских лагерях края.

Совместная работа студентов-вожатых и тех, кто только получает профессию вожатого в структурах дополнительного образования университета и планирует работу в летнее время, позволяет формировать коллектив единомышленников, заинтересованных в повышении уровня готовности к работе с детским коллективом.

В вузе активно работает педагогический отряд, который реализует собственные педагогические инициативы, совершенствует профессиональные качества педагога и использует творческий потенциал задолго до работы в лагерях.

Инициативы позволяют студентам не только пополнить опыт работы с детьми различных социальных учреждений (дополнительного образования, детских домов, приютов, площадок по месту жительства и др.), но и помочь этим учреждениям в решении социально-культурных задач.

«Роль воспитательных организаций наиболее велика в решении социально-культурных задач, ибо фактически общество и государство требует от системы социального воспитания в первую очередь и главным образом формирования гражданина, отвечающего социальному и государственному заказам, т.е. человека-семьянина, труженика, потребителя и т.д.» [2]

Программы, с которыми выходит педагогический отряд, включают благотворительные акции, проведение праздников, игровых программ, тренингов на сближение, сплочение коллектива, снятие стрессов, тактильного напряжения, выработки доброжелательных отношений, приобщение к нормам жизнедеятельности, истории родного края.

Воспитанники социальных учреждений особенно нуждаются в общении с молодежью, студентами, т.к. в них практически не проводится педагогическая практика, не все дети имеют возможность оздоравливаться в летних лагерях. Развивающемуся ребенку, подростку необходимо общаться не только с себе подобными, но и с молодыми людьми, обладающими лидерскими способностями. Проведение коллективных творческих дел совместно с детьми таких учреждений педагогически полезны как детям, так и вожатым.

«Глубокий эмоциональный контакт, который является непременным атрибутом дружеского общения, формирует своеобразный эмоциональный механизм, позволяющий затем не только осуществлять аналогичные контакты, но и активно искать их. При отсутствии дружеского общения этот механизм, видимо, не возникает, ибо общая, присущая в принципе всем людям потребность в эмоциональном контакте не находит своей реализации. В результате, становясь взрослым, человек не ищет подобных контактов или не может их поддерживать» [2].

Важным компонентом деятельности педагогического отряда является то, что будущие педагоги-организаторы постигают основы формирования коллектива внутри студенческого коллектива. Эта школа сотрудничества, сотворчества помогает профессиональному становлению членов педотряда.

Формирование коллектива ПО происходит на занятиях в рамках различных направлений подготовки вожатых (дополнительного образования, спецкурса, секции факультета дополнительных педагогических профессий).

Студенты, получающие дополнительную профессию вожатого, объединяются в творческие группы и выполняют в течение учебного года задания, направленные не только на работу в соответствии с программой курса, но и на сплочение внутри микрогруппы, а также коллектива в целом.

Пополнение педагогического отряда студентами-вожатыми младших курсов происходит постоянно. Таким образом, имеет место преемственность традиций, профессиональное наставничество и консультирование, как в период изучения теории, так и в практической работе.

Необходимо подчеркнуть, что особое внимание на занятиях отводится работе над тематическими воспитательными программами. Творческие группы студентов на протяжении нескольких занятий разрабатывают свою версию тематических смен для лагеря.

Воспитательные программы смен разнообразны по содержательному наполнению, но в обязательном порядке авторами учитывается возможность выбора и самореализации для каждого участника жизнедеятельности коллектива. На завершающем этапе работы происходит презентация воспитательных программ, а затем интегрирование наиболее удачных творческих компонентов в общую программу, которая становится основой для выступлений педагогического отряда. Это дает возможность участвовать в конкурсных программах края, Сибирского региона, а главное – включать творческие блоки в агитационные, игровые программы для детских социальных учреждений.

Особое место в сценариях, которые готовят и представляют студенты-вожатые, занимает тематика, связанная с воспитанием патриотических, гражданских качеств. Выходя на сцену, в молодежную аудиторию, вожатые пропагандируют высокие педагогические ценности: доброту, терпимость, взаимопомощь, любовь к малой Родине. Иллюстрацией этого является разработка и реализация таких воспитательных программ, как «Морская держава», «Союз тимуровских команд», «Голубые береты», «Земляки», «Разноцветная планета» и другие. Блоки этих программ, сценарии, разработанные в их рамках, использовались вожатыми – членами педотряда в своей практической работе.

Важное звено в деятельности педагогического отряда – постоянный анализ осуществленных коллективных дел с целью совершенствования своей работы.

«Коллективный самоанализ обладает величайшей силой воспитательного воздействия. Он формирует оптимальную самооценку, оценку человеком своих сил и возможностей, способностей и дарований, он улучшает самочувствие каждого в коллективе. Он создает привычку рассматривать коллективную жизнь и работу во всех их составных и в целом, видеть не только конечный результат, плохой или хороший, но и причины, от которых зависел успех или неуспех, рассматривать организацию дела организаторами, взаимодействие групп, отношение к делу каждого» [3].

Развивая рефлексивные навыки, студенты-вожатые включают их в практику своей работы и реализуют во взаимодействии с детским коллективом.

Отрядный «огонек», проведенный в конце коллективной творческой учебы, эссе, подготовленные студентами, подтвердили позитивное отношение к использованным формам и методам подготовки к сотрудничеству с различными детскими коллективами; определили социальную значимость участия в работе ПО.

«Именно на занятиях спецсеминара, в коллективно-творческой учебе, в работе педагогического отряда я поняла суть профессии вожатого: чтобы им стать, нужно не только уметь проводить игры, разрабатывать программы – самое главное, нужно любить детей, какими бы они не были. Если ты не любишь детей, ты никогда не станешь хорошим вожатым».

«Используя свои знания, приобретенные на семинаре, во взаимодействии с вожатыми педагогического отряда я научилась устанавливать контакт с подростками, быстрее сходить с незнакомыми людьми, организовывать коллектив для выполнения какого-либо дела. Я стала более требовательной к своим воспитанникам, и, конечно, к себе. Я стала более серьезно анализировать свое поведение».

«В работе с детскими коллективами мне помогли знания, которые я получила на секции «Вожатый» и, конечно же, опыт, который я приобрела в общении с коллегами-вожатыми – членами педотряда «Земляки». Знания, которые я получила в процессе работы вожатого, помо-

гают мне сейчас в учебе и, конечно же, помогут в работе с детьми не только в лагере, но и за его пределами».

«Получив профессию вожатого, я научился быть сдержанным, уверенным в себе и в своих действиях. Я получил свой первый опыт взаимодействия с детским коллективом. Работа в лагере, с детьми и подростками учреждений социального воспитания расширила мои представления о детских коллективах, раскрыла творческие способности, позволила заглянуть в себя, посмотреть, каким я буду педагогом».

Анализируя эссе, написанные студентами, можно констатировать факт важности выбранного пути их профессионального роста, социальной значимости тех инициатив, которые составляют основу деятельности педагогического отряда.

### *Библиографический список*

1. Бедерханова В.П. Становление личностно ориентированной позиции педагога. – Краснодар, 2001.
2. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания. – М., 2001.
3. Газман О.С., Матвеев В.Ф. Педагогика в пионерском лагере. – М., 1982.

## ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С СОЦИАЛЬНО ДЕЗАДАПТИРОВАННЫМИ ДЕТЬМИ

**Ящук  
Алла  
Владимировна**  
– старший преподаватель кафедры дошкольного образования и логопедии ТГПУ

Педагогика высшей школы должна изучать воспитательно-коррекционные меры, направленные на нейтрализацию негативных проявлений, таких, как детская и подростковая преступность, проституция, беспризорность, безнадзорность, наркомания, правонарушения, возникновение неформальных объединений асоциального характера, и на этой основе сделать все возможное, чтобы воспитывать у студентов способности психологически обоснованно строить педагогический процесс, формировать умение оказывать практическую помощь детям, родителям в конкретной жизненной ситуации. Для этого необходимо знакомить студентов с социальной и психолого-педагогической природой дезадаптации, социально-правовыми аспектами ее профилактики и преодоления среди детей и подростков, мотивацией и типологией дезадаптации, отразив их в программах по педагогике, психологии, методикам, общественных и специальных дисциплин.

Комплексный подход к подготовке специалистов позволит успешнее противостоять негативным проявлениям в детской и подростковой среде. Этого требуют и проблемы семьи, включая психологию семейных отношений, семейную педагогику, семейного права, охраны материнства, детства, усыновления, лишения родительских прав и др.

В настоящее время диапазон работ, посвященных изучению детско-подростковой дезадаптации, значительно расширился за счет изучения медико-биологических проблем (А.Г. Амбрумова, Б.С. Братусь, Ф.Б. Березин, М.И. Буянов, Г.В. Грибанов, В.В. Ковалев, К.С. Лебединская), психолого-педагогических (Б.Н. Алмазов, С.А. Беличева, Л.А. Грищенко, И.В. Дубровина, Т.Д. Марцинковская, Т.Д. Молодцова, В.Г. Бочарова, В.Н. Гуров, В.Г. Степанов, Ю.Ю. Черво). Часть работ посвящена активизации коррекционно-реабилитационной работы в учреждениях интернатного типа с дезадаптированными подростками (И.П. Башкатов, Ю.В. Гербеёв, И.А. Невский, В.И. Чередниченко, В.М. Литвишков, Н.И. Махиборода), системного подхода в преодолении дезадаптации (С.Б. Думов, О.А. Старцев, А.Н. Гамаюнова, Е.Г. Щукина, В.Г. Бочарова). Несмотря на разницу подходов и взглядов на проблемы социализации и адаптации отечественных исследователей, их объединяет единый философско-методологический подход к воспитанию, подрастающего поколения, суть которого состоит в следующем: воспитание должно служить цели гармоничной адаптации личности к существующей общественной системе, помочь человеку найти себя в современном мире и обществе.

Понятия «Социальная дезадаптация», «дезадаптированный ребенок» вошли в научную литературу сравнительно недавно. В 20-е годы, когда остро стояла проблема детской беспризорности, асоциального поведения детей, их именовали детьми «выбитыми из жизненной колеи», «оказавшимися непригодными для жизни в семье и школе», «морально дефективными детьми».

Анализ публикаций по проблеме позволяет выявить наиболее типичные подходы к определению понятий.

Под дезадаптацией понимается совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии взаимодействия человека с окружающей средой.

Дезадаптированный ребенок – это несовершеннолетний, который в силу своих особенностей или недостатков в индивидуальном развитии не может выработать адекватные новым условиям формы поведения и деятельности.

Дезадаптивное поведение – это дисгармония характера, в разных вариациях проявляющаяся как отсутствие твердой жизненной позиции, неумение строить отношения, контролировать свои поступки и соответственно соотносить их с основными жизненными ценностями, не критичность к себе, безразличие, грубость, жесткость по отношению к окружающим, антисоциальная направленность.

Процесс дезадаптации разворачивается соответственно основным направлениям человеческой деятельности, среди которых выделяются познавательная, преобразовательная, ценностно-ориентированная, коммуникативная. Иными словами, социально-психологическая дезадаптация охватывает познание, труд, общение, разрушает их и отрывает от мира. Нарушается процесс социализации детей, ее функциональной и содержательной сторон.

Существует целый ряд категорий детей и взрослых, условия развития и жизни которых объективно делают их реальными или потенциальными жертвами социализации – пишет А.В. Мудрик. Среди них: инвалиды всех категорий (кроме не обладающих юридической дееспособностью), сироты, иные категории детей, находящихся на попечении государства или общественных организаций; мигранты; дети из семей с низким экономическим и (или) образовательным уровнем, аморальной и (или) криминальной атмосферой. Все они требуют специального изучения и специфических способов социальной и педагогической помощи.

Социальная дезадаптация – многогранное явление, в основе которого лежат:

а) индивидуальные факторы, действующие на уровне психобиологических предпосылок, затрудняющие социальную адаптацию индивида: тяжелые или хронические соматические заболевания двигательной сферы, нарушение и (или) снижение функций сенсорных систем, несформированность высших психических функций (ВПФ), резидуально-органические поражения центральной нервной системы с церебрастенией, снижением волевой активности, целенаправленности, продуктивности познавательных процессов, синдромом двигательной расторможенности, патологические черты характера, патологически протекающий пубертат, невротические реакции и неврозы, эндогенные психические заболевания;

б) психолого-педагогические факторы, проявляются в дефектах семейного, школьного и др. воспитания. Выражаются в отсутствии индивидуального подхода к ребенку в воспитывающей среде, неадекватности предпринимаемых воспитательных мер, несправедливом, грубом, оскорбительном отношении учителя (воспитателя), занижении оценок, отказе от своевременной помощи при пропусках занятий, в непонимании душевного состояния ребенка. Относится также тяжелый эмоциональный климат в семье, алкоголизация родителей, настроенность семьи против школы и других учебно-воспитательных учреждений;

в) социально-психологические факторы, раскрывающие неблагоприятные особенности взаимодействия несовершеннолетнего со своим ближайшим окружением в семье, на улице, в учебно-воспитательном коллективе;

г) личностные факторы, которые проявляются в активно избирательном отношении индивида к предпочитаемой среде общения, к нормам и ценностям своего окружения, к педагогическим воздействиям семьи, школы, общественности, в личных ценностных ориентациях и личной способности к саморегулированию своего поведения;

д) социальные факторы: неблагоприятные материально-бытовые условия жизни, определяющиеся социальными и социально-экономическими условиями общества.

В практике воспитания существует множество терминов, обозначающих социально-дезадаптированных детей: недисциплинированные, трудные, педагогически запущенные, трудновоспитуемые с отклоняющимся поведением, склонные к правонарушениям, социально-запущенные и др. Чаще всего эти термины употребляются как синонимы. Некоторые авторы распределяют их по степени нарастания социальной дезадаптации. Например, сначала недисциплинированность, затем трудновоспитуемость, затем педагогическая запущенность, социальная запущенность.

Социальная дезадаптация в сфере индивидуального поведения представляет собой поступки конкретных людей, запрещаемые нормами права, нравственности, правилами общежития. Сюда входят разнообразные виды отклоняющегося поведения: алкоголизм, наркомания, самоубийство, аморальное поведение, детская беспризорность, педагогическая запущенность и трудновоспитуемость детей и подростков, нарушение любых социальных норм. Все эти явления в общественной и психолого-педагогической практике называются по-разному: отрицательными, негативными, антиобщественными, аморальными, дезорганизирующими, деструктивными.

Личность, взаимодействуя со средой, избирательно усваивает все то, что ее окружает. Причинами этой избирательности выступают природные задатки, чувства и установки, привитые с детства, психологическая предрасположенность к чему-либо, потребности и др. Особенную роль в восприятии детей и подростков имеет семья, образ поведения родителей, сверстники, друзья, знакомые.

Но стихийность воздействия социальных факторов на личность не свидетельствует о том, что их нельзя регулировать и управлять ими.

Обобщая описание дезадаптации на эмпирическом уровне, исследователи отмечают выраженную недостаточность внутренних механизмов контроля поведения, несформированность собственной системы ценностей, неосознаваемость мотивов и норм поведения. Описывается упрямство, озлобленность, жестокость дезадаптированных детей, их обидчивость, ранимость, конфликтность, колебания настроения, повышенная чувствительность, вспышки возбуждения, тревожность, рассеянность, нерешительность, боязливость, чувство собственной малоценности, никчемности, противостояние миру.

Основу социальной дезадаптации составляет эмоциональная неустойчивость, слабая мотивационная направленность; своеобразные поведенческие реакции, которые проявляются в низком уровне самоконтроля поведения, наличии реакций ухода от конфликта.

Эмоционально-волевые характеристики личности определяются несдержанностью, слабостью эмоционального и волевого контроля, недостаточная эмоциональная зрелость и высокая нервно-психическая напряженность.

Данные характеристики социальной дезадаптации можно понимать в широком и узком смысле. В широком смысле социальная дезадаптация – это состояние связей с новой средой, а также длительная неприспособленность к определенной социальной среде, вследствие чего и возникает ряд расстройств и нарушений. В узком смысле социальная дезадаптация означает, что поведение ребенка в социальном аспекте частично отклоняется от принятых в обществе норм поведения, т.е. – поведение не согласуется с принципами и основными требованиями, установленными в обществе и коллективе.

Выделяются объективные и субъективные характеристики дезадаптации. Объективно дезадаптация проявляется в нарушении норм морали и права, в асоциальных формах поведения, в ограничении способности справиться с социальными функциями или в патологической трансформации поведения. Субъективными признаками дезадаптации является деформация системы внутренней регуляции, ценностных ориентации, социальных установок. Исследователи различают разные формы и степень проявления дезадаптации. А.Г. Амбрумова, В.А. Тихоненко, Л.Л. Бергельсон выделяют непатологическую и патологическую формы дезадаптации.

Непатологическая выражается отклонениями субъекта в поведении и переживаниях, связанных с недостаточной социализацией, с социально неприемлемыми установками личности, в резкой смене целей существования (побег из семьи), разрыве значимых интерперсональных отношений.

При патологической или «трансформирующей» форме происходит ломка основных направлений адаптационной деятельности. Наиболее подвержены срыву ценностно-ориентационная и коммуникативная деятельность.

Явление дезадаптации несовершеннолетних может проявляться с разной степенью интенсивности, в различных вариантах и может быть вызвано различными причинами. Суть дезадаптации во внутренней или внешней дезгармонизации личности несовершеннолетнего с самим собой или обществом, проявляющейся в деятельности, взаимоотношениях, поведении. Все явления, обозначенные данным термином, рассматривали как дезадаптацию: трудновоспитуемость, педагогическую и социальную запущенность, безнадзорность, беспризорность, дискомфортность, недисциплинированность, неуспеваемость, девиантность, деликвентность.

Работы последних лет предлагают различные классификации видов дезадаптации: рассматриваются виды по «институтам», где произошла дезадаптация: школьная, семейная, групповая; по возрастным особенностям: дошкольная, младших школьников, отроческая, подростковая; по степени запущенности на: а) трудновоспитуемых; б) педагогически запущенных; в) подростков-правонарушителей; г) несовершеннолетних преступников.

При делении дезадаптации на виды С.А. Беличева учитывает внешние или смешанные проявления дефекта взаимодействия личности с обществом, окружением, самим собой:

1. Патогенная – определяется как следствие нарушений нервной системы, болезней головного мозга, нарушений анализаторов и проявлений различных фобий.

2. Психосоциальная – результат половозрастных изменений, акцентуацией характера (крайних проявлений нормы, усиление степени проявления определенной черты), неблагоприятные проявления эмоционально-волевой сферы, умственного развития.

3. Социальная – проявляется в нарушении норм морали и права, в асоциальных формах поведения и деформации системы внутренней регуляции, референтных и ценностных ориентации, социальных установок.

Опираясь на данную классификацию, Т.Д. Молодцова выделяет следующие виды:

1. Патогенная – проявляется в неврозах, истериках, психопатии, нарушениях анализаторов, соматических нарушениях.

2. Психологическая дезадаптация – это фобии, различные внутренние мотивационные конфликты, некоторые виды акцентуаций, которые еще не повлияли на социальную систему развития, но которые нельзя отнести к явлениям патогенным. Такая дезадаптация в большей степени скрыта и достаточно устойчива. Сюда относятся все виды внутренних нарушений (самооценки, ценностей, направленности), которые сказались на самочувствии личности, привели к стрессу или фрустрации, травмировали личность, но не сказались еще на поведении;

3. Социально-психологическая, психо-социальная – неуспеваемость, недисциплинированность, конфликтность, трудновоспитуемость, грубость, нарушения взаимоотношений. Это наиболее распространенный и легко проявляющийся вид дезадаптации.

4. Социальная – подросток мешает обществу, отличается девиантным (отклоняющимся от нормы) поведением, легко входит в асоциальную среду (адаптация к асоциальным условиям), становится правонарушителем (деликвентное поведение), характеризуется адаптацией к дезадаптированности (наркомания, алкоголизм, бродяжничество), в результате чего возможен выход на криминогенный уровень. Сюда относятся дети, «выпавшие» из обычного общения, оставшиеся без крова, предрасположенные к суициду и т.д. Этот вид иногда опасен для общества, требует вмешательства психологов, педагогов, родителей, врачей, работников юстиции.

Социальная дезадаптация детей и подростков находится в прямой зависимости от негативных отношений: чем сильнее выражена степень негативных отношений детей к учебе, се-



мье, сверстникам, педагогам, неформальному общению с другими, тем тяжелее степень дезадаптированности.

Дезадаптацию можно рассматривать в зависимости от степени распространенности в разных областях жизни и деятельности, как узкую, распространенную и широкую, в зависимости от того, в какой степени ею охвачена личность - поверхностную, углубленную и глубокую; по степени ее выраженности - как скрытую, открытую и ярко выраженную; по характеру возникновения - как первичную и вторичную; по длительности протекания – как ситуативную, временную и устойчивую.

Социальная дезадаптация – это дезадаптация обширная, глубокая, вторичная, устойчивая, с характерной яркой выраженностью.

Выявленные в педагогической науке закономерности преодоления социальной дезадаптации в практике школьной работы используются мало. Поэтому необходима такая подготовка студентов педагогического вуза, которая включает в себя формирование правильных, научно-обоснованных представлений о воспитательно-коррекционной работе с несовершеннолетними. Воспитательно-коррекционная работа – это сложная система воздействия на детей и подростков, которая в сочетании с психолого-педагогическими приемами направлена на преодоление или ослабление недостатков в развитии личности.

При определении этапов вузовского обучения, форм и методов его подготовки необходимо использовать исследования, в которых рассматриваются некоторые его стороны, характеризуются примерное содержание, методы, приемы и организационные формы подготовки студентов к работе с несовершеннолетними (В.Г. Баженов, Н.Н. Верницкая, А.И. Кочетов, В.Н. Рязанцева, В.А. Поварницына, Л.В. Симончик, В.В. Трифонов, Р.М. Хмурич).

При осуществлении психолого-педагогической подготовки студентов к воспитательно-коррекционной работе, необходимо соблюдать следующие условия:

- профессионально-педагогическая направленность учебно-воспитательного процесса, соблюдение последовательности в изучении дисциплин психолого-педагогического цикла по проблемам воспитания и коррекции;

- обеспечение взаимосвязи между дисциплинами психологического, педагогического, социального циклов по данной проблеме;

- включение каждого студента в активную самостоятельную работу по изучению дисциплин, направленную на глубокое усвоение системы общепедагогических понятий по воспитанию и коррекции в работе с дезадаптированными детьми и подростками;

- установление тесной связи психолого-педагогических дисциплин с практикой работы различных учебно-воспитательных учреждений, с их передовым опытом;

- приобщение студентов к исследовательской деятельности, формирование умений диагностировать и прогнозировать развитие личности дезадаптированного ребенка;

- участие в создании доступных студентам учебных пособий, связанных с проблематикой воспитательно-коррекционной работы.

Профессиональная подготовка педагогов должна опираться на обширные, научно-обоснованные знания, которые охватывают:

- 1) личность ребенка, его физическое, духовное и социальное развитие, нормальное и отклоняющееся поведение;

- 2) объединения и группировки людей (семья, малая группа, коллективы учебных заведений, коллектив сверстников);

- 3) систему учреждений, оказывающих помощь детям;

- 4) основы теорий, методик и технологий по работе с различными категориями детей в разных условиях;

- 5) социально-правовые и социально-экономические основы педагогической деятельности;

- 6) методы управления и планирования профессиональной и научно-исследовательской деятельности в социально-педагогической сфере.

Воспитательно-коррекционная деятельность определяется как деятельность педагога, направленная на оказание помощи детям в снятии состояния социальной дезадаптации и преодолении его собственных барьеров, в которой выделяются следующие этапы:

1. Диагностический – проведение диагностического обследования на основе отобранных методик, адекватных поставленным задачам. Выявление проблем в поведении, общении и т. д.
2. Аналитико-поисковый – анализ психофизиологических, интеллектуальных, общеличностных возможностей детей. Поиск ведущих направлений в их развитии и коррекции.
3. Проектировочный – разработка индивидуальной программы воспитательно-коррекционной деятельности на основе педагогического прогнозирования развития воспитанника.
4. Процессуально-деятельностный – выполнение индивидуальной программы воспитательно-коррекционной деятельности. Системный мониторинг реализации программы.
5. Дальнейшая педагогическая поддержка, стимулирование осмысленного самовоспитания.

Данная педагогическая система является составной частью процесса подготовки специалистов к воспитательно-коррекционной деятельности.

При подготовке студентов необходимо учитывать затруднения, с которыми встречаются педагоги в работе с дезадаптированными детьми и подростками: неумение наладить контакт с ребенком, непонимание внутренней психологической позиции детей и подростков, сложности в управлении общением, неумение выработать оптимальную стратегию и тактику в общении с детьми, замедленное реагирование на изменение ситуации, отсутствие мобильности и педагогического мышления в преодолении конфликтных ситуаций, неумение находить нестандартные приемы в решении проблемных ситуаций.

Подготовка студентов к воспитательно-коррекционной работе зависит от объективных условий организации процесса обучения в педагогическом вузе. Она улучшится при целенаправленном отборе знаний, умений и навыков, необходимых для коррекции личности дезадаптированных детей и подростков, поэтапном их усвоении от курса к курсу, применении этой информации в непрерывной воспитательной деятельности по предупреждению отклонений в поведении детей, органичном соединении с другими направлениями подготовки студентов в ходе учебно-воспитательного процесса.

### ***Библиографический список***

1. Алмазов Б.Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. – Свердловск, 1986. – 150 с.
2. Бадмаев С.А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников. – М., 1993. – 144 с.
3. Беличева С.А. Социально-педагогические методы оценки социального развития дезадаптированных подростков.// Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1995. – № 4. – С. 10-16.
4. Бочарова В.Г. Педагогика социальной работы. – М.: Аргус, 1994. – 207 с.
5. Социальная дезадаптация: нарушения поведения у детей и подростков / Под ред. Н.В. Востриковой. – М.: ЦСП, 1996. – 108 с.

## УЧЕТ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ КАК ФАКТОР ИНТЕНСИФИКАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

**Лаврентьева  
Наталья  
Борисовна**  
– доктор педагогических наук,  
профессор,  
зав. кафедрой инженерной педагогики АлтГТУ  
им. И.И. Ползунова

**Попов  
Юрий  
Владимирович**  
– преподаватель  
Барнаульского  
строительного  
колледжа

Объективная необходимость позитивных изменений в социально-экономическом положении России выдвигает на первый план проблемы совершенствования системы профессионального образования с целью повышения качества подготовки специалистов и приближения уровня их профессиональной компетентности к международным требованиям. Современный период жизни общества характеризуется учеными как эпоха технологической революции. Высокие темпы научно-технического прогресса требуют особого внимания к вопросам подготовки инженерных кадров. Реализация данного требования осуществляется разработкой и внедрением таких современных технологий обучения техническим дисциплинам в учебных заведениях, которые обеспечивают интенсификацию подготовки специалистов.

Интенсификация образования – очевидное требование современности. В быстро меняющихся экономических, социальных, технологических условиях любой специалист должен быть способен освоить новую необходимую информацию, новую технологию в максимально короткий срок и при минимальных затратах. В условиях глобализации рынка образовательных услуг и внедрения дистанционного образования растет конкуренция образовательных институтов, выигрывает которую тот, кто может предложить качественное, но интенсивное образование.

Интенсивность образования не исключает его фундаментальности. Напротив, под интенсивным техническим образованием мы понимаем такое построение образовательного процесса, которое позволяет максимально вовлекать личностный и психофизиологический потенциал обучаемых, направлять его для максимального использования внешних ресурсов образовательной ситуации (ресурсов содержания, информации, социальных взаимодействий, времени) без ущерба собственному здоровью и психологическому благополучию. Мы рассматриваем интенсивное образование как максимально качественное достижение личностью образовательных, в данном случае – профессионально-образовательных, целей при оптимальных затратах ресурсов.

Полагаем, что именно интенсификация высшего технического образования позволит перейти и к решению проблем достижения нового качества инженерного образования, поскольку под новым качеством в том числе понимается и способность в короткие сроки переучиваться и непрерывно учиться на протяжении всей жизни. Именно новое качество образования и предполагается достигать через формирование основной компетентности студентов, которая, в свою очередь, включает социальную, предметную и коммуникативную составляющие [9].

При внедрении в учебный процесс интенсифицирующих технологий, главной целью которых является повышение эффективности учебной деятельности, необходимо учитывать психические процессы (ощущения, восприятие, внимание, воображение, память, мышление и речь). С помощью этих процессов человек познает себя и окружающий мир, поэтому их еще называют познавательными, или когнитивными. Слово «когнитивный» в переводе с английского языка означает «познавательный», «связанный с познанием», «относящийся к знаниям» [8].

Развитие когнитивной психологии способствовало более глубокому изучению когнитивных стилей. На основе анализа педагогической литературы, обобщения определений, которые предложены различными авторами, изучения особенностей процесса обучения студентов в техническом вузе и проведенного нами исследования мы под когнитивным стилем понимаем устойчивую характеристику индивидуальных различий в способах организации познавательных процессов, переработки информации и приобретаемого опыта.

Для зарубежной психологии характерен взгляд на понимание когнитивного стиля как параметра индивидуальных различий в познавательной деятельности. Стили субъекта рассматриваются в аспекте удовлетворения потребности в познании. Основная функция когнитивного стиля заключается в координации и регулировании познавательных процессов при получении и переработке информации. Понятие «когнитивный стиль» фактически объединяет те или иные индивидуальные особенности когнитивной сферы [8].

В отечественной психологии стилевые особенности индивидуальности активно исследовались в русле традиционного дифференциально-аналитического подхода, где стилевые параметры изучались как характеристики отдельных познавательных процессов. Наряду с этим стилевые особенности индивидуальности активно изучались в рамках деятельностного подхода, специфика которого заключается в том, что ведущая роль в развитии психики человека отводится деятельности. Этот подход встречается в работах Е.А. Климова, В.С. Мерлина, А.Н. Леонтьева, Б.М. Теплова, В.М. Петрова, И.П. Шкуратова и др.

На основе исследований учеными были выделены:

- стили сдерживания сенсомоторных реакций в связи с уравновешенностью нервных процессов;
- индивидуальные стили операций, где выделяются два основных их типа – контрольные и собственно рабочие, обусловленные свойствами типа нервной системы и свойствами более высоких уровней в иерархии интегральной индивидуальности;
- стили общения, определяющие целью установить тот или иной вид межличностного общения и операциями общения;
- стили руководства, проявляющиеся в системах операций, действий и общения. Выделяют авторитарный, либеральный и пассивный стили.
- эмоциональные стили;
- стили поведения;
- стили социального мышления;
- стили на основе ведущих видов активности: эмоциональной активности, волевой активности, моторной активности;
- стили саморегуляции в произвольной активности человека и др. [8].

Критерием правильного выбора стиля в соответствии со своими индивидуальными особенностями для самого субъекта служит ощущение удобства, комфорта, снятие напряженности в момент выполнения деятельности, личная вовлеченность в деятельность. Стиль формируется только при наличии положительного отношения к деятельности и стремления сделать ее как можно лучше. От этого зависит успешность результатов деятельности. «Тот или иной стиль выбирается потому, что он наиболее эффективен, в наибольшей степени повышает продуктивность деятельности. В основе – стремление к наибольшей эффективности» [6].

Когнитивные стили студентов в познавательной, коммуникативной, творческой деятельности и их характеристики рассматриваются в работе Г.А. Берулавы [3], который выделяет теоретический, активно-деятельностный и аффективный стили. Отличительными особенностями стилей являются: направленность общения, восприятие информации, творчество, проявление интуиции, мотивация, эмоциональность.

Источником любого процесса, в том числе и интенсификации, служат психические процессы и внутренние противоречия субъекта, детерминированные какими-либо внешними условиями. С точки зрения интенсификации познавательной деятельности все факторы, ее инициирующие, можно разделить на внутренние (любопытность, пытливость) и внешние (стремление к престижу, к достижениям, желание приносить пользу обществу, служением каким-либо идеалам) [4].

Существенное влияние на интенсификацию учебно-познавательной деятельности оказывают социально-психологические механизмы. И.С. Морозова относит к таким механизмам общение, настроение, чувство коллективизма, гордости, стыда и другие эмоциональные реакции и переживания [7]. Хорошее, приподнятое настроение является ускорителем мыслительных процессов, негативные эмоции служат барьером. Поэтому необходимым представляется создание в процессе обучения ситуаций успеха, освобождение от сковывающих условностей, от боязни дать неправильный ответ, заслужить низкую оценку. Добившись успехов в учебе, студенты убеждаются в своих академических способностях, что в свою очередь стимулирует их работать упорнее и добиваться большего. Сильнейшим социальным регулятором технологически организованной учебно-познавательной деятельности, главным механизмом ее интенсификации является субъектность. Субъект способен сам определять свою судьбу, расширять рамки своей компетентности, способен к организации своей активности. Качествами субъекта являются: активность, сознательность, ответственность, высокая самооценка, готовность к саморазвитию и самоуправлению. Только субъект-субъектные отношения могут интенсифицировать учебную деятельность, которую невозможно представить вне педагогической технологии, «поскольку именно технология представляет системный способ мышления, возникший в педагогике под воздействием социально-экономического развития общества и его научно-технического прогресса» [4]. Технологический подход позволяет отрабатывать схемы и алгоритмы учебной деятельности, гарантирующие получение планируемых результатов, на основе субъект-субъектных отношений.

В процессе обучения можно наблюдать технологичность функционирования некоторых психических функций человека, особенно активно участвующих в процедурах, позволяющих обучаемому усвоить знания, выработать умения, отработать и утвердить навыки, соответствующие необходимому уровню компетенции и профессионализма.

В современной психологии (Г.Ю. Айзенк, К. Андреас, С. Андреас, Е.И. Бойко, Р. Бендлер, Л. Ллойд, Н.А. Менчинская, Л.М. Фридман, Н.И. Чуприкова и др.) выделяют группы учащихся по ведущим модальностям усвоения и репрезентации знаний, которые не зависят от среды и определяют реальные учебные возможности и учебно-познавательную активность обучаемых.

Под репрезентативной системой в современной психологии понимают разновидность памяти, которая обеспечивает кодирование и хранение информации в виде тех или иных ассоциаций, формирует модель представлений об окружающем мире [12]. Например, визуальная репрезентативная система обеспечивает запоминание в виде зрительных образов, аудиальная – в виде звуков и слов, кинестетическая – в виде ощущений, или моторной памяти.

В работах специалистов по нейролингвистическому программированию учащихся по свойствам их памяти и способам усвоения ими учебного материала делят на визуалов, аудиалов и кинестиков. В.А. Крутецкий описывает свойства восприятия, мышления и памяти учащихся по соотношению абстрактного и образного типов мышления, его классификация соотносится с описанными позже типами репрезентативных систем. Различия между ними можно представить таблицей 1.

М. Гриндер, описывающий американских школьников, отмечает, что хорошо успевающие учащиеся владеют помимо основной еще и дополнительной репрезентативной системой восприятия и хранения информации, что и позволяет им добиваться высоких результатов в учебе. В.А. Крутецкий называет данный тип гармоническим, который удачно сочетает словесно-логическое и наглядно-образное мышление. Таких учащихся, по мнению ученого, немного, как правило, дети тяготеют либо к наглядно-образным опорам и представлениям, либо предпочитают словесно-логические схемы. Именно таким детям, владеющим вариативностью мышления, доступно решение творческих задач, следовательно, развитие вариативности мышления должно стать основной задачей дифференцированного обучения.

Таблица 1

**Особенности репрезентативных систем**

Визуалы	Аудиалы	Кинестики
Память и воспоминания базируются на зрительных образах или символах.	Память и воспоминания базируются на слуховых образах или устной речи.	Память и воспоминания базируются на образах мышечной памяти и ощущениях.
Восприятие учебной информации зависит от наличия графиков, опорных конспектов, наглядных пособий и другой визуализации. Легко удерживаются в памяти любые классификации на основе, таблиц и диаграмм.	Легко устанавливают на слух причинно-следственные связи, тяготеют к логическим рассуждениям. Легко запоминают большое количество элементов или объектов на основе анализа или синтеза. Хорошо работают с теоретическими понятиями и формулами, если понимают логическую связь между ними.	Легко усваивают учебно-практические умения и навыки, предпочитают самостоятельный выбор видов деятельности, избегают контроля и самоконтроля. Легко решают задачи, выраженные в конкретно-наглядной форме. Трудности связаны с индуктивными операциями (классификациями, группировками, системами понятий).
В.А. Крутецкий данный тип относит к так называемому геометрическому, который с трудом оперирует отвлеченными схемами и предпочитает наглядно-образные опоры.	В.А. Крутецкий данный тип относит к аналитическому, который характеризуется доминированием словесно-логического компонента над наглядно-образным. Легко оперирует отвлеченными схемами, хорошо решает абстрактные задачи. Их отличает хорошая грамотная речь.	

Поскольку выделение типологических групп студентов по ведущей репрезентативной системе не зависит от организации учебного процесса, а также достаточно статично характеризует систему памяти, то педагогу необходимо продумать, в каком виде представлять им учебный материал, чтобы обеспечить его неформальное усвоение. Мы предлагаем делить учебную информацию на визуальную, аудиальную и практическую (рис.1).

Такое деление соответствует описанным П.П. Блонским видам памяти: «Моторная память, или память-привычка, образная память, или память-воображение, логическая память, или память-рассказ». Отметим основные характеристики студентов «визуалов», «аудиалов» и «кинестиков».

«Визуалы», запоминая и вспоминая, видят конкретные образы, стараются буквально увидеть то, о чем читают. Тогда знания, абстрактные для других, становятся для них образными и конкретными. Внешне их можно отличить по активной жестикуляции, они артистичны. Быстрее других усваивают информацию, подаваемую в виде демонстрации карт, графиков, наглядных пособий. «Визуалу» при выполнении учебного задания необходимы ясные и конкретные инструкции. Для них конспект и учебник лучше, чем устная речь.

«Аудиалы», запоминая и вспоминая, слышат слова, лучше усваивают устное объяснение, подробное, с причинно-следственными связями. Даже хорошо выучив урок, будут отвечать с продолжительными паузами, если последовательность вопросов не соответствует логике изложения материала. Такому учащемуся иногда надо напомнить начало, чтобы дальше он сам прекрасно ответил. Сложности они испытывают при предъявлении незавершенных творческих инструкций. Такие учащиеся обладают хорошей грамотной речью, легко и правильно выполняют задания по «аналогии».

«Кинестиков» легко выделить внешне по поведению: их отличает постоянная отвлекаемость от процесса обучения, повышенная саморазвлекаемость. Но именно эти студенты быстрее других делают лабораторные работы и работы на компьютере, лучше усваивают материал, если им дают возможность проявить самостоятельность [4].

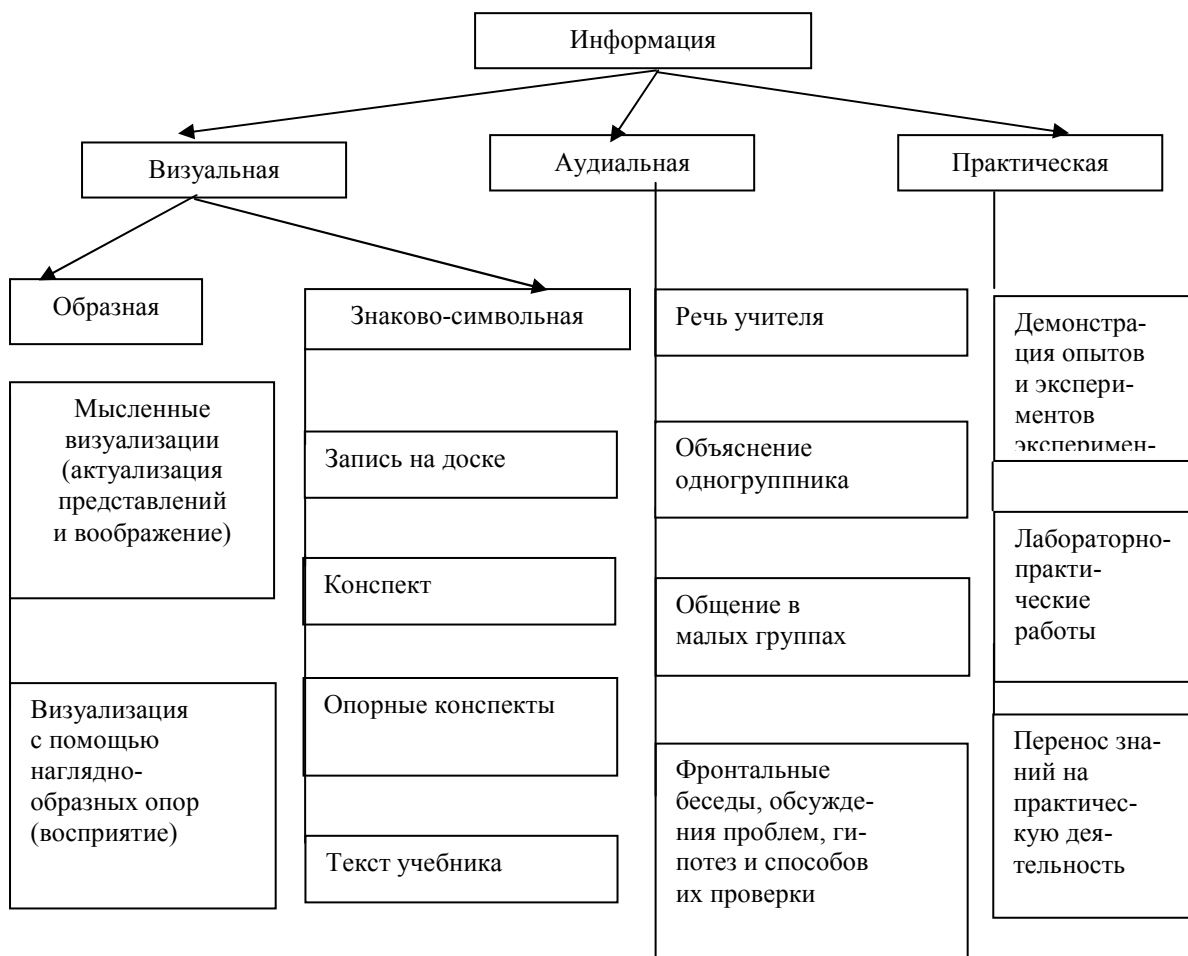


Рис. 1. Дифференциация содержания по виду и источнику информации

Разрешение противоречий между содержанием высшего инженерного образования и потребностями современного динамично развивающегося общества нужно искать в более полном и активном использовании природных возможностей студентов, позволяющие дать в сжатом и визуально обозримом виде основные или необходимые сведения. В силу своих возможностей индивид не в состоянии освоить громадный поток информации, поэтому нужны принципиально новые технологические подходы к преобразованию и переработке учебной информации.

Интенсификация учебно-познавательной деятельности студентов в систематизированном виде, по нашему мнению, включает два блока: содержательный и процессуальный (рис.2).

Поскольку объем информации в период подготовки специалиста количественно велик и качественно разнообразен, появляется необходимость систематизировать информационные потоки. Решению этой задачи, на наш взгляд, способствует внедрение в учебный процесс технологии визуализации учебной информации. Технология визуализации учебной информации – это система, включающая в себя следующие слагаемые: комплекс учебных знаний; визуальные способы их предъявления; визуально-технические средства передачи информации; выбор психологических приемов использования и развития визуального мышления в процессе обучения [4].

Очевидно, что эта технология идеально подходит к студентам с визуальным мышлением. Правомерен вопрос: как усилить восприятие остальной группы, что нужно сделать чтобы они усвоили материал?

Показательно, что до 15 лет тактильные ощущения активно, хотя и опосредованно, влияют на формирование интеллекта. К тому же, как известно, любое свойство проявляется в единстве качества и количества, и перцептивно воспринятое качественное содержание тактильного сигнала («горячо», «тонко», «тяжело», «быстро» и т. д.) в дальнейшем также может быть оценено количественно. Особенно важен этот факт при организации практического обучения в профессиональных образовательных учреждениях

С течением времени человек «перемещает доверие» от зрения к слуху [11], а затем по закону Дж. Брунера (развитие знаний по спирали) [12], осваивает принцип «от общего к частному», реализующемуся в символических системах. Символическая память, как функционально наиболее нагруженный в период обучения раздел сознания, достигает пика своего развития уже к 13 годам и, следовательно, сформирована уже у старшеклассников. Кроме того, она обладает весьма привлекательными, с точки зрения использования и стимулирования ее в процессе обучения, свойствами:

- высокой точностью воспроизведения образов;
- управляемостью и зависимостью от воли человека и, следовательно, - строгой индивидуальной спецификой, что определяет направления возможного специального тренинга этого вида памяти в процессе сообщения и восприятия учебной информации [5].

Традиционная структура процесса обучения «сообщение знаний» - «запоминание знаний» - «багаж знаний» приводит к тому, что:

- знания, сообщаемые с расчетом на запоминание, не могут выполнять функцию полной ориентировки обучаемого в будущей деятельности и его впоследствии приходится по существу заново учить реально действовать;
- и при этом оказывается, что даже имеющиеся в памяти (заученные) знания человек не умеет применять на практике.

Это значит, что необходимо дать обучаемому достаточные для правильного выполнения действий (деятельности) зримые (наглядные) ориентиры, при опоре на которые человек, только начинающий обучаться, мог бы сразу без заучивания, зазубривания, механического запоминания знаний, безошибочно действовать в практическом плане. Как верно отметил В.Ф. Шаталов, «я слушаю – и забываю, я вижу – и запоминаю, я делаю – и понимаю». Такими зримыми ориентирами являются «схемы ООД» («схемы ориентировочной основы действий»).

Схема ООД – это учебно-методическое средство, представляющее собой структурно-логическую схему практического действия. Это могут быть в буквальном смысле схемы, но и не только схемы – таблицы, графы, инструкции, учебные карты, последовательный ряд вопросов, а также вспомогательные предметы (вешки, сигнальные лампочки, провода-«путеводители», направляющие движение ограничители), помогающие правильно ориентировать двигательные, перцептивные, мыслительные и речевые действия [2].



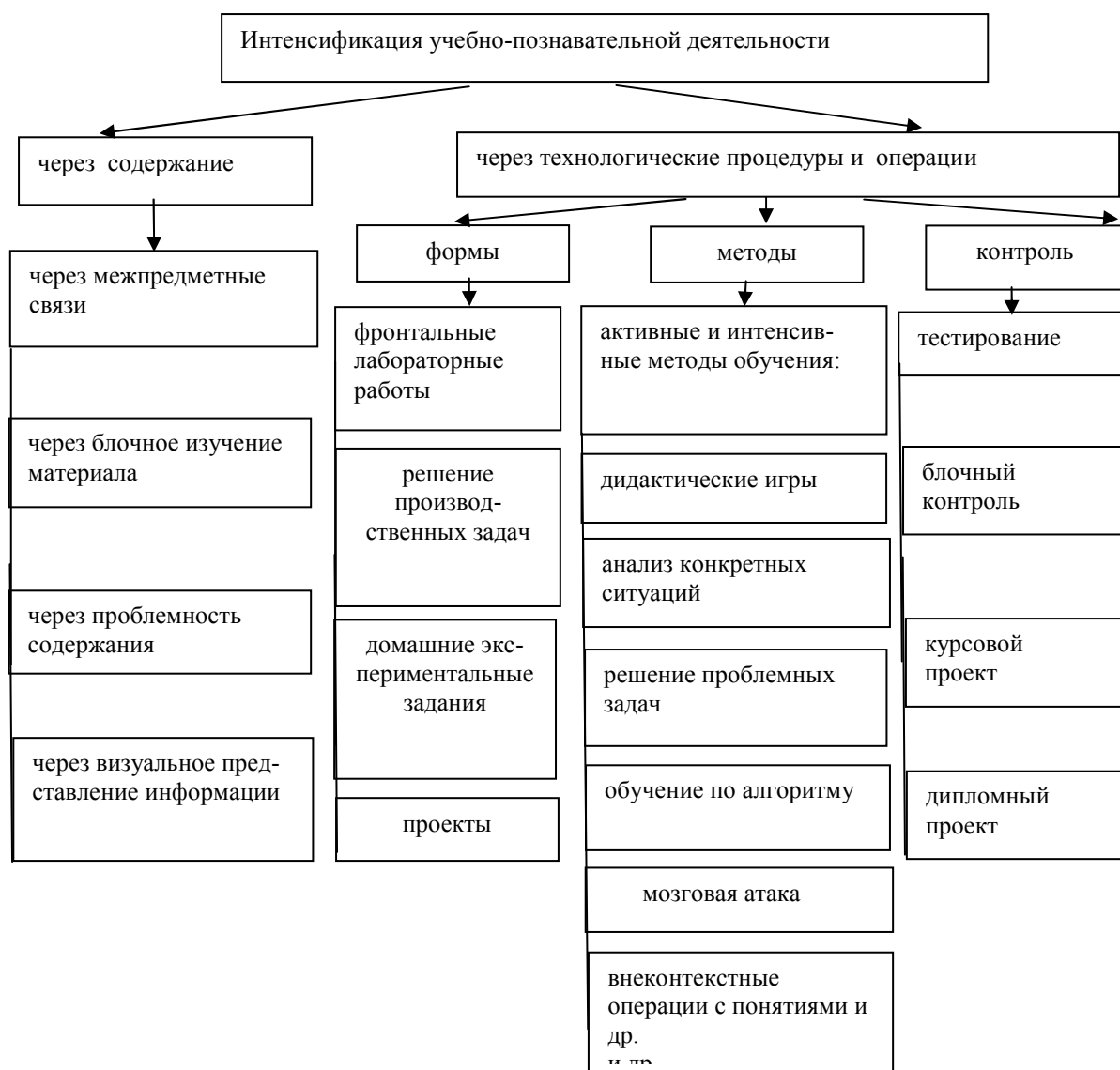


Рис. 2. Направления интенсификации учебно-познавательной деятельности

Акцентированная целенаправленность изложения повышает устойчивость приобретенных знаний (полноценное запоминание и владение), значительно активизирует использование запоминаемого материала в конкретной, заранее определенной области будущей деятельности – практической производственной работе на оборудовании, конструировании детали, расчетной работе, анализе специфических характеристик и т.д. (запоминание без подобного векторного ориентирования уменьшает эффект обучения почти вдвое) [5].

Визуальная информация связана с вербальной информацией. Если полагать, что вербальное сопровождение составляет неотъемлемую часть иллюстративного материала, то получается задействованы два самых мощных канала поступления информации (зрения и слуха). В условиях интенсификации обучения от текстовых сообщений следует отказаться по возможности, поскольку скорость восприятия графической информации выше скорости чтения письменного алфавита, ведь, по существу, в графической информации отсутствует повторяемость большого количества символики и различных кодовых знаков. Искусствовед и психолог Р. Арнхейм утверждает, что никакую информацию о предмете не удастся непосредственно передать читателю, если не представить этот предмет в разборчивой форме, в виде грамотно построенных чер-

тежей и рисунков. Р. Арнхейм противопоставлял такую визуализированную форму не только длинным словесным описаниям, но и часто невнятным, безразличным к смыслу исходной идеи фотографиям [1]. Следует учесть, что способность преобразовывать устную и письменную речь в визуальную форму является обязательным профессиональным качеством многих специалистов, например: техников – строителей и инженеров – строителей. Не случайно среди наших студентов развиты две репрезентативные системы: визуалов-кинестиков – 45%, визуалов-аудиалов – 20%, аудиалов-кинестиков – 27%, по 4% аудиалов и кинестиков.

Сочетание визуального образа, текста и устного пояснения преподавателя подводит студента к стереоскопичности восприятия, которая многократно усиливается при использовании возможностей компьютера. Исследования показывают, что хорошо успевающие студенты владеют, кроме ведущей, еще одной дополнительной системой хранения информации, а слабоуспевающие – не используют дополнительных систем. Полисенсорное восприятие учебной информации не просто позволяет каждому студенту обучаться в наиболее благоприятной, органичной для него системе, но, главным образом, стимулирует развитие второстепенной для данного студента репрезентативной системы восприятия [4].



Рис. 3. Количественные диагностические критерии определения интенсивности организации учебной деятельности

В нашем исследовании для определения интенсивности обучения приняты качественные и количественные критерии. Качественными критериями интенсификации следует считать:

- систематизацию знаний, возможность видеть логические связи между вопросами, темами и разделами изучаемой дисциплины;
- развитие мышления, в том числе творческого, активизацию познавательной деятельности в целом;

- сокращение времени на изучение теоретической части курса, а следовательно возможность индивидуальной самостоятельной работы по углубленной проработке отдельных тем изучаемой дисциплины;

- улучшение характеристик и развитие психических познавательных процессов: восприятия, внимания, памяти, мышления;

- возможность установления связей и отношений между понятиями, представлениями, между различными темами и разделами изучаемой дисциплины;

- осуществление различных мыслительных операций и приемов интеллектуальной деятельности;

- развитие у студентов способности к структурированию, кодированию и перекодированию информации, а поэтому развитию индивидуальной интеллектуальной активности [10].

Количественные критерии можно представить рисунком (рис.3).

Таким образом, наиболее целесообразным при интенсификации учебно-познавательной деятельности студентов является учет когнитивных стилей и репрезентативных систем, обеспечивающих успехи и достижения в обучении.

### ***Библиографический список***

1. Арнхейм Р. В защиту визуального мышления // Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства / Пер. с англ. – М.: Прометей, 1994.
2. Бадмаев Б. Ц. Психология и методика ускоренного обучения. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 272 с.
3. Бериулава Г.А. Стили индивидуальности. – М., 1996 – 45 с.
4. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б., Неудахина Н.А. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Часть 2. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2004. – 232 с.
5. Лобашев В.Д. Информационный аспект представлений психических функций человека // Школьные технологии. – 2004. – № 3. – С. 189 - 202.
6. Мерлин В.С. Психология индивидуальности. – М., 1996. – С. 445 - 448.
7. Морозова И. С. Познавательная деятельность личности. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2002. – 214 с.
8. Федоров А.В. Интенсификация обучения с учетом когнитивных стилей студентов как средство повышения эффективности профессиональной подготовки: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003.
9. Чепель Т.Л. Психологические механизмы интенсивного педагогического образования // Педагог. – 2002. – № 1-2. – С. 93 - 98.
10. Шупта Н.А. О некоторых аспектах адаптивного структурирования содержания // Инновации в системе непрерывного образования: Материалы региональной научно-практической конференции (школа-вуз). – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2002. – 167 с.
11. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение (Психологические основы развивающего обучения). – М.: АО «Столетие», 1994. – 192 с.
12. Брунер Дж. Процесс обучения. – М.: Изд-во АПП РСФСР, 1962 – 84 с.

## ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ПЕДАГОГОВ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С УЧИТЕЛЯМИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ)

**Бобро  
Татьяна  
Петровна**  
– Дарасунская  
средняя  
школа № 3,  
Карымский р-н,  
Читинская обл.

Отличительной особенностью образовательных процессов, происходящих в современном обществе, является переоценка и переосмысление ценностей. То, что совсем недавно воспринималось в качестве незыблемых постулатов, сейчас либо полностью отвергается, либо вызывает сомнения в его «полезности», значимости. По словам Д.А. Леонтьева: «Налицо ценностный нигилизм, цинизм, метание от одних ценностей к другим, экзистенциальный вакуум и многие другие симптомы социальной патологии, возникающей на почве перелома ценностной основы, смыслового голодания и вывиха мировоззрения» [1, с. 15].

В такой исторической ситуации педагогу необходимо с особой научной строгостью и ответственностью подходить к отбору критериев оценки явлений общественной жизни, нравственных принципов, влияющих на сознание и поведение людей с позиций гуманизации образовательного процесса. Изменения социального заказа в области образования привели к появлению большого числа инноваций. Отсутствие заинтересованности в реализации идей, программ, связанных с реконструкцией образования, приводит к тому, что люди больше готовы к дискредитации инноваций, чем к их конструктивной реализации. Есть и другая вероятность - имитация инновационной деятельности, практическая профанация научных идей, что, впрочем, тоже можно рассматривать как способ дискредитации. В такой ситуации не может быть и речи о гуманизованном труде работника образования, ибо он не ощущает своей ценности, не отождествляет себя с выполняемой работой.

Многочисленные социологические, педагогические, психологические исследования молодежной среды свидетельствуют об утрате идеалов, пессимистическом восприятии жизни, отчуждении от общества взрослых. Ситуация осложняется еще и тем, что социализация подрастающего поколения происходит в принципиально других условиях, чем социализация их родителей, поэтому жизненный опыт последних далеко не всегда может помочь их детям.

Трудно переоценить роль учителя на этом этапе развития, его место и значимость в цепи прошлого, настоящего и будущего. По данным Министерства образования и науки Российской Федерации, в общем образовании стаж педагогической работы свыше 15 лет имеет более 52% учителей. В этом сегменте системы образования обновление кадрового состава идет медленно. Надежда в данной ситуации на учителя-стажиста, обладающего определенными ценностными ориентациями и высоким уровнем развития творческого потенциала.

Главными субъектами образовательного процесса являются педагоги-стажисты никакие технологии не могут непосредственно использоваться без учета ценностных ориентации педагогов, понимаемых нами как «направленность личности на те или иные ценности». Совокупность основных ценностей-целей составляет стержень мировоззрения — ценностную ориентацию личности, определяет смысл жизни. Ценностные ориентации формируются на всех этапах онтогенеза и фиксируют то, что сложилось в жизни, в менталитете народа и провозглашено как нравственная норма.

Современная психология утверждает, что ценностные ориентации относятся к наиболее сложным социально-психологическим образованиям личности, оказывающим существенное влияние на все стороны жизни человека. Выражая сознательное отношение к явлениям действительности, они определяют его позицию по отношению к другим людям, обществу и самому себе.

Ценностные аспекты профессионального сознания учителя отражают осознание необходимости перехода от авторитарного образования к личностно-ориентированному, от школы как транслятора информации к школе как воспитательному пространству. Ценностные ориентации стимулируют предпочтение движения человека в определенном направлении, определяют вектор движения мысли и действия. Нам близка позиция В.А. Ядова, который считает, что ценности реализуются в ценностных ориентациях и представляют собой элемент диспозиционной структуры личности.

По нашему глубокому убеждению, радикальное изменение системы образования возможно лишь на основе личностно — развивающей стратегии, предполагающей не просто обучение учителя новым способам деятельности, а преобразование его ценностно-мотивационной интеллектуальной, аффективной и поведенческой структур.

В 1995-2004 гг. на базе детского сада «Светлячок» и ДСШ № 3 нами проводилась экспериментальная работа в рамках обучения «Детский сад – начальная школа». Задача эксперимента состояла в подготовке педагога, способного работать в личностно -ориентированной модели обучения, в основу которой положен принцип природосообразности.

Соответственно создана диагностическая программа работы с педагогами. Программа строилась с учетом основных принципов и положений гуманистической психологии.

Диагностический этап (изучение профессионально - значимых личностных качеств и эффективности развивающей деятельности учителя), включал в себя формирование готовности педагогов-стажистов к изменениям в личностной сфере образовательной деятельности. Цель состояла в инициировании самоопределения участников экспериментальной работы, создании условий, обеспечивающих личностную включенность в проблематику гуманистической психологии и готовность к пересмотру своих ценностных ориентации.

С помощью «Методики изучения ценностных ориентации», представляющей собой модифицированный Д.А. Леонтьевым вариант методики М. Рокича были изучены социально - ценностные ориентации педагогов и педагогического коллектива в целом. [2, 1992.]

Для педагогов-стажистов нашей экспериментальной группы высокозначимыми терминальными ценностями являются: здоровье (психическое и физическое) – на первом месте; интересная работа – на втором месте; наличие хороших и верных друзей – на третьем месте; на четвертом месте счастливая семейная жизнь.

Следовательно, для педагогов-стажистов первостепенную значимость имеют как личные ценности (здоровье и семья) так и ценность профессиональной самореализации. Обращает на себя внимание, более низкая значимость ценности активной деятельной жизни, которая должна бы иметь особое значение и актуальность в динамической профессии педагога, перед ценностью интересной работы.

Напротив, в число отвергаемых ценностей они отнесли следующие: развлечения (приятное, необременительное времяпрепровождение) – на восемнадцатом месте, общественное признание – на семнадцатом месте и шестнадцатое место – самостоятельность.

Интересным и неожиданным представляется, что ценность «самостоятельность» не принимается педагогами-стажистами, из чего следует, что они постоянно ждут директив «сверху». То, что они не приемлют как ценность общественное признание, – это объяснимо жизненной ситуацией.

Были проанализированы иерархия терминальных ценностей педагогов-стажистов, работающих в городской и сельской местностях и выявлены различия в оценке нескольких сфер: счастливая семейная жизнь и самостоятельность имеют большее значение для педагогов сельской местности, а активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность) и красота природы и искусство (переживание прекрасного) более значимы для педагогов городских школ.

Сравнение доминирующих ценностей – целей педагогов-стажистов и студентов педагогического вуза, показало как у одной, так и у другой групп респондентов преобладание личностных ценностей.

У студентов педагогического вуза среди ценностей — целей доминируют такие, как: семья – первое место, самостоятельность — второе место; любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком); здоровье (физическое и психическое); уверенность: и завершает верхнюю часть иерархической структуры терминальных ценностей интересная работа.

Для студентов, которые выбрали в качестве своего будущего труд педагога, отвергается ценность «красота природы и искусство» (переживание прекрасного) – ей отводится семнадцатое место. Кроме того, как и у педагогов-стажистов, отвергаемыми являются: общественное признание – на восемнадцатом месте. Это свидетельствует о том, что студенты педагогических вузов хорошо знают не только о материальном положении учителя, но и о других социальных проблемах этой профессии и иллюзии в этом вопросе у них нет.

Анализ экспериментальных данных по терминальным ценностям педагогов-стажистов и студентов показал, что для студентов активная деятельная жизнь менее значима (на 13 месте), чем для педагогов (на 10 месте). Для студентов более значимо наличие хороших, верных друзей, и оно занимает 2 позицию, а для педагогов эта сфера является менее значимой (на 3 месте).

Инструментальные ценностные предпочтения педагогов-стажистов расположились следующим образом. Ведущие позиции заняли ценности межличностного общения: ответственность (чувство долга, умение держать слово); чуткость (заботливость); воспитанность (хорошие манеры). Далее следуют ценности принятия других людей: широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, умение уважать чужие вкусы, обычаи, привычки); терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать их ошибки, заблуждения). Следующий блок ценностей можно выделить, как индивидуалистические ценности и ценности профессиональной самореализации: исполнительность (дисциплинированность); самоконтроль (сдержанность, самодисциплина); аккуратность (умение содержать в порядке вещи, аккуратность в делах); эффективность в делах, рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения). Последние ранги получили такие ценности, как твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями); высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания); нетерпимость к недостаткам в себе и в других; смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов.

Анализ самооценки педагогов инструментальных ценностей показал, что своих терминальных целей они намерены добиваться с помощью ответственности, чуткости, терпимости, воспитанности, честности и широты взглядов.

В экспериментальных данных у студентов отмечен конфликт: в качестве отвергнутых оказались знание и мудрость, в то же время одной из ведущих инструментальных ценностей явля-

ется образованность. Незначимыми сегодня являются такие инструментальные ценности, как «аккуратность», «исполнительность». По преобладающим инструментальным ценностям сегодняшнего студента можно отнести, по нашему мнению, к типу «предприниматель». Инструментальные ценности педагогов-стажистов можно соотнести с типом «исполнитель».

Полученные нами результаты в целом согласуются с результатами исследования Л.И. Митиной (1994), которая обнаружила обратную зависимость между педагогическим стажем и показателем социальной адаптации.

Изучение ценностно-смысловых ориентации педагогов-стажистов позволяет составить портрет современного учителя и выявить следующее противоречие: с одной стороны, сегодня современное общество предъявляет к педагогу новые, особые требования, среди которых важное место занимают высокий профессионализм, активность и творчество, что особо подчеркивает социокультурную и человекотворческую функцию учительства. Педагоги в целом адекватно разделяют нормативные цели современного образования. С другой стороны, педагоги общеобразовательных школ все более отходят к группе социальных аутсайдеров. Учителя вынуждены заниматься проблемами, далекими от профессиональных. Это неизбежно сказывается на качестве образования, на реальных, а не ожидаемых результатах, которые наше общество получит от деятельности системы образования, если ситуация не изменится к лучшему.

### *Библиографический список*

1. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 15.
2. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентации. – М.: Смысл, 1992.
3. Ядов В.А. Диспозиционная концепция личности // Социальная психология / Под ред. Е.С. Кузьмина, В.Е. Семенова. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1979. – С. 106-120.
4. Орлов А.Б. Перспективы гуманизации обучения // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 142-146.
5. Рюмшина Л.И. Эмпирическое изучение стилей поведения педагогов // Вопросы психологии. – 2000. – № 1.
6. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя: Дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1995.

## ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА В ПОВЫШЕНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАТЕРИ

**Козлова**

**Елена**

**Викторовна**

– кандидат психологических наук,  
доцент; директор  
филиала БПГУ  
им. В.М. Шукина  
в г. Белокурихе

В настоящее время внимание многих психологов во всем мире привлечено к проблемам раннего детства. Этот интерес не случаен, так как обнаруживается, что первые годы жизни являются периодом наиболее интенсивного развития, когда закладывается фундамент физического, психического и нравственного здоровья. От того, в каких условиях оно будет протекать, во многом зависит будущее ребенка.

Еще не родившийся ребенок – это формирующееся человеческое существо. Влияние отношений матери к еще не родившемуся ребенку исключительно важно для его развития (Е.В. Козлова, А.В. Ворстер). На сегодняшний день очень много говорится о совмещенной психологической системе «мать-ребенок», что ребенок максимально нуждается во взрослом. Общение в этот период должно носить эмоционально-положительный характер. Тем самым у ребенка создается эмоционально-положительный тонус, что служит признаком физического и психического здоровья. Многие исследователи отмечали (Р. Боулдуин и др.), что отрыв ребенка от матери в первые годы жизни вызывает значительные нарушения в психическом развитии ребенка, что накладывает неизгладимый отпечаток на всю его жизнь. Л. С. Выготский считал, что отношение ребенка к миру – независимая и производная величина от самых непосредственных и конкретных отношений его к взрослому человеку. А вот установлению канала связи между матерью и не родившемся ребенком уделяется мало внимания.

Если бы в распоряжении практики имелась психологическая концепция наличия совмещенной психологической системы «мать-ребенок» на этапе пренатального развития плода, она позволила бы обнаруживать и учитывать большее разнообразие условий и предпосылок для включения ребенка в человеческое сообщество еще до рождения. Отсутствие такой концепции связано с представлением о внутриутробном существовании как о закрытой системе с непроницаемыми границами и лишенной какого-либо психологического содержания в течение всего периода от зачатия до рождения. Психология и философия не выделяли в феноменах внутриутробной жизни человека специального предмета изучения. Психическая жизнь младенца в утробе матери мыслилась как тотальная психологическая нерасчлененность и неразрывное телесное единство (Ю. Шмурак).

С начала 1960-х годов на Западе (в основном во Франции и США), а с середины 1980-х годов в России развивается пренатальное образование, покинувшее пределы медицины и во многом возрождающее на новом уровне традиции пренатального воспитания, существовавшие ранее в народной практике.



Складывается парадоксальная ситуация: пренатальное воспитание как целенаправленная подготовка будущей матери или семейной пары к сознательному рождению, а в некоторых случаях к сознательному зачатию своего ребенка существует (Т. Sargunas), а что, собственно, подвергается воздействию, с какой целью это делается, и какие механизмы затрагиваются, неизвестно ни психологии, ни философии.

Внутриутробная жизнь человека нередко использовалась в качестве образной основы для понимания исходной точки или предельного регресса при построении типологий развивающихся систем. Примерами могут служить концепции "жизненного мира" (Ф.Е. Василюк, А.Н. Леонтьев), "со-бытия" (В.И. Слободчиков), "объекта нарциссического выбора" (Н. Kohut). Рождение представляется критической границей между различными мирами и одновременно процессом превращения небытия в бытие (S. Grof).

Возникновение и развитие пренатальных практик (и воспитание, и психотерапия) опирается на изменения в общественном сознании, которые произошли и происходят в последнее время. Можно выделить три уровня, на которых происходят эти изменения:

– на философско-мировоззренческом уровне произошло признание субъектности не рожденного ребенка. Как отмечает Х. Ролстон-Третий, "теперь мы смотрим более широко, чем прежде, на то, кого следует считать настоящей личностью... Теперь мы определяем нравственный статус плода в утробе матери" (Ролстон Х.-Третий, с. 273); осознание ответственности за будущее, которое зависит от действия или бездействия в настоящем (Р. Grof);

– на медико-социальном уровне обнаруживается кризис в акушерстве и гинекологии, где технологическое совершенствование не приводит ни к сокращению перинатальной патологии, ни к усилению привязанности матери к ребенку. Проблемы "отказных" детей, аборт, дурного обращения с детьми и другие проблемы, в основе которых лежит негативный опыт взаимодействия с матерью в младенчестве не находят своего разрешения (Ю. Шмурак);

– на уровне конкретных наук произошел сдвиг интереса от младенчества (пик этого интереса пришелся на 1970-е годы) к внутриутробной жизни, накапливаются знания о ней, получаемые как в рамках естественнонаучных дисциплин (эмбриологии, гистологии) (А.И. Брусиловский), в психологии, в частности, в психоанализе и микропсихоанализе (С. Fanty, M.D. Marccone).

В самих системах пренатального воспитания тоже происходит развитие - от традиционных форм передачи нетрадиционного содержания - к созданию живых функционирующих общностей, которые пара покидает одновременно с рождением младенца, чтобы самостоятельно создавать новую общность. Ю. Шмурак вводит понятие "пренатальная общность" как объект пренатального воспитания. Она отмечает, что пренатальная общность ограничена во времени зачатием и рождением и включает в себя все связи и отношения с миром, реальные и воображаемые, в которых находится женщина, ожидающая ребенка. Следует отметить, что временные границы (зачатие - рождение) задаются существующей культурой и не являются раз и навсегда жестко определенными. Пренатальная общность является системой, имеющей границы, но проницаемой для информации, приходящей извне или поступающей изнутри.

Если обратиться к понятиям из концепции развития субъективности (В.И. Слободчиков), то согласно этой концепции развитие ребенка представляет собой чередование относительно стабильных периодов (периодов становления) и критических периодов как в развитии самой детско-взрослой общности (событийности), так и в развитии внутреннего мира (субъективности) ребенка. При становлении общности преобладают процессы отождествления, при становлении субъективного мира - процессы дифференциации, обособления. Кризис в развитии событийности называется кризисом рождения и характеризуется нарастанием процессов обособления, кризис в развитии субъективности связан с усилением процессов идентификации, он называется кризисом роста. Преобладание процессов отождествления приводит к застою в системе, к остановке развития и, в конечном счете, к гибели системы, преобладание процессов

обособления элементов также приводит к разрушению системы. Нормальное развитие с психологической точки зрения это не среднее от того, что существует, а то лучшее, что возможно при соответствующих условиях, главным из которых является целостная и жизнеспособная детско-взрослая общность (В.И. Слободчиков).

Данная концепция указывает на то, что раз возникающая общность «мать-ребенок», проходит этапы возникновения, становления и развития вплоть до выделения ребенка из материнской системы. Значит, проводить деление на общность до рождения (пренатальная общность) и на общность после рождения нам кажется бессмысленным, так как теряется связь, раз возникшего синтеза матери и ребенка. Таким образом, в нашей концепции совмещенная психологическая система «мать-ребенок» возникает с осознания матерью наличия в ее системе плода способного развиваться и вступать в непосредственное взаимодействие на первом этапе именно с ней.

«Воспитательные» воздействия среды начинаются с самого момента зарождения человеческого организма; здесь первичной окружающей средой человека является лоно матери. Исследования подтверждают, что от «экологической ситуации» внутриутробного развития плода во многом зависит и последующий, постнатальный, процесс физического и психического становления ребенка, скорость созревания психофизических и психофизиологических функций, а следовательно, в значительной мере и общий ход дальнейшей личностной и социальной эволюции человеческого индивида (Г.А. Ковалев).

Наука утверждает: существует большая разница между желанным или нежеланным появляется ребенок на свет, т.к. психика нежеланного ребенка травмирована еще до рождения (А.И. Захаров). При длительных стрессовых состояниях в крови матери образуется избыточное количество стероидных гормонов, проходящих плацентарный барьер и влияющих на формирующийся мозг ребенка. Величина и характер эмоционального контакта между матерью и еще не родившимся ребенком, возможно, является самым решающим фактором из всех влияющих на пренатальное развитие ребенка. Отмечено, что неправильное поведение матери, ее излишние эмоциональные реакции на стрессы, которыми насыщена жизнь, служат причиной огромного числа таких послеродовых осложнений, как неврозы, тревожные состояния, отставания в умственном развитии, агрессии и многих других патологических состояний.

Современные научные исследования, проводимые специалистами различных направлений (Т. Бауэр, Ю. Шмурак, Е.В. Субботский и др.), позволяют выделить важнейшие факторы, играющие роль в развитии плода еще в утробе матери. К ним относятся:

- сенсорные способности плода;
- эмоциональная связь.

В связи с этим нами был организован эксперимент, направленный на формирование у будущих матерей положительного отношения к факту беременности и рождению ребенка. А так же на осознание наличия совмещенной психологической системы «мать-ребенок».

На констатирующем этапе экспериментального исследования была сделана попытка использования опросника Э.Г. Эйдемиллера для определения воспитательной позиции будущей мамы. Вопросы опросника были переформулированы в прогноз на будущее отношение матери к ребенку. Использование именно такой модификации позволило дать не только прогноз на будущее отношение матери к ребенку, но и раскрыло особенности принятия матерью еще не родившегося ребенка.

Данная методика была стандартизована и валидизирована на 360 будущих мамах, в возрасте от 19 до 24 лет, проходивших наблюдение у гениколога в поликлиниках городов Бийска и Рубцовска. Данные по валидизации методики по всем шкалам:  $r=0,56$ ;  $r_o=0,60$ ;  $p=180$ ;  $r=ж=0,01$ ;  $p<0,01$ .

Так же был использован тест «Семейная социограмма» показывающий, при графическом включении ребенка в семейную структуру, факт осознания матерью присутствия еще неродившегося ребенка. Отсутствие ребенка в графическом изображении семьи показывает не при-

нятие матерью ребенка, блокировку положительного принятия и осознания факта наличия новой жизни.

При проведении предварительного обследования было установлено, что только 12% будущих мам готовы принимать ребенка не только после рождения, но и сейчас на этапе внутриутробного развития. Заполнение опросника у данной группы респондентов сопровождалось такими репликами как: «А почему будущего, когда он уже есть?», «А почему в будущем, когда мы уже сейчас общаемся?». Женщины уже испытывают чувство гордости за ребенка, способны поощрять его инициативу. Эти показатели указывают на то, что мать положительно относится к факту беременности и полностью принимает ребенка, т.е. готова и способна к установлению коммуникативного канала с еще неродившимся ребенком. Полученные данные подтверждены результатами теста «Семейная социограмма», т.е. на рисунках мам данной группы еще неродившийся ребенок представлен в отдельном круге как автономно существующий член семьи.

88% будущих мам не готовы принимать ребенка с его особенностями и склонны к формированию определенного типа негармоничного отношения к факту взаимодействия с ним. По результатам теста «Семейная социограмма» это подтверждается отсутствием графического изображения ребенка в структуре семьи.

В исследуемой возрастной выборке были выделены четыре типа негармоничного отношения: повышенная моральная ответственность (наличие высоких требований к будущему ребенку, пониженное внимание к его потребностям), эмоциональное отвержение (осознаваемое или, неосознаваемое отождествление родителями ребенка с какими-либо отрицательными моментами в собственной жизни, установление в отношениях большой дистанции), жестокое обращение (эмоциональное отвержение, проявляющееся наказаниями, лишением удовольствий) и гипопротекция. Два типа, таких, как потворствующая гиперпротекция и доминирующая гиперпротекция были выявлены только в двух случаях (3%), наверное, это можно связать с возрастом испытуемых, так как эти два типа чаще всего проявляются у родителей более старшего возраста.

Так, было выявлено, что 37,3% (75) мам придерживаются такого типа как «Повышенная моральная ответственность»; 31,3% (61) мам - «гипопротекции»; 9 % (18) - «Эмоциональное отвержение» и 7,4% (15) мам - «Жестокое обращение».

Далее всем будущим мамам было предложено принять участие в занятиях направленных на формирование положительного отношения матери к факту беременности и принятию ребенка как равного при организации взаимодействия в совмещенной психологической системе «мать - ребенок». Интересно, что все мамы, попавшие в 12% (24), т.е. имеющие положительный эмоциональный настрой и принятие его как реально существующего сразу же изъявили желание принять участие в занятиях, остальные решили подумать.

После дополнительной беседы еще тридцать женщин согласились принять участие в занятиях, двенадцать из них с типом воспитания «повышенная моральная ответственность», восемнадцать с типом воспитания «гипопротекция». Все остальные были включены в контрольную группу.

Занятия были организованы при Бийском педагогическом государственном университете имени В.М. Шукшина в Образовательном центре, на отделении дошкольного развития.

Задачи курса:

1. Повышение компетентности матери в способах общения с ребенком, развитие представлений о жизни и воспитании до рождения.

2. Формирование положительной установки матери на активное эмоциональное взаимодействие с ребенком на этапе внутриутробного развития.

Для решения первой задачи были изучены теоретические разработки, составлены и проведены лекции, раскрывающие способы общения матери и ребенка и дающие представления о жизни и воспитании ребенка до рождения. Темы лекций были следующие:

Тема 1. «Физиологическая психология беременности»

Цель: Знакомство с психологическими особенностями состояний беременных женщин.

Рассматриваемые вопросы:

1. Беременность болезнь или естественное состояние?
2. Соотношение роли медика и родителей будущего ребенка в его судьбе.
3. Желанным ли рождается запланированный ребенок?

Тема 2. «Потенциал личностного развития беременной женщины»

Цель: Ознакомить с возможностью личностного развития беременной женщины.

Рассматриваемые вопросы:

1. Разработка проблемы в настоящее время.
2. Этапы личностного роста будущей матери.

Тема 3. «Синдром беременности»

Цель: Внедрение знаний о психологической уникальности процесса беременности.

Рассматриваемые вопросы:

1. Понятие синдрома беременности
2. Этапы развития синдрома беременности.

Тема 4. «Осложненная беременность и психологическая помощь»

Цель: Знакомство с важностью применения индивидуальной психологической помощи беременной женщине, испытывающей трудности вынашивания ребенка.

Рассматриваемые вопросы:

1. Место и значение психологической помощи в жизни беременной женщины.
2. Суть психологической помощи.
3. Использование дополнительных методов (психотерапия).

Тема 5. «Психологическая помощь беременным»

Цель: Информирование об особенностях работы с беременными женщинами в связи с их биологическими и психологическими особенностями.

Рассматриваемые вопросы:

1. Беременность как период личностной, профессиональной, телесной и др. трансформации.
2. Этапы психологического развития беременности.
3. Социальные влияния на личность беременной женщины.

Тема 6. «Ребенок до рождения»

Цель: Знакомство с физиологическими и психологическими особенностями протекания внутриутробного развития.

Рассматриваемые вопросы:

1. Периоды пренатального развития.
2. Сенсорные способности плода.
3. Потребности ребенка, находящегося во внутриутробном развитии.

Тема 7. «Влияние среды на пренатальное развитие»

Цель: Знакомство с особенностями развития детей, находящихся в группе риска и методами профилактики рождения больных детей.

Рассматриваемые вопросы:

1. Критические периоды пренатального развития.
2. Интенсивность и продолжительность воздействия тератогенного фактора.
3. Виды тератогенов, их влияние.
4. Защитные факторы: состояние здоровья и питание матери; дородовое медицинское обслуживание.

Итогом прослушивания лекций стало усвоение следующих фактов:

1. Еще не родившейся ребенок обладает психикой в ее первичных формах, что является фундаментом развития психических функций.

2. Плод обладает активной сенсорной системой, то есть постоянно “впитывает” в себя информацию окружающей среды.

3. Между матерью и ребенком, находящимся во внутриутробном развитии, обнаруживается очень тесная эмоциональная связь, а именно: радость, волнение, страх или тревога матери влияют не только на ее ритм сердцебиения, кровообращения и обмена веществ, но и на особенности жизнедеятельности ребенка, на его ощущения.

4. Еще до рождения у ребенка возникает потребность в защищенности, в любви к нему со стороны окружающего мира.

5. Ни в один из моментов своей дальнейшей жизни человек не развивается столь интенсивно, как в пренатальном периоде, начиная с клетки и, превращаясь всего через несколько месяцев в совершенное существо, обладающее удивительными способностями и неугасимым стремлением к созиданию.

6. Состояние самой матери во время беременности требует особого внимания к себе со стороны окружающего мира, так как это не только биологический, но и социальный процесс, предполагающий духовное возвышение женщины в интересах ребенка и всего общества.

7. Мать и дитя единая психологическая система и рождение ребенка не является моментом выделения его в отдельную структуру.

Решение второй задачи заключалось в практическом осуществлении общения матери и ребенка. При общении с ребенком мать должна была следовать инструкции:

1. Использовать как можно чаще телесные прикосновения.

2. Прослушивать спокойную классическую музыку.

3. Читать ребенку стихотворения, заговоры, как в устной, так и в письменной форме.

4. Стараться улавливать и учитывать ответную реакцию ребенка на предлагаемое ему общение.

5. Отслеживать стимулы, доставляющие удовольствие и использовать их в практике взаимодействия с ребенком.

Данная инструкция раздавалась будущим матерям на первом занятии. Каждое следующее занятие включало практический этап, где женщины могли не только поделиться опытом применения данной инструкции, но в результате практических манипуляций показать друг другу появившиеся новые возможности взаимодействия с ребенком. Данная деятельность была для женщин очень интересна, так как улучшала контакт с ребенком, давала возможность ощутить присутствие формирующегося плода, единение с растущим организмом. И что не мало важно направляло женщин к осознанию эффективности развития совместных действий в формирующейся психологической системе «мать-ребенок».

В результате, при следовании инструкции матери отмечали:

1. В возрасте 5-6 месяцев внутриутробного развития ребенок реагировал точным движением на место прикосновения руки матери или отца.

2. В возрасте 6 месяцев внутриутробного развития ребенок начал «прислушиваться» к мысленному обращению матери к нему, что выражалось в прекращении им движений и замирании.

3. В 6 месяцев внутриутробного развития и далее до родов мать без труда могла договориться с ребенком в момент его бурного реагирования на ее внезапно возникающие негативные переживания (в связи с амбивалентным характером восприятия матерью окружающего мира в тот период). А реакция ребенка, в свою очередь, подталкивала мать на скорейшее разрешения возникающего напряжения и возвращение в состояние радости и покоя. Таким образом, протекал диалог матери и ребенка.

4. В процессе общения матери и ребенка было установлено, что дети предпочитают слушать стихотворения, написанные его матерью во время беременности и проявляет индивиду-

альные особенности, предпочитая одни песни другим (например, предпочтение песни «Улыбка» песне «Город» Б. Гребенщикова).

5. Установленная тесная эмоционально-положительная связь между матерью и ребенком в период внутриутробного развития привела к раннему появлению комплекса оживления после рождения (1 месяц) и быстрому отделению матери от других людей.

Так как принять участие в формирующем эксперименте согласились только тридцать женщин склонных к формированию определенного типа негармоничного семейного воспитания, а остальные вошли в контрольную группу. На этапе контрольного эксперимента нас интересовал вопрос как общей динамики изменений во всей исследуемой выборке, так и особенности изменений произошедшие у женщин непосредственно принявших участие в цикле занятий направленных на повышение компетентности и улучшению отношения матери к факту присутствия ребенка в совмещенной психологической системе.

После повторного проведения модифицированной методики Э.Г. Эйдемиллера со склонностью к формированию негармоничного стиля воспитания было установлено: в общей выборке 23,8% (12% на констатации) будущих мам принимают ребенка положительно со всеми его особенностями. Это подтверждается результатами теста «Семейная социограмма»: все женщины посещавшие занятия на этапе контрольного эксперимента включили еще неродившегося ребенка в семейную структуру. Значит можно говорить о выделении роли и места ребенку в жизнедеятельности семьи. Этот кружок, обозначающий ребенка, или находился рядом с обозначением матери, или соприкасался с ее кругом одной из сторон, или немного пересекался с ее кругом. Это говорит о том, что мать не только смогла выделить ребенка в отдельный структурный компонент, но и осознала наличие совмещенной психологической системы «мать-ребенок» в которой каждый из элементов имеет право развиваться и автономизироваться.

76,2% (88% на констатации) будущих мам не готовы принимать ребенка с его особенностями и склонны к формированию определенного типа негармоничного семейного воспитания.

31,3 (63) (37,3% на констатации) будущих мам придерживаются такого типа – «повышенная моральная ответственность»; 25,3 (51) (31,3% (63) на констатации) будущих мам – «гипопротекции», показатели по другим типам негармоничного семейного воспитания остались без изменения. Можно предположить – это связано с тем, что женщины из данной выборки не принимали участие в формирующем эксперименте. Данные теста «Семейная социограмма» показывают отсутствие ребенка в графическом изображении семьи.

Если посмотреть на динамику изменений произошедших у женщин, принявших участие в эксперименте, то факт того, что 24 из 30 женщин сменили отношение к ребенку на положительное и не просто сменили, а приобрели навыки конструктивного взаимодействия с ним, говорит о положительном развивающем эффекте проведенного формирующего эксперимента.

Таким образом, можно предположить, что повышение компетентности матери в способах общения с ребенком, в представлении о жизни и воспитании до рождения, а также развитие положительной установки матери на активное сотрудничество с ребенком, ведет к улучшению взаимоотношений матери и ребенка во внутриутробном развитии и влечет за собой изменение прогноза будущих матерей на характер отношений с детьми после их рождения.

Предыстория человеческой жизни, предыстория детства перетекает в ее действительную историю в рамках пренатального периода развития. Психологи и педагоги пока знают о нем сравнительно мало, но одно можно сказать точно: здесь закладываются начала психической общности ребенка и взрослого – совмещенная психологическая система «мать-ребенок».

Человеческий зародыш (плод) и будущая мама живут в этот период единой жизнью и в едином ритме – не только биологическом, но и психологическим. Душевные (особенно – эмоциональные) состояния женщины во время беременности влияют на процесс как анатомо-физиологического созревания плода, так и последующего психического развития ребенка.

Такое психофизическое единство не утрачивается после рождения: ребенок на протяжении новорожденности, младенчества, раннего возраста является с мамой единой психологической системой.

### *Библиографический список*

1. Атфилд Р. Этика экологической ответственности // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М.: Прогресс, 1990. – С. 203-257.
2. Бауэр Т. Психическое развитие младенца. – М., 1979.
3. Биология маркеров рака и беременности. – Киев: Наукова Думка, 1990. – 252 с.
4. Болдуин Р. Духовное развитие детского индивидуализма и человеческого рода. – СПб., 1912. – С. 275.
5. Брусиловский А.И. Жизнь до рождения. – М.: Знание, 1984. – 190 с.
6. Василюк Ф.Е. Психология переживания. – М.: МГУ, 1984. – 198 с.
7. Выготский Л. С. Собр. соч. т. 4. – М., 1982. – С. 244-383.
8. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. – М.: Просвещение, 1986.
9. Клочко В. Е. Становление многомерного мира человека как сущность онтогенеза // Сибирский психологический журнал. – 1998. – № 8-9.
10. Ковалев Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. – 1992. – № 2. – С. 13-23.
11. Козлова Е.В. Ворстер А.В. Влияние отношения матери к факту беременности и появлению ребенка на самоорганизацию и интенсивность его развития: Материалы региональной научно-практической конференции «Наука и образование: проблемы и перспективы». – Бийск, 2001. – С. 106-109.
12. Козлова Е. В. Роль межличностной коммуникации в становлении суверенной личности / Материалы 1-ой региональной школы молодых ученых психологов – Бийск: НИЦ БиГПИ, 2000.
13. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 1981. – 582 с.
14. Ролстон Х.-Третий. Существует ли экологическая этика? // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М.: Прогресс, 1990. – С. 455-468.
15. Слободчиков В.И. Психологические проблемы внутреннего мира человека // Вопросы психологии. – 1986. – № 6. – С. 23-26.
16. Субботский Е.В. Как рождается личность. – М.: Знание, 1978.
17. Шмурак Ю. Как живешь будущий ребенок? // Народное образование. – 1995. – № 6. – С. 53-57.
18. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Семейная психотерапия. – Л.: Медицина, 1990.
19. Grof S. Realms of the Human Unconscious Observations from LSD Research. In: Beyond Ego. Transpersonal Dimensions of Psychology. – Los Angeles, 1970.
20. Kohut H. Le soi, la psychoanalyse des transferts narcissiques. – Paris: P.U.F., 1974.
21. Marcone M.D. Un sogno lungo nove mesi. (Sognare in gravidanza). – Torino, 1987. – 120 p.
22. Sargunas T. Conscious Birth in the Soviet Union. – Mothering, Spring, 1990. – P. 57-61.

## ПЕРЦЕПТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ УЧИТЕЛЯ КАК КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА

**Ершова  
Лидия  
Дмитриевна**  
– кандидат психологических наук, доцент кафедры литературы, социальной психологии и педагогики АлтГАКИ

Необходимым условием, обеспечивающим развитие творчества педагогической деятельности учителя, являются педагогические способности. Отечественные исследователи проблемы способностей (А.А. Бодалев, Н.В. Кузьмина, Ф.Н. Гоноболин и др.) дали глубокий и разносторонний анализ структуры педагогических способностей.

Предметом нашего анализа является социально-перцептивный компонент педагогических способностей, являющийся сложным структурным образованием, основными элементами которого являются умение педагога правильно воспринимать психическое состояние ученика по выражению лица, речевым и экспрессивным реакциям и учитывать их при педагогическом воздействии.

На наш взгляд, перцептивные способности проявляются на первоначальном этапе освоения и проявления любой стороны в педагогической деятельности и общении. Именно они обеспечивают преднастройку по отношению к другому человеку. Эмоциональная культура, как и вообще педагогическая культура, невозможна без анализа психических состояний личности воспринимаемого человека. В.А. Сухомлинский в своих трудах неоднократно подчеркивал, что способность ощущать сердцем тончайшие движения души ученика – необходимое профессиональное качество педагога, которое нужно развивать в себе.

Реализация перцептивного компонента педагогических способностей предполагает наличие механизма эмпатии и идентификации, которые понимаются как эмоциональное сочувствие, сопереживание (эмпатия), а идентификация как активная, действенная форма эмоциональной реакции человека, проявляющаяся в стремлении стать на позицию другого человека в той или иной ситуации.

Важным условием реализации перцептивных способностей является формирование механизма моделирования психических состояний ученика при разрешении педагогических ситуаций в зависимости от типа его личности (системы мотивов, потребностей, личностных качеств). Педагогическое творчество немыслимо без достраивания образов воспринимаемых психических проявлений в процессе взаимодействия с другими людьми.

Наиболее значимыми признаками в определении педагогом внутренних психологических состояний личности ученика являются: выражение лица, глаз, позы, жесты. Пристальным объектом внимания служит улыбка (добрая, наглая, приятная). Выражение глаз несет огромную информацию не только о внутреннем состоянии ученика в данный момент, но и о его интеллектуальных качествах (взгляд умный, пугающийся, пустой).

Значительное место при познании внутреннего лица другого человека имеют выразительные движения. Воспринимая движение, особое внимание педагоги уделяют походке, жестикуляции рук. При этом часто такая особенность, как координированность движений и жестов рук, повороты головы раскрывают состояния, связанные с темпераментом, характером



личности ученика. Именно в этих особенностях, по их мнению, раскрывается внутренняя культура личности. Анализируя перечисленные компоненты, преподаватели прогнозируют такие качества, как уверенность, неуверенность в себе, аккуратность, замкнутость, общительность, собранность.

Анализируя позы, педагоги пытаются их связать с такими психическими проявлениями, которые выражают систему отношений в ситуациях общения учеников, их позиции, эмоциональные проявления, некоторые черты характера.

Значительную информацию при воспитании и оценке внутреннего мира личности учащихся дает педагогу речь. Сила голоса, интонация, темп, ритм речи сигнализирует не только о психических состояниях, но и личностных особенностях, мотивах поведения.

Какие же изменения происходят в динамике восприятия внутренних качеств личности на основе восприятия внешнего облика и экспрессивного поведения? Для опытных педагогов особое значение приобретают отношение к людям, волевые свойства. Качественный анализ результатов исследования свидетельствует о дифференцированных характеристиках при оценках интеллектуального развития, которые включают особенности воображения, памяти, способностей воспитанника.

Необходимо сказать, что формирование образа ученика как личности находится в зависимости от тех целей и задач, которые ему приходится решать повседневно. Профессиональная установка, сформировавшаяся в процессе педагогического труда, находит отражение в продуктах деятельности педагога, а также в характерологических особенностях его восприятия.

По мере формирования педагога как сознательного субъекта педагогического труда развивается в целом способность проникновения во внутреннюю сущность человека. По мере развития творчества педагога возрастает умение в целом правильно дифференцировать оттенки, характеризующие проявление той или иной стороны личности.

Таким образом, целый ансамбль сложных проявлений в лице, глазах, экспрессии движений позволяют наблюдательному педагогу мгновенно проникать в сущность характерологических и темпераментных качеств личности ученика, а также оказывать влияние в целом на его психику.

Начиная взаимодействовать с другими людьми, человек опирается на те впечатления, которые у него сложились в прошлом опыте. Накопление опыта педагогической работы, очевидно, представляет многослойное образование, в которое включены не только знания различных уровней и разной степени общности. На этом опыте всегда лежит отпечаток индивидуальных потребностей, склонностей, характера педагогической деятельности. Своеобразие оценок и мнений обуславливается разнообразием опыта общения педагога с различными категориями учащихся.

Сравнительный анализ данных исследования показывает, что с увеличением стажа педагогической работы преподаватели все большее значение придают общей культуре, в частности, культурно-гигиеническим навыкам воспринимаемого субъекта, его отношению к труду, к самому себе, целенаправленности. Вместе с тем, начинающие педагоги особое значение придают таким особенностям воспринимаемой личности, как внимание, дисциплинированность. Наблюдения за этими же категориями испытуемых в естественных условиях и беседы с ними позволяют утверждать, что наибольшие трудности для начинающих педагогов в процессе общения с учениками возникают при организации уроков. Умение направлять и мобилизовать их внимание в воспитательном процессе является для них в этот период важным фактором, подтверждение которого мы находим в суждениях и высказываниях педагогов, где особое внимание обращается на развитие волевых качеств ученика. Таким образом, можно утверждать, что степень различия в характеристиках отражения педагогами с разным опытом педагогической работы внутренних проявлений качеств личности ученика обуславливается тем многообразием деятельности, в условиях которой взаимодействует педагог. Каждый этап педагогической работы с воспитанниками требует от педагога проявления волевых, эмоциональных и интеллектуальных напряжений для организации высокого уровня учебно-воспитательного процесса,

следовательно, структурирования этих качеств. Одни из них начинают играть роль основы, а другие занимают подчиненное положение. В процессе педагогической деятельности, с увеличением опыта общения происходят существенные изменения во мнении преподавателя о содержании внутренних качеств личности ученика и их значимости. В каждый период педагогической деятельности у педагога формируются свои, определенные эталоны, которые он накладывает на воспринимаемую личность ученика, и которые выражают те ценностные характеристики качеств личности, являющиеся важными, по их мнению, на данном этапе в оцениваемом субъекте. С другой стороны, ценностные ориентации педагога, накладываемые на ученика, в какой-то степени обуславливаются индивидуальными особенностями видения самих педагогов. Оценивая личность другого субъекта, педагог переносит в какой-то степени свое внутреннее содержание (характер, потребности, установки). В этом и проявляется индивидуальная манера видения каждым педагогом личности одного и того же человека. Качественный анализ исследования показал, что педагоги, отличающиеся слабым развитием волевых качеств, чаще фиксировали их наличие в воспринимаемом субъекте. Те преподаватели, которым трудно давалось установление дисциплины, чаще обнаруживали в своих суждениях об учениках их дисциплинированность. В то же время те педагоги, которые в процессе общения с учениками придавали большое значение их общей культуре, переносили эти качества на воспринимаемого субъекта. В целом же, качественный анализ результатов исследования показывает, что с увеличением педагогического стажа работы возрастает объем оцениваемых элементов – признаков в целостной характеристике воспринимаемого облика ученика.

Анализ данных в половых различиях позволил выявить глубину видения лицами разных полов субъекта своего и противоположного пола. Была замечена следующая тенденция: преподаватели как мужского, так и женского пола подробнее и полнее характеризуют лиц своего пола, в то же время наблюдается повышенное внимание к отдельным проявлениям внешнего облика, экспрессии, внутренним качествам в оценке противоположного пола. Так испытуемые-мужчины, воспринимая женщину, чаще характеризуют ее физическое развитие, возраст, рост, волосы, прическу. Женщины больше обращают внимание на руки (разница 45%). Когда объектом восприятия становится юноша, женщины больше внимания, по сравнению с мужчинами, обращают на отношение испытуемых мужского пола к труду, к вещам. Мужчины на 40% больше, чем женщины, отмечают манеру поведения девушки. Общая характеристика половых различий свидетельствует о более тонком восприятии учеников обоих полов женщинами. Данные тенденции могут быть объяснены социально-психологическими причинами (различия в эмоциональной сфере и в отношении выполняемых функций у представителей разных полов), а также степенью сформированности половой позиции в восприятии личности ученика. Социально-перцептивная организация человека складывается в процессе взаимодействия с другими людьми и обуславливается не только опытом работы, но и особенностями его возрастного, индивидуального развития. Каждый возрастной период имеет свои специфические особенности восприятия. Суждения воспитуемых о воспринимаемом субъекте в 30-40 лет отличаются от 22-26 лет своим лаконизмом, обоснованностью, их характеристики качественно меняются. В целом, с увеличением возраста элементы внешнего облика выразительного поведения все более приобретают социально-сигнальную функцию, несущую информацию о внутренних качествах образа воспринимаемой личности. Увеличивается также объем оцениваемых элементов и признаков. Таким образом, социально-перцептивные способности являются важным условием развития педагогического творчества, служат повышению культуры управления учебно-воспитательным процессом в школе.

**Кравченко  
Надежда  
Степановна**  
– кандидат  
физико-математических наук,  
доцент кафедры  
теоретической и  
экспериментальной  
физики ТПУ

E-mail:  
kravchenkoNS@tpu.ru

**Ревинская  
Ольга  
Геннадьевна**  
– зав. лабораторией кафедры  
теоретической и  
экспериментальной  
физики  
факультета естественных наук и  
математики  
ТПУ

E-mail:  
ogr@phys.tsu.ru,  
ogr@tpu.ru

**Стародубцев  
Вячеслав  
Алексеевич**  
– доктор педагогических наук,  
доцент кафедры  
теоретической и  
экспериментальной  
физики ТПУ

E-mail:  
sva@ido.tpu.edu.ru,  
starslava@mail.ru

## ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗРАБОТКИ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ ПО МОДЕЛИРОВАНИЮ ФИЗИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ НА КОМПЬЮТЕРЕ

Об активном развитии, как на теоретическом, так и на практическом уровне направления «Информационные процессы в образовании» говорит большое количество всероссийских и Международных конференций, проводимое в последнее время в России и за рубежом [1-7]. Эти конференции являются регулярными и привлекают большое количество участников. Столь большая активность в обсуждении данного вопроса обусловлена не только назревшими потребностями образования, но и достаточно большим опытом практического и теоретического развития данной темы. Как следует из материалов конференций и публикаций в педагогических журналах, информационные процессы глубоко проникли во все области современного образования. Несмотря на разнообразие предметных педагогических технологий, все они развиваются в едином русле, взаимодополняя друг друга.

При подготовке кадров для научных исследований необходимо дать молодому специалисту знания о современных информационных технологиях, применяемых в научных исследованиях. В то же время возникли новые педагогические технологии, реализация которых стала возможна только после достаточного насыщения учебных заведений компьютерной и оргтехникой. Таким образом, роль информационных технологий в современном образовании двояка. С одной стороны информационные технологии являются целью изучения, а с другой – средством получения образования.

Процесс преподавания физики в последние годы стал значительно разнообразнее благодаря внедрению новых образовательных технологий. Физика, как наука, базируется в равной мере, как на экспериментальных исследованиях, так и на теоретических. Соответственно, процесс преподавания физики также должен в равной мере отражать как теоретический, так и экспериментальный характер науки. Все виды учебных занятий, использующиеся в настоящее время в учебном процессе преподавания физики, отражают в большей или меньшей степени и теоретический, и экспериментальный характер данной науки. При этом невозможно представить какой-либо вид учебных занятий без использования информационных технологий: лекции сопровождаются использованием мультимедийных возможностей современной техники [8], на практических занятиях большое распространение получили обучающие [9] и тестирующие комплексы [10], на лабораторных занятиях – автоматизированные комплексы [11] и компьютерные тренажеры [12], не говоря уже о том, что в рамках УИРС современные студенты применяют весь комплекс доступных им информационных технологий [13].

Одним из наиболее интенсивно развивающихся направлений в преподавании физики является использование информационных технологий в учебном физическом эксперименте. Опираясь на материалы, опубликованные в печати, можно выделить следующие направления развития данного вопроса: информационные технологии в демонстрационном эксперименте; информационные технологии в лабораторном практикуме. Опыт применения данных технологий в учебном процессе показал, что наибольшее разнообразие форм использования информационных технологий может дать именно лабораторный практикум. В настоящее время лабораторный физический практикум по формам использования информационных технологий можно классифицировать следующим образом:

- автоматизированный физический эксперимент [14] (компьютер выступает в качестве одной из неотъемлемых частей экспериментальной установки, необходимой для управления экспериментом или регистрации данных);
- независимый моделирующий физический эксперимент [15] (компьютер является единственной частью установки, моделируя и сам физический процесс, и приборы, необходимые для проведения исследования);
- комплексный физический эксперимент, сопровождающийся моделированием изучаемых в эксперименте процессов [16] (компьютер, как правило, не входит в состав экспериментальной установки, а используется параллельно для сравнения полученных результатов с теорией, но находится в непосредственной близости от установки);
- использование возможностей современной техники для эффективной обработки экспериментальных данных [17] (компьютер может быть значительно удален от места эксперимента, разные студенты вообще могут пользоваться разными компьютерами);
- использование возможностей современной техники для проведения тестового входного, рубежного и итогового контроля при проведении учебного эксперимента [18].

В данной классификации обычный натурный эксперимент не выделен как самостоятельный вид, а является базовой основой для всех представленных видов лабораторного эксперимента.

Каждому из описанных выше видов эксперимента как учебного средства соответствуют определенные цели и задачи. Они основываются на использовании различных, сформированных предыдущей деятельностью, знаний, умений и навыков. Каждый вид направлен на формирование и закрепление определенных знаний, умений и навыков. Исключение какого-либо из перечисленных видов делает учебный процесс однобоким, неполноценным. Идеальным является использование всех перечисленных видов в комплексе.

С точки зрения роли компьютера в физическом эксперименте значительно выделяются компьютерные моделирующие лабораторные работы. Здесь компьютер является и средой разработки, и способом формирования экспериментальной установки, и возможностью формирования объекта исследования. Особенности разработки и использования данного вида лабораторного практикума в той или иной мере характерны для других видов физического эксперимента. Поэтому авторы данной работы решили более подробно остановиться на рассмотрении именно этого вида физического эксперимента, принципах его разработки и использования в учебном процессе.

В настоящее время можно смело утверждать, что и с технической, и с психологической точек зрения современный образовательный процесс готов к полноценному использованию компьютерных моделирующих практикумов. Это связано, с одной стороны, с достаточно хорошим оснащением компьютерной техникой учебных аудиторий, наличием на рынке труда большого количества квалифицированных специалистов, готовых заниматься данной тематикой. С другой стороны, школьники, приходящие в стены вуза, обладают достаточно большим опытом работы на компьютере в качестве пользователя, имеют четкие представления о возможностях виртуальной реальности и соотношении между виртуальной реальностью и реальным миром.

Технически и психологически они готовы к изучению моделей различных явлений на компьютере. Следует, однако, отметить, что многие опытные преподаватели, обладающие большим опытом педагогической деятельности, в силу исторических причин значительно менее технически и психологически подготовлены к применению компьютера в учебном процессе. Молодые преподаватели, к сожалению, очень не многочисленны и не обладают необходимым методическим опытом в преподнесении материала и контроле учебной деятельности студентов. К тому же разработка компьютерных приложений отнимает значительное количество времени, которое преподаватели не всегда могут выделить из своего плотного графика. По этим объективным причинам, если разработкой моделирующих лабораторных работ занимаются исключительно преподаватели, то работы характеризуются глубоким физическим содержанием, но слабыми техническими характеристиками (в частности надежностью). Выход в данной ситуации видится в создании на кафедрах научно-педагогических лабораторий, в состав которых входили бы квалифицированные программисты и опытные преподаватели в качестве научных консультантов. Такой подход позволит стимулировать создание высококачественных программно-педагогических продуктов. Вопрос об уровне программно-педагогических продуктов встает особенно остро, когда начинают сравнивать качество данных продуктов с качеством современных игр и прикладных программ, которыми пользуются студенты в повседневной жизни. Если результаты сравнения не в пользу учебных программ, у студентов возникает негативное восприятие, которое подсознательно переносится на предмет, изучению которого посвящена программа. Это снижает мотивацию к изучению данного предмета. Активация познавательной деятельности возможна только с помощью программных продуктов, технически опережающих современный уровень игровых программ.

За технической стороной разработки лабораторных практикумов нельзя забывать о содержательной стороне. Авторы считают, что главной целью включения в учебный процесс моделирующих лабораторных работ является изучение существующих моделей физических процессов и явлений. При построении физической теории создается большое количество моделей: модель гравитационного взаимодействия, модель свободного падения без учета сопротивления воздуха, модель идеального газа, модель атома Бора и т.д. При построении моделей выдвигаются определенные предположения, делаются некоторые пренебрежения. Поэтому реальные процессы и явления могут быть описаны с помощью той или иной модели только приблизительно. Большинство современных школьников, пришедших в вуз, знакомы с законами и моделями физики в основном аналитически (в формульном представлении). Отсутствует корреляция между повседневным опытом и изучаемыми законами. Например, в повседневной жизни школьники часто могут наблюдать свободное падение тела в среде (воздухе), но не могут наблюдать падение тела в вакууме. На уроках физики, наоборот, изучается только свободное падение тел в вакууме. При этом используются статические иллюстрации изучаемой модели. Отсутствует сама возможность сравнения модели с экспериментом. Более того, отсутствует опыт самостоятельного исследования модели. Школьники почти не знакомы с методикой ее исследования, не знают, чем отличается методика исследования модели от методики исследования явления. Формирование и закрепление навыков исследования физических моделей – главная цель включения компьютерных моделирующих лабораторных работ в учебный процесс, поскольку они позволяют исследовать физическую модель в чистом виде.

Включение моделирующих лабораторных работ в учебный процесс может быть самым разнообразным: и школьный курс физики, и курс концепции современного естествознания для гуманитарных специальностей, и курс общей физики в технических вузах, и курс общей физики физических факультетов, и УИРС, и элементы элитной подготовки, и прикладные задачи, и задачи профессиональной направленности, и элементы самообразования. С развитием дистанционного образования моделирующий физический практикум получил дополнительный стимул развития. При этом выделилось такое самостоятельное направление как имитационный эксперимент, суть которого состоит не только в исследовании модели какого-либо процесса или яв-

ления, но и воссоздании внешнего облика реальной установки, на которой данный эксперимент может быть выполнен.

Основываясь на обзоре литературы и собственном опыте, авторам удалось сформулировать и обосновать ряд принципов проектирования и использования компьютерных моделирующих лабораторных работ:

- принцип деятельности и интерактивности;
- принцип «свободной траектории»;
- принцип наглядности;
- принцип многовариантности;
- принцип реальности результатов;
- принцип адаптивности;
- принцип методической обеспеченности.

При выделении данных принципов авторы опирались на психолого-педагогические задачи моделирующего практикума. Рассмотрение этих задач позволило сформулировать соответствующие технические требования, которым должны удовлетворять создаваемые программные продукты.

Использование лабораторного практикума основано на теории активной познавательной деятельности, которая применительно к компьютерным программам трансформируется в понятие интерактивности. Роль студента при выполнении моделирующей лабораторной работы должна быть не просто активной. Он должен приложить некоторые, преимущественно умственные, усилия для того, чтобы исследование прошло успешно. Студент должен позаботиться о том, чтобы подготовить эксперимент: выбрать необходимые объекты, окружение, приборы, при необходимости соединить их должным образом, запустить эксперимент. В процессе выполнения эксперимента необходимо получить определенные данные. Поэтому при разработке моделирующих работ необходимо «обеспечить» студента необходимым набором программных инструментов, имитирующих реальные и потенциально возможные приборы. Использование этих приборов позволит студенту осуществить свою активную функцию [19].

Учитывая, что каждый студент обладает индивидуальным набором психофизических свойств, невозможно требовать, чтобы студенты выполняли одну и ту же работу в одной и той же строго заданной последовательности. Ориентируясь на общие указания по выполнению работы, студент не должен быть ограничен в деталях. Поэтому при разработке моделирующих лабораторных работ необходимо обеспечить возможность настройки условий эксперимента и последовательности выполнения работы в произвольном порядке, даже в корне отличающемся от рекомендуемого. Допустимыми считаются только те ограничения, которые направлены на сохранение целостности программного продукта и изучаемой физической системы. Такой подход позволит стимулировать развитие творческого мышления учащихся.

Принцип наглядности является одной из отправных точек в разработке моделирующих лабораторных работ [20]. Студент имеет возможность не только разобраться в предлагаемой модели, а также может увидеть ее образное представление. Попутно может решаться задача освоения опосредованной наглядности, когда одновременно, например, с движением некоторого тела строится график его координаты. Даже если перед студентом не ставилась задача выявить особенности графического описания процесса, он подсознательно связывает различные точки графика с положением тела. Таким образом, может решаться задача более продуктивного обучения студентов умению читать графики.

Принцип многовариантности не только позволяет преподавателю сократить количество несамостоятельно выполняемых работ, но и, главным образом, показывает студентам, в каких еще вариантах может быть выполнена данная работа, какие параметры эксперимента и в каких пределах можно варьировать в пределах данной физической модели. Причем данный анализ может проводиться как на сознательном уровне (при фронтальном выполнении работы), так и на подсознательном уровне (если студенты проявляют интерес к деятельности друг друга).

Все экспериментальные данные, которые получают студенты в ходе выполнения лабораторной работы, должны иметь реальные физические значения и размерности [15]. Виртуальные приборы, работу которых имитирует программа, могут показывать значения только в тех физических единицах, которые реально существуют. Если «приборы» показывают значения в каких-либо относительных единицах, уровень восприятия такой работы студентами сразу же падает. Наилучший эффект, например, наблюдается, когда прибор для измерения длительности какого-либо процесса (секундомер) работает в реальном времени, то есть если никакие технические данные компьютера не влияют на длительность процесса. Измеренная независимым способом длительность процесса тогда даст тот же результат.

Комплект используемых в учебном процессе моделирующих лабораторных работ должен содержать определенные циклы работ [21], в которых какое-либо физическое явление или процесс рассматривается с различных позиций на примере одной модели. Это позволит сформировать и закрепить устойчивый образ данного явления, так как студенты будут к нему обращаться неоднократно. Как показал опыт, разработка одной универсальной работы, охватывающей все аспекты данного явления, оказалась не эффективной. Во-первых, такой подход приводит часто к сужению области возможных параметров для отдельных частных случаев. Во-вторых, достаточно сложное явление, как правило, невозможно рассмотреть в деятельности за одно занятие. Тогда возвращаясь неоднократно к одному и тому же заданию, пусть даже с различных точек зрения, теряется свежесть восприятия и снижается интерес. Кроме того, при создании универсальной работы возникает неоправданно большое количество параметров, которые не всегда используются одновременно. В результате студент начинает сомневаться, все ли он задал правильно, отвлекаясь от сути явления.

С педагогической точки зрения выбор средств разработки компьютерных моделирующих лабораторных работ, как правило, не имеет решающего значения. Он определяет только тот набор технических проблем, с которыми столкнутся разработчики при реализации описанных выше принципов. Но при достаточной квалификации персонала на восприятии практикума студентами эти трудности, а вернее их решение, никак не отразятся. Важно создать обстановку, когда за моделирующей программой студент увидит физическое явление и перестанет воспринимать выполнение моделирующей лабораторной работы как работу на компьютере. Для этого необходимо разработать такой интерфейс и способ общения пользователя с программой, чтобы на адаптацию к программному продукту у студента уходило как можно меньше времени. Опыт наших разработок показал, что время адаптации можно свести к 15-20 минутам. Наиболее быстро проходит адаптация при фронтальной форме выполнения первой моделирующей работы, тогда время адаптации сокращается до 7-10 минут. Чтобы достичь таких результатов мы использовали интерфейс наиболее распространенных стандартных Windows-приложений: студенты видят знакомые элементы управления и понимают, как необходимо ими пользоваться. Интерес переключается с изучения структуры программного продукта на изучение физического явления или процесса.

Одним из факторов, призванных стимулировать первоначальный интерес студента к изучаемому процессу, является методическое пособие. Несмотря на то, что в лабораторных работах часто рассматриваются вопросы, не изучавшиеся в лекционном курсе, не следует воспринимать методическое пособие по выполнению лабораторных работ как средство повышения общей эрудированности студентов. Если методическое пособие содержит большое количество дополнительной, пусть даже очень интересной информации, это оказывает негативное влияние на целостность восприятия изучаемого процесса, и, как следствие, затрудняет выполнение и понимание работы. В то же время, излишняя краткость и схематичность пособия оставляет ряд вопросов, связанных с изучаемым явлением, на рассмотрение студентов, которые, не имея достаточно опыта, не могут самостоятельно освоить предлагаемый материал. Таким образом, некоторые моменты эксперимента могут оказаться не понятыми, не прочувствованными студентами.

Легко заметить, что обсуждаемые выше принципы разработки и использования моделирующих лабораторных работ не является специфическими для физики, они являются общепедагогическими. Поэтому данными принципами можно руководствоваться и при разработке моделирующих лабораторных работ и по другим специальностям, как естественнонаучного, так и гуманитарного цикла.

Представленные в данной работе принципы создания и эксплуатации компьютерных лабораторных работ разрабатывались и апробировались нами в процессе создания комплекса моделирующих лабораторных работ по курсу общей физики на кафедре теоретической и экспериментальной физики факультета естественных наук и математики Томского политехнического университета в течение 2001-2005 г. В настоящее время комплекс содержит 15 работ по разделам «Механика», «Колебания», «Электричество и магнетизм», «Явления в жидкостях и газах» курса общей физики. В учебном процессе данный комплекс используется в сочетании с натурными и автоматизированными экспериментами.

### ***Библиографический список***

1. Материалы XV Международной конференции «Применение новых технологий в образовании», 29 – 30 июня 2004 г. – Троицк, 2004. – 440 с.
2. Материалы VIII конференции стран Содружества «Современный физический практикум», 22-24 июня 2004 г. – Москва, 2004. – 260 с.
3. Материалы X Всероссийской научно-практической конференции «Инновационные процессы в высшей школе», 23-26 сентября 2004 г. – Краснодар, 2004. – 211 с.
4. Материалы XII Международной конференции «Математика. Компьютер. Образование», 17-22 января 2005 г. – Пущино, 2005.
5. Материалы VII Международной конференции «Физика в системе современного образования», 2003 г. – Санкт-Петербург, 2003.
6. Материалы VIII Международной конференции «Физика в системе современного образования», 29 мая – 3 июня 2005 г. – Санкт-Петербург, 2005.
7. Материалы VII Международной конференции Украинской ассоциации дистанционного образования «Образование и виртуальность». – Харьков-Севастополь, 2003. – 342 с.
8. Стародубцев В.А., Федоров А.Ф. Применение мультимедиа в образовании: комплексный подход // XV международная конференция «Применение новых технологий в образовании». – Троицк, 2004. – С. 171-172.
9. Ерофеева Г.В., Малютин В.М., Стройнова В.Н., Склярова Е.А., Смекалина Т.В. Интерактивная обучающая система на базе компьютеров Макинтош 3. Оптика // Материалы VIII Международной научно-практической конференции «Новые информационные технологии в университетском образовании». – Новосибирск, 2001.
10. Кавтрева О.А., Королев А.А., Мельничук А.П., Смирнов А.В., Стафеев С.К. Система компьютеризованной проверки знаний по физике (результат работы в 2002/2003 учебном году). // Материалы X Всероссийской научно-методической конференции «Телематика'2003». – Санкт-Петербург, 2003.
11. Ларионов В.В., Гаранин Г.В. Лабораторная работа «Определение длины волны СВЧ генератора с помощью системы Лехера» // Физическое образование в вузах. – 2005. – Т. 11, № 1. – С. 54-58.
12. Данчев В.З. Компьютерные программы виртуальных лабораторных стендов // Материалы VI международной конференции Украинской ассоциации дистанционного образования «Образование и виртуальность». – Харьков-Севастополь, 2002. – С. 61-64.
13. Машиньян А.А. Теоретико-методические основы формирования у будущего учителя физики умения проектировать персональные технологии обучения: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Москва, 2001.
14. Арнольд М.В., Гудзенко А.Ф., Федотов М.Б. Лабораторный практикум в среде LabVIEW // Материалы VIII Международной научно-практической конференции «Новые информационные технологии в университетском образовании». – Новосибирск, 2001.



15. Кравченко Н.С., Ревинская О.Г. Об опыте разработки, методического сопровождения и применения в учебном процессе компьютерных лабораторных работ по физике // VIII Восьмая международная конференция «Физика в системе современного образования» (ФССО-05), май - июнь 2005 г. – Санкт-Петербург, 2005.
16. Кабасов Ю.К., Коханий В.В., Устюгова Е.В. Установка для изучения вынужденных механических колебаний и ее компьютерная модель // Проблемы учебного физического эксперимента. – 2000. – № 10. – С. 68-73.
17. Сандирова М.Н. Возможности новой версии электронной таблицы Excel в процессе обработки результатов научных исследований // Материалы Международной научно-технической конференции «Компьютерные и вычислительные технологии в задачах естествознания и образования», 2005. – Пенза, 2005. – С. 125-127.
18. Баяндин Д.В. Развитие методики контроля знаний на основе компьютерных моделей // XIV международная конференция «Применение новых технологий в образовании». – Троицк, 2003. – С. 215-217.
19. Кравченко Н.С., Ревинская О.Г. Интерактивные возможности компьютерных лабораторных работ по физике // Международная научно-техническая конференция «Компьютерные и вычислительные технологии в задачах естествознания и образования» (МК-2-5), январь 2005 г. – Пенза, 2005.
20. Кравченко Н.С., Ревинская О.Г. Компьютерный лабораторный практикум. Цикл работ по разделу «Колебания» курса общей физики // VIII конференция стран Содружества «Современный физический практикум», Москва, 22-24 июня 2004 г. – Москва, 2004. – С. 104-105.
21. Ревинская О.Г., Стародубцев В.А., Федоров А.Ф. Компьютерное конструирование и исследование моделей физических систем как средство формирования системного мышления студентов вузов // XVI Международная конференция «Применение новых технологий в образовании», Троицк, 28-29 июня 2005 г. – Троицк, 2005.



**Сергеева  
Марина  
Эвальдовна**  
– кандидат фило-  
логических наук,  
доцент,  
зав. кафедрой  
английского языка  
БПГУ  
им. В.М. Шукина

## НОВЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В настоящее время практически каждый преподаватель, имеющий в распоряжении соответствующую технику (мультимедийные лингафонные кабинеты, DVD-проигрыватели, компьютеры и, конечно же, Интернет), старается использовать новые информационные технологии в процессе обучения иностранному языку.

В данной статье мы остановимся на использовании возможностей Интернета в обучении иностранным языкам.

Традиционный набор заданий, связанных с Интернет-технологиями, включает в себя:

- выполнение он-лайн тестов;
- поиск необходимой литературы по теме;
- составление и отправка e-mail на иностранном языке;
- живое общение с зарубежными сверстниками посредством таких программ, как ICQ, MSN Messenger и т.д.;
- использование он-лайн газет зарубежных издательств в качестве источников аутентичного материала для работы на занятиях.

Возможно, кто-то может добавить несколько вариаций перечисленных выше видов деятельности, но, согласно проведенному опросу преподавателей факультета иностранных языков, именно эти виды деятельности являются наиболее популярными. Однако существует целая система заданий, которые могут быть разработаны преподавателем на основе материалов Интернет, и которые, отвечают таксономии вопросов Блума (шесть типов вопросов, предполагающих постепенное усложнение мыслительной деятельности [1]:

- знание (Кто написал «Гамлета»?);
- понимание (В чем заключается основная идея рассказа?);
- применение (Согласно выделенным критериям, какой ответ правильный?);
- анализ (Что повлияло на творчество Фроста?);
- синтез (Какова была бы жизнь, если бы не существовало суда?);
- оценка (Выскажите свое мнение по поводу этой картины).

Данная система заданий включает в себя 5 форматов, также перечисленных в порядке усложнения:

- Список источников (Hotlist).
- Мультимедийный альбом (Multimedia Scrapbook).
- В погоне за сокровищами (Treasure Hunt).
- Тематическая модель (Subject Sampler).
- Веб-исследование (WebQuest).

**Список источников (Hotlist).** Это наиболее простой формат для начинающего преподавателя. Он заключается в составлении списка сайтов, которые обеспечат студента необходимой информацией по теме.

Казалось бы, подбором сайтов может заняться и сам студент. Но с другой стороны, студенту достаточно сложно решить, насколько валидна информация, содержащаяся на сайте, насколько автор компетентен в своей области. Преподаватель же, перед тем как предлагать список сайтов студентам, проверяет, есть ли ссылки на этот сайт, упоминается ли фамилия автора в других Интернет-ресурсах. Пример хорошо составленного списка приведен ниже:

### **Chinese Culture**

- [The Chinese Zodiac](#) may offer you insights on yourself and people around you.
- [The Fable of the Master and the Servant](#) by Liezi
- [Chinese Proverbs](#) with Annotations and Connotations, compiled by Haiwang Yuan
- [Chinese Culture Center of San Francisco](#)
- [300 Tang Poems](#) from the golden age of Chinese poetry
- [Chinese Fable Stories](#) from about.com
- [Chinese Fables in comic form](#) from cartoonwin.com
- [English Translation of Classical Chinese Poetry](#) from China the Beautiful [2].

**Мультимедийный альбом (Multimedia Scrapbook).** Если преподаватель хочет, чтобы студенты самостоятельно искали ресурсы, составляли доклады по теме, готовили постеры и презентации, это - самый подходящий формат. Его используют на той стадии, когда у студентов уже есть общее понимание темы. Студенты отбирают материал из предложенных преподавателем сайтов. Это могут быть фотографии, факты, цитаты, видеоклипы, виртуальные туры и т.д. Затем они копируют все это, сохраняют, после чего используют отобранный материал в проектах, результатом которых могут быть газета, постер, коллаж, или даже веб-страница. Данный формат предполагает подход, ориентированный на студента.

Пример этого формата:

### **Introduction**

This is my Scrapbook of a period in history called The Great Depression. Back in the old days before 1994 (I was in the 8th grade then!), students had to use textbooks, magazines, television and the library to collect information. These are still good things, but now you can also use the World Wide Web! Explore the Internet links on this page and look for good facts, quotations, examples, images, sound clips and video files. Imagine that you're an explorer in cyberspace and your job is to come back from a virtual journey with lots of artifacts and souvenirs to teach people back home what you learned! What's collected can then be pinned on a classroom bulletin board, pasted into an in-class newsletter, featured in a student-made multimedia stack, or posted as a Web page.

Keep this question in mind as you work:

**What's is The Great Depression all about anyway? How can we use the links on this page to help us find out?**

### **Instructions**

1. Explore the Internet sites linked below. You're looking for facts, quotes, examples, images, sound clips, videos, and animations that you think are important aspects of the topic.
2. When you find something you like, check its Web page for a copyright notice. Often, students are encouraged to copy things that will only be used in the classroom. Sometimes people don't want their work copied at all. A good practice is looking for an e-mail link on the page and then using it to ask permission.
3. Copy any text you want by dragging across the words, then using the Edit - Copy command on the menubar. Paste what you highlighted into a basic text editor, word processor, desktop publishing program or multimedia program.
4. Save images you like by downloading them. Paste the images you've downloaded into a multimedia, paint or desktop publishing program (like HyperStudio, Clarisworks, or PageMaker) or use one of the graphics viewers listed as Tools on this page to display your collection of images.
5. Be prepared to cut anything that copyright owners tell you they don't want you to have.

6. Once you have collected your information, go over it carefully so that you can give clear and thoughtful reasons why you found the things you collected especially important.

### **Background Information**

- **America's Great Depression** - An overview, timeline, books, links, and other information on America's Great Depression
- **Photographs of the Great Depression** - A large compilation of photos from the Great Depression, including photos of dust storms, farm foreclosures, migrant workers, women and children etc..
- **Economic History of the Great Depression** - The Great Depression in Outline The Great Crash Even a Panic Is Not All Together a Bad Thing Debt-Deflation Golden Fetters The Persistence of the Great Depression
- **Great Depression**
- **Causes of the Great Depression** - Many factors played a role in bringing about the depression; however, the main cause for the Great Depression [3].

**В погоне за сокровищами (Treasure Hunt).** Если студенты эмоционально заинтересованы в теме, но у них недостаточно фоновых знаний по теме, данный формат является наиболее подходящим.

Главная стратегия в составлении этого формата – найти веб-страницы, содержащие необходимую информацию по теме (это может быть текст, видео, аудио файлы и т.д.). Затем преподаватель составляет один ключевой вопрос к каждому веб-ресурсу. В конце преподаватель формулирует один «большой», главный вопрос, отвечая на который, студенты смогут суммировать полученные знания.

Предлагаем часть данного формата:

### **Questions**

1. In the years before Black History Month began to be celebrated, how often were African Americans lynched?
2. How many million slaves did prominent abolitionist Frederick Douglass estimate there were in the years before the Civil War?
3. When the conflict over abolition ended with the Civil War, what did demonstrators outside the White House say was the one thing more that they needed?

### **Resources**

- **February is Black History Month** is an article by professor Yaw Boateng
- **Influence of Prominent Abolitionists** shows important people working to free slaves.
- **Conflict of Abolition and Slavery** gives information about the struggle during the Civil War.

### **The Big Question**

Look over all the questions above and your answers to them and state what you feel are the 3 - 5 main parts to the study of Black History [4].

Следующий по сложности формат – тематическая модель (Subject Sampler). Если у студентов уже есть фактические знания по теме, но их нужно вовлечь в нее, мотивировать к дальнейшему изучению, преподаватель выбирает ограниченное число сайтов, которые предлагают что-то действительно интересное учащимся. Студенты не ищут какие-либо факты как в предыдущем формате, а формируют свою точку зрения на тему, интерпретируют данные, сравнивают с тем опытом, который они имеют. Таким образом, в этом формате важным является не столько правильный ответ, сколько то, что студенты вовлекаются в деятельность, их мнение ценится, они чувствуют связь с изучаемой темой.

Пример модели, составленной автором данной статьи:

### **The American character**

#### **Activity:**

1. Do you think it is important to know a nation's character? Why yes/no?
2. Give a one-phrase definition to 'Frontier Spirit'.

3. Innumerate the effects of the frontier on different aspects of American life.

**The American Character: How The Rest of the World Views Us**

**Activity:**

1. Do you believe that there exists one single character for the whole nation? Why yes/no?
2. What are the stereotypes and prejudices towards Americans?
3. Which political, cultural and social US achievements and failures add positive and negative colouring to the 'rest of the world' vision of American nation?

**Conclusion**

While exploring this sampler on American Character, we hope you've learned, analysed and most importantly felt connected with some part of this topic. If you did not, please go back and explore some other links and look deeper inside yourself. Be prepared to explain how you feel more interested in or connected to the topic now than before you tried this sampler [5].

И последний формат, на котором хотелось бы остановиться – это Веб-исследование (Web-Quest). Этот формат заключается в том, что студентам предлагают проблему, которую необходимо решить, сценарий, который необходимо осуществить. Для этого формата существенно важно выбрать такую тему, на которую можно посмотреть с разных сторон. В этот формат хорошо вписываются наиболее обсуждаемые в обществе проблемы социального или экономического характера. Кроме того, все, что требует оценки, вызывает интерес у студентов. Сначала все студенты начинают с того, что изучают одну и ту же информацию, затем они делятся на группы. В каждой группе студент или пара имеют свою роль, задание. Они становятся экспертами в какой-либо области. В конце их роли должны сойтись, и результатом работы может стать электронное письмо депутату или эксперту по рассматриваемой теме. Это – наиболее сложный формат, который требует высокого уровня мыслительной деятельности, высокого уровня самостоятельности.

Пример веб-исследования:

**Phase 3 - Debating, Discussing, and Reaching Consensus**

You have all learned about a different part of Roman entertainment. Now group members come back to the larger WebQuest team with expertise gained by searching from one perspective. You must all now answer the Task / Quest(ion) as a group--Is entertainment in modern America as violent, or even more violent, as the entertainment in ancient Rome?

Each of you will bring a certain viewpoint to the answer: some of you will agree and others disagree. Use information, pictures, movies, facts, opinions, etc. from the Webpages you explored to convince your teammates that your viewpoint is important and should be part of your team's answer to the Task / Quest(ion). Your WebQuest team should write out an answer that everyone on the team can live with.

**Phase 4 - Real World Feedback**

You and your teammates have learned a lot by dividing up into different roles. Now's the time to put your learning into a letter you'll send out for real world feedback. Together you will write a letter that contains opinions, information, and perspectives that you've gained. Your letter will be sent to Professor FitzGibbon at the College of Wooster (hfitzgibbon@wooster.edu) Do not attempt to use the blue hyperlink below to reach Professor FitzGibbon. Use her e-mail address on your e-mail account. Here's the process:

1. Begin your letter with a statement of who you are and why you are writing your message to this particular person or organization.
2. Give background information that shows you understand the topic. STATE THE TASK / QUEST(ION) AND YOUR GROUP'S ANSWER.
3. Each person in your group should write a paragraph that gives two good reasons supporting the group's opinion. Make sure to be specific in both the information (like where you got it from on the Web) and the reasoning (why the information proves your group's point).

4. Have each person on the team proofread the message. Use correct letter format and make sure you have correctly addressed the email message. Use the link below to make contact. Send your message and make sure your teacher gets a copy.

**Your Contact is:** **Professor FitzGibbon** [6].

Итак, мы рассмотрели пять форматов заданий, основанных на Интернет-ресурсах, начиная с наиболее простого, и заканчивая самым сложным. При понимании цели обучения, преподавателю довольно просто составить любой из форматов при помощи специальной программы [7].

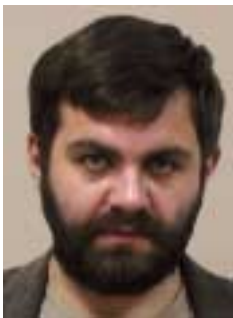
Если цель, поставленная преподавателем – помочь студентам собрать материал, то наиболее подходящими форматами будут **Список источников** или **Мультимедийный альбом**. Если же преподаватель хочет вывести студентов на более высокий уровень мышления, то для построения знаний по теме следует использовать **Погоню за сокровищами**, для формирования собственного мнения у студентов – **Тематическую модель**, для развития аналитического мышления, навыков решения проблемы – **Веб-исследование**.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что данная статья написана после окончания дистанционных курсов «Интеграция Интернет в обучение английскому языку» под руководством инструктора Майкла Крауса, штат Орегон, США, при финансовой поддержке посольства США в России, давших возможность автору открыть новые возможности Интернет в обучении иностранному языку.

### *Библиографический список*

1. Bloom, Benjamin, ed. Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain. New York: David McKay, 1956.
2. <http://www.kn.sbc.com/wired/China/hotlist.html>
3. <http://www.kn.sbc.com/wired/fil/pages/scrapthegreams.html>
4. <http://www.kn.pacbell.com/wired/BHM/hunt.html>
5. <http://www.kn.sbc.com/wired/fil/pages/samamericanma1.html>
6. <http://www.kn.sbc.com/wired/fil/pages/webviolencema1.html>
7. <http://www.kn.pacbell.com/wired/fil/index.html>





**Можаров  
Максим  
Сергеевич**

– кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой методики преподавания информатики КузГПА



**Бойченко  
Галина  
Николаевна**

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры методики преподавания информатики КузГПА

## КОГНИТИВНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ К РЕШЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

В настоящее время в педагогических вузах для подготовки студентов к решению педагогических задач используются различные методы, формы и средства (ознакомление с опытом работы передовых учителей по разрешению сложных педагогических ситуаций, анализ типичных ситуаций по различным схемам, педагогическое проектирование, педагогические игры, дискуссии, диспуты, тренинги). Подготовка студентов к решению педагогических задач осуществляется при изучении дисциплин психолого-педагогического блока: в курсе «Психология» – при изучении раздела «Педагогическая психология», в курсе «Педагогика» – при изучении разделов «Введение в педагогическую деятельность», «Общие основы педагогики», «Педагогические технологии», «Психолого-педагогический практикум», однако высокий обучающий потенциал педагогических задач является практически не востребованным в процессе методической подготовки будущих учителей.

На основании анализа психолого-педагогической литературы, изучения практики подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности мы пришли к выводу о необходимости обучения студентов постановке и решению педагогических задач не только в дисциплинах психолого-педагогического блока, но и в курсах методики преподавания отдельных предметов [1–4]. Это обусловлено тем, что существуют специфические педагогические ситуации, связанные с преподаванием конкретных школьных предметов, и будущего учителя надо готовить к ним в период обучения в вузе.

Нами выделены следующие основные дидактические функции педагогических задач при обучении будущих учителей информатики в рамках курса «Теория и методика обучения информатике»:

- информационно-ознакомительная (информирующая);
- стимулирующая;
- развивающая;
- интегративная (синтезирующая).

Предлагаемый нами метод когнитивного моделирования педагогических ситуаций является средством морфологического, структурного, функционального и генетического анализа слабоструктурированных и слабоформализованных систем. Опираясь на исследования Н. В. Кузьминой, Ю. Н. Кулюткина, В. А. Слостенина, Л. Ф. Спирина, а также взяв за основу методику анализа процессов и принятия управленческих решений, разработанную в ИПУ РАН С. В. Качаевым, Е. К. Корноушенко, В. И. Максимовым, мы разработали алгоритм построения и анализа когнитивных карт педагогических ситуаций для решения педагогических задач.

Схема, иллюстрирующая процесс постановки и решения педагогических задач с использованием метода когнитивного моделирования, показана на рисунке 1.



Рис. 1. Схема процесса постановки и решения педагогических задач с использованием метода когнитивного моделирования

На I этапе осуществляется изучение, моделирование текущего состояния педагогической ситуации: проводится анализ возникшего противоречия, условий и причин, которые сделали ситуацию проблемной, формулируются педагогические задачи, подлежащие решению в данной ситуации.

На II этапе выделяются основные факторы педагогической ситуации, определяются причинно-следственные связи между ними, строится когнитивная карта (модель) ситуации.

На III этапе проводится анализ когнитивной модели педагогической ситуации, осуществляется поиск возможных вариантов решения поставленных педагогических задач в условиях изучаемой ситуации.

На IV этапе моделируются различные сценарии дальнейшего развития педагогической ситуации, производится оценка каждого из предложенных вариантов решения педагогических задач и выбор наиболее оптимального.

На V этапе осуществляется практическая реализация выбранного способа решения педагогических задач, полученные результаты решения соотносятся с запланированными целями педагогического воздействия.

Метод когнитивного моделирования педагогических ситуаций с 2000 г. успешно используется в практике подготовки студентов физико-математического факультета Кузбасской государственной педагогической академии к решению педагогических задач. Будущие учителя информатики изучают курс «Теория и методика обучения информатике» по разработанной нами программе, содержание которой обеспечивает их подготовку к постановке и решению педагогических задач в условиях сложных ситуаций, возникающих как на уроках информатики, так и во внеурочное время. В основу курса положен принцип интеграции знаний по педагогике, психологии, информатике и методике обучения. Согласно разработанной программе, в содержание дисциплины «Теория и методика обучения информатике» включен раздел «Когнитивное моделирование педагогических ситуаций и решение педагогических задач».

Для программно-методической поддержки курса «Теория и методика обучения информатике» нами создана база данных, содержащая типичные ситуации, возникающие в процессе педагогической деятельности на уроках информатики (рисунок 2).



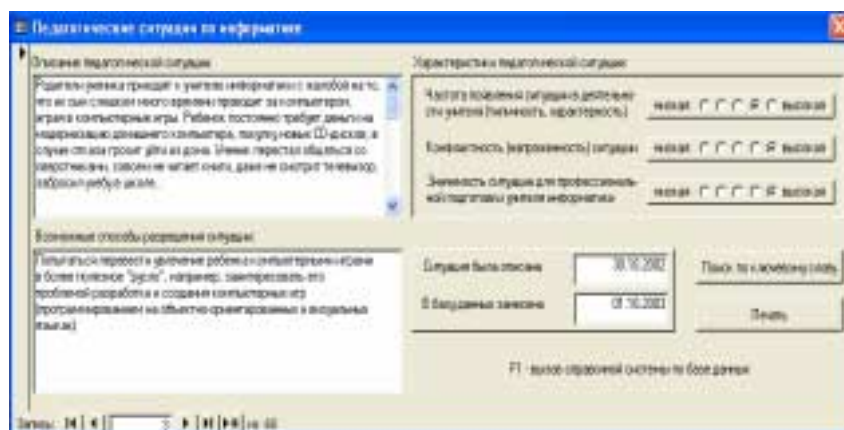


Рис. 2. Окно базы данных «Педагогические ситуации по информатике»

База данных постоянно пополняется, доступна преподавателям кафедры методики преподавания информатики КузГПА, студентам, изучающим курс «Теория и методика обучения информатике», учителям школ, посещающим научный семинар кафедры.

Результаты опытно-экспериментальной работы, проводимой нами с 2000 года, позволяют сделать вывод о том, что реализация предложенного нами подхода в подготовке студентов к решению педагогических задач на основе метода когнитивного моделирования при изучении курса «Теория и методика обучения информатике» позволяет:

- сформировать у студентов на основе имеющейся теоретической и практической подготовки научное представление о целостной структуре практической деятельности учителя информатики;
- помочь студентам осознать и оценить себя в роли будущего учителя информатики, выработать внутреннюю установку на творческое разрешение педагогических ситуаций, возникающих в учебно-воспитательной работе учителя информатики;
- продолжить целенаправленное развитие интеллектуально-творческого, диагностического, коммуникационного, мотивационно-профессионального потенциала личности будущих учителей информатики.

Таким образом, организация методической подготовки студентов педагогических вузов на основе метода когнитивного моделирования педагогических ситуаций является одним из перспективных направлений повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей. Разработанный нами метод когнитивного моделирования педагогических ситуаций может применяться в учебном процессе на всех факультетах педагогических вузов для обучения студентов эффективным методам решения педагогических задач.

### **Библиографический список**

1. Бойченко Г.Н., Можаров М.С. Когнитивные технологии в подготовке учителей к разрешению педагогических ситуаций // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: Материалы Всероссийской научно-практической конференции: Ч. 1. – Челябинск: Изд-во «Образование», 2003. – С. 143 - 146.
2. Бойченко Г.Н., Можаров М.С. Когнитивное моделирование педагогических ситуаций как средство повышения качества профессиональной подготовки студентов // Качество высшего педагогического образования: уровни, параметры и критерии оценки: Материалы научно-методической конференции. Часть II. – Новокузнецк: Изд-во КузГПА, 2002. – С. 5 - 11.
3. Можаров М.С. Педагогическое моделирование в рамках когнитивного подхода как метод структурного исследования педагогической деятельности // Педагог: Наука, технология, практика. – 1999. – № 2. – С. 54 – 57.
4. Можаров М.С., Бойченко Г.Н. Концептуальные основы использования когнитивного моделирования в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов // Педагогическое образование и наука. – 2003. – № 1. – С. 32 – 35.

**«Новейшая отечественная история. XX в.:** учебник для студентов высших учебных заведений» (Э.М. Шагин и др.); под ред. Э.М. Шагина, А.В. Лубкова. В 2-х кн. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. Т. 1. 440 с; Т. 2. 463 с.

В последние годы значительно активизировалась работа по изданию учебной литературы. Авторы учебников мало что меняют в концептуально-методологических построениях в изложении материала, зачастую используют устаревшие данные, делая вывод об отсутствии в России гражданского общества, о примате партийно-государственных интересов в советский период, о «волюнтаристско-застойных» методах руководства в 60-70-е гг., о традиционной экономической отсталости России и спасительной либерально-рыночной модели развития.

Авторы учебника (профессоры Э.М. Шагин, А.В. Лубков, В.Г. Тюкавкин, преподаватели О.И. Бородина, В.Е. Воронин, Л.С. Данильченко, А.В. Елисеев, Д.О. Чураков Московского педагогического университета, а также профессоры А.С. Барсенков, А.И. Вдовин Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова), используя опыт, накопленный на кафедре при подготовке учебников и хрестоматий, предприняли попытку представить в противовес изложения «критических», ключевых точек развития развернутую картину российской истории XX – начала XXI вв. в рамках теории единства, непрерывности, логической завершенности исторического процесса, отказавшись от противопоставления досоветского, советского и постсоветского периодов, показав детерминированность имевшихся проблем предшествующими явлениями. Все это позволило рассмотреть историю России недавнего прошлого во всей сложности, многообразии, проследить процессы, выявить закономерности становления российской государственности, модернизации промышленности, сельскохозяйственного производства, а также характер внутренней и внешней политики, уровень развития, место культуры.

Данный учебник существенно отличается от своих предшественников выпуска 1998 и 2002 гг. Изменился авторский коллектив. Поменялась структура учебника. Материал разбит на семнадцать глав, объем которых, в основном, соразмерен. Учебник снабжен детализированной хроникой, обширной библиографией, включающей специальные новейшие исследования, учебные пособия, справочники, справочные ежегодники, хроники, энциклопедии и пр., а также обширным именованным указателем. Отличает данный учебник наличие наглядного материала (карты, схемы, таблицы, фотографии), а также биографии не только видных деятелей государства, но и нешироко известных современному читателю общественных деятелей, военных, ученых. Все это позволяет не только воочию представить, но и объективно по первоисточнику оценить то или иное явление.

Авторам удалось обработать, систематизировать и представить обширный архивный материал, чаще неизвестный читателю, а также изложить его доступным языком, как правило, в проблемном ключе. Лучшему усвоению студентами отдельных фактов и положений будет способствовать оформление параграфов, выделение узловых проблем, выводов. Наличие в конце каждой страницы обозначений глав и параграфов позволит читателю легко отыскать в учебном материале интересующий его вопрос.

XX век – один из драматичных в истории России. Страна, россияне пережили две мировые, ряд «малых» войн и вооруженных конфликтов, а также Гражданскую и не менее разрушительную «холодную» войны. Окончание последних было связано с изменением векторов общественного развития.

Изменение социально-экономического развития, политического устройства сопровождалось пересмотром в исторической науке многих концептуальных, теоретических положений, причем в советской историографии не находилось аргументов для положительных оценок событий явлений периода 1900-1917 гг., а в современной либеральной акцентировалось внимание только на теневых сторонах преобразований советского периода.

Авторы учебника, избегая ангажированности, конъюнктурщины, субъективизма, категоричности в оценках исторических фактов, многие из которых представлены впервые, излагают события не только с точки зрения руководителей, идеологов, а более – с точки зрения конкретных людей, их поступков, стремлений, призывая нас не выносить прошлому, каким бы оно ни было, порицаний, приговоров, а пытаться понять его.

Методологическими основами изложения материала является аксиологический подход (в начале глав, параграфов, при изложении того или иного вопроса в целом имеют место различ-

ные оценки того или иного явления, представлены взгляды участников исторического процесса и пр.), системный, хронологический методы, позволившие рассмотреть изменения, выявить общее и особенное в социально-экономическом, общественно-политическом, этнокультурном развитии России, а метод историзма - выявить закономерности, рассмотреть прошлое в процессе развития взаимосвязи и взаимообусловленности. Авторы обозначили себя противниками теории модернизации, цивилизационного подхода, а также широко распространенной в современной историографии концепции догоняющего развития. Не отказываясь от использования метода исторического материализма, они, тем не менее, отдают предпочтение методу многофакторного освещения событий и тенденций исторического развития. В изложении материала прослеживается проблемный подход: «эволюционное развитие и революция», «власть и общество», «модернизация и ментальность населения».

В главах и параграфах, посвященных анализу социально-экономического развития (гл. 1,2,9,11; гл. 13, § 2; гл. 14, § 3; гл. 15, § 1; гл. 16, § 1; гл. 17, § 2), на конкретном материале показаны последствия модернизации экономики России. Авторам удалось избежать политизированности и сделать вывод о высоких темпах развития промышленного производства, превосходящих западные страны, как в начале века, так и в 20-30-е гг., во второй половине 40-х – начале 60-х гг., а также их уменьшения, но не стагнации в, так называемый, период «застоя». Был сделан вывод о том, что преобразования в социально-экономической сфере в 20-30-х гг. создали фундамент победы над фашистской Германией, а второй половине 40-х – 80-х гг. – поддержания стабильности во всем мире. Социальная политика советского государства, по мнению авторов учебника, «развивалась поступательно и давала позитивные результаты».

Заслуживают положительной оценки попытки определить основные направления экономической политики и ее последствия в 90-е гг. XX – начале XXI вв.

В целом, авторы отказываются от советологической концепции изображения России начала XX в. обществом с массой «полукрепостнических пережитков», отсталой экономикой догоняющего развития. Представленный материал не исключает факты трудового героизма советских людей, который основывался на вере в светлое будущее. Не следуют авторы либеральной доктрине, очерняющей советский строй.

В главах и параграфах, сконцентрировавших материал об общественно-политических, в том числе революционных процессах, внутренней политики (гл. 3,7,8, гл. 11, §4; гл. 13, § 1; гл. 14, § 1,2; гл. 15, § 2; гл. 16, § 2-4; гл. 17, § 3), раскрываются истоки революций, Гражданской войны, определяются тенденции перестройки системы общественно-политических отношений в советский и постсоветский периоды. Авторы уверены, что в 1917 г. российская государственность была разрушена группой лиц, Николай II, много сделавший для демократизации России, к моменту отречения не был готов к безмерным уступкам, с одной стороны, с другой – к жестокости в подавлении революционных выступлений; кроме этого, подчеркивается роль масонства, немецких денег, а также разрушительная деятельность российской интеллигенции. Преодолевая концепцию классового подхода, авторы делают вывод, что успех большевиков обеспечила и просоциалистическая позиция части дворянства и буржуазии. Не могли быть государственниками, замечают авторы, Керенский с компанией. Нужно отметить, что события 1917 г. рассматриваются как единый процесс, а началом Гражданской войны определяется октябрьский переворот в Петрограде.

Политические процессы 20-30-х гг. национальную политику авторы анализируют через призму централизации, формирования однопартийной системы, с одной стороны, с другой – ростом социального оптимизма, развитием трудовой, общественной активности масс, интернационализма, дружбы между многочисленными народами СССР. В оценке внутренней политики конца 50-х – начала 60-х гг. преобладает негатив, конец 80-х гг. рассматривается как «революция ожиданий», достаточно схематично, без явных оценок прописаны политические реформы 90-х гг.

Материал о Великой Отечественной войне, выделенный в отдельную главу, содержит многие новые оценки о функционировании фронта, тыла, деятельности советской дипломатии.

Отмеченные достоинства учебника позволяют надеяться, что он станет одним из основных пособий для студентов, изучающих историю России XX – начала XXI вв.

*Н.Ф. Иванцова,  
доктор исторических наук, МПГУ*



## Юбилей Валерии Петровны Никишаевой

Кандидат филологических наук, профессор, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, отличник народного образования, ректор Бийского педагогического государственного университета им. В.М. Шукшина – все это о Валерии Петровне Никишаевой.

Сорок лет назад поступила она на филологический факультет Бийского государственного педагогического института и осталась верна этому вузу до сегодняшнего дня. За эти годы пройден путь от студентки-отличницы, Ленинского стипендиата до ректора университета. Валерия Петровна во всем является признанным лидером, на разных участках общественной и профессиональной деятельности проявляет себя энергичным, инициативным, мыслящим руководителем, умеющим видеть перспективу и объединять коллектив для ее реализации.

Работая деканом филологического факультета, Валерия Петровна внедрила программу подготовки учителей широкого профиля для сельской малокомплектной школы. Будучи деканом факультета начальных классов, добилась подготовки учителей по сопряженному плану «педагогический колледж – педагогический институт» на основе долгосрочного договора между Бийским пединститутом, Бийским педколледжем и Рубцовским педучилищем.

Особенно убедительно профессионализм В. П. Никишаевой проявился в ее деятельности на посту заведующей кафедрой русского языка. За 15 лет работы в этой должности ей удалось сформировать один из самых сильных коллективов в институте. В составе кафедры работают 4 доктора наук, 12 кандидатов наук, создана аспирантура, лаборатория междисциплинарных филологических исследований.

Под руководством В. П. Никишаевой проведены крупные международные и всероссийские научные конференции. Она является автором 90 научных и научно-методических работ, ответственным редактором многих монографий и книг.

За время работы ректором Валерия Петровна укрепляет материальную базу университета, улучшает оснащение учебного процесса современным оборудованием. Разработана и введена система менеджмента качества образования, введена система «Камертон» для определения качества знаний студентов, создан научно-исследовательский сектор, объединяющий 9 наиболее перспективных научно-исследовательских лабораторий. За два года в университете защищено 27 кандидатских диссертаций, проведено 17 научных конференций. В октябре 2004 года университет аттестован государственной комиссией высокой оценкой.

И за всем этим стоит хрупкая, обаятельная и элегантная женщина, мужественно несущая нелегкую должность руководителя. Заботы ректора она продолжает совмещать с преподавательской деятельностью. Сама Валерия Петровна говорит: «Если я перестану входить в студенческую аудиторию, я перестану быть профессионалом». Вот почему ее появление в лекционной аудитории – всегда праздник и для нее, и для студентов.

От всей души поздравляем Валерию Петровну с юбилейной датой. Желаем здоровья и свершения всех планов.

*Редакционная коллегия журнала «Педагог»,  
друзья и коллеги*



## 80 лет Василию Никандровичу Гончарову

3 апреля исполняется 80 лет Василию Никандровичу Гончарову, с которым связаны многочисленные успехи и достижения коллектива Барнаульского государственного педагогического университета за последние десятилетия.

В.Н. Гончаров – академик Международной академии наук педагогического образования, Почетный академик СО Международной академии наук высшей школы, академик Международной академии информатизации, заслуженный работник высшей школы РФ. Гончаров Василий Никандрович – ученый высокой квалификации, талантливый руководитель и воспитатель, почти четверть века возглавлял Барнаульский госпединститут (университет), ставший за эти годы одним из ведущих в Западной Сибири. В.Н. Гончаров много сил отдает научно-исследовательской и научно-методической работе, подготовке кадров педагогов и специалистов высшей научной квалификации. Под его руководством подготовлено и защищено 17 кандидатских диссертаций. В.Н. Гончаров – автор более 150 научных работ, его труды заметно обогатили педагогическую науку и имеют большое значение для теории и практики педагогики высшей школы, непрерывного педагогического образования. Василий Никандрович является соруководителем учебно-научно-исследовательской лаборатории «Философия образования». Все годы работы в БГПУ профессор Гончаров осуществляет преподавательскую деятельность. Будучи на всех постах – руководитель городского и краевого уровня, ректор вуза, педагог, воспитатель – В.Н. Гончаров всегда отличался вниманием к интересам, нуждам, проблемам людей. Ему присущи талант организатора, заботливое отношение к членам коллектива, действенный гуманизм, доступность в общении, скромность и порядочность. Он умело сочетает активную научную и общественную работу. В коллективе Барнаульского педуниверситета, среди работников системы образования, общественности Барнаула, Алтайского края, других регионов Российской Федерации В.Н. Гончаров пользуется заслуженным уважением и авторитетом. Василий Никандрович продолжает активную преподавательскую, научную, организаторскую и общественную деятельность, много времени и сил отдает решению вопросов развития образования, подготовке кадров учителей, воспитанию молодежи.

В.Н. Гончаров – участник Великой Отечественной войны, за боевые заслуги и трудовую деятельность награжден 5 орденами и 19 медалями, а также отраслевыми и краевыми наградами.

Желаем Василию Никандровичу Гончарову крепкого сибирского здоровья, личного счастья, успехов в научно-педагогической и общественной деятельности!

*Редакционная коллегия журнала «Педагог»*



## 75 лет Ивану Кирилловичу Шалаеву

В феврале 2006 года исполняется 75 лет со дня рождения доктору педагогических наук, профессору, академику МАНПО, члену-корреспонденту Сибирского отделения Академии наук высшей школы, академику Российской академии информатизации педагогического образования Шалаеву Ивану Кирилловичу.

И. К. Шалаев работает в Барнаульском государственном педагогическом университете с 1980 года и успешно руководит кафедрой психологии управления. Это талантливый ученый, занимающийся научными исследованиями в области повышения эффективности управленческого труда организаторов образования, им разработано перспективное научное направление – мотивационное программно-целевое управление (МПЦУ), отраженное в его докторской диссертации, многочисленных публикациях автора, работах учеников, составляющих школу МПЦУ. Иван Кириллович Шалаев руководит докторантами, аспирантами и соискателями. С 1993 года он является председателем докторского диссертационного совета.

Иван Кириллович – научный руководитель НИИ проблем управления образованием, заслуженный учитель России, Лауреат премии Алтайского края за 1999 год, Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, награжден медалью К. Д. Ушинского.

Предложенная И. К. Шалаевым технология аттестации педагогических кадров не только широко используется в России (Москва, Санкт-Петербург, Екатеринбург, Алтайский край), но и высоко оценена за рубежом (Германия). В Алтайском крае на основе авторского курса И. К. Шалаева «Психология управления» повысили свою квалификацию тысячи научно-педагогических и руководящих работников из многих регионов России. Значителен вклад Ивана Кирилловича в развитие науки и совершенствование управления образованием. Поддерживая и развивая российско-германское сотрудничество и обеспечивая постоянное научное кураторство отделения модерации организаторов образования в российско-германском центре, И. К. Шалаев предложил интегративную педагогическую систему модерации, которая была внедрена в практику.

И. К. Шалаев пользуется заслуженным авторитетом и уважением у профессорско-преподавательского коллектива вуза, студентов, общественности Барнаула, Алтайского края и многих регионов России.

Члену редакционной коллегии журнала «Педагог», постоянному автору журнала Ивану Кирилловичу Шалаеву редакционная коллегия желает долгих творческих лет, новых талантливых учеников, успехов на педагогическом поприще.

*Редакционная коллегия журнала «Педагог»*



## Содержание

Новосибирскому государственному педагогическому университету – 70 лет	3
Круглый стол "Социально-психологические проблемы адаптации студентов в педвузе"	5
<i>Гопко В.В.</i> Редукция в массовом образовании и массовой культуре	16
<i>Мокрецова Л.А.</i> Преемственность управления подготовкой учителя в условиях введения двухступенчатого высшего образования: методологический аспект	21
<i>Рыбакова Н.А.</i> Структура процесса художественно-творческой самоактуализации учителя музыки	26
<i>Назарова О.Ю.</i> Педагогические технологии повышения качества правового образования будущих педагогов	34
<i>Черниченко С.М.</i> Использование игровых технологий в учебном процессе педагогического вуза	41
<i>Власова А.А.</i> Подготовка студентов для работы в условиях профильного обучения	47
<i>Никитина И.В.</i> Обучение страноведению и формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов языковых вузов	55
<i>Сотникова С.А.</i> Культурный концепт как компонент содержания обучения иностранным языкам на основе лингвокультурологического подхода	58
<i>Сурдина Е.В., Епрынцева Л.И.</i> Учебно-методический комплекс как средство активизации учебной деятельности студентов медицинского вуза в процессе обучения иностранному языку	62
<i>Волкова Н.В.</i> Проект программы «Гуманитарная школа»	70
<i>Игумнова Е.А.</i> Концепция разработки регионального (национально-регионального) компонента по биологии с основами экологии	74
<i>Десненко С.И., Десненко М.А.</i> Умение обучать школьников моделированию физических объектов и явлений как профессионально-педагогическое умение	80
<i>Медведев Н.В.</i> История развития методик контроля обучения за рубежом и в России	88
<i>Юрочкина И.Ю.</i> Самоактуализация личности в контексте дополнительного образования детей (ДОД)	96
<i>Березкина Ю.А., Голдинова О.В., Папина М.В.</i> Организация опытно-экспериментальной работы по развитию умения дошкольников использовать невербальные средства общения	98
<i>Пономарев Р.Е.</i> Особенности адаптации старших школьников в образовательных пространствах разных типов	106
<i>Стукова Н.М.</i> О некоторых проблемах организации процесса образования шорской молодежи	114
<i>Четвергова Н.Е.</i> Педагогический отряд как форма реализации социально значимых инициатив студентов	121
<i>Яцук А.В.</i> Подготовка будущих педагогов к работе с социально дезадаптированными детьми	125
<i>Лаврентьева Н.Б., Попов Ю.В.</i> Учет когнитивных стилей как фактор интенсификации учебно-познавательной деятельности студентов технического вуза	131
<i>Бобро Т.П.</i> Ценностно-смысловые ориентации педагогов (из опыта работы с учителями общеобразовательной школы)	140
<i>Козлова Е.В.</i> Возможности формирующего эксперимента в повышении коммуникативной компетентности матери	144
<i>Ершова Л.Д.</i> Перцептивные способности учителя как компонент педагогического творчества	152
<i>Кравченко Н.С., Ревинская О.Г., Стародубцев В.А.</i> Инновационные технологии разработки и использования лабораторных работ по моделированию физических процессов на компьютере	155
<i>Сергеева М.Э.</i> Новые информационные технологии в обучении английскому языку	162
<i>Можаров М.С., Бойченко Г.Н.</i> Когнитивное моделирование как средство подготовки будущих учителей информатики к решению педагогических задач	167
Новая книга	170
Юбилейная страница	172

*Присылаемые в редакцию статьи должны быть набраны на компьютере и распечатаны на лазерном принтере объемом 4-8 страниц. Рукописи, набранные с использованием шрифта Times New Roman, 12 кегль через 1,0 интервал, поля 2,5 см на листах формата А4, должны быть обязательно подписаны авторами.*

*Вместе со статьей в адрес редакции необходимо выслать черно-белую фотографию автора размером 3х4 см, краткие сведения о нем (ф.и.о. полностью, ученая степень, звание, место работы и должность, научные интересы, адрес для переписки, телефоны), дискета формата 3,5 дюйма/1,44 Мбайт с файлом публикации.*

E-mail: [pedagog@uni-altai.ru](mailto:pedagog@uni-altai.ru)

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов

---

---

Рукописи не возвращаются, рецензии не высылаются.

---

---

Редакционная коллегия журнала не всегда разделяет точку зрения авторов статей.

---

---

Адрес редакции: 656031, г. Барнаул, ул. Молодежная, 55.

© Барнаулский государственный педагогический университет

Подписано в печать 27.12.2005 г.  
Печать офсетная. Уч.-изд. л. 22. Формат 64х80 1/8.  
Тираж 300 экз. Бумага офсетная. Заказ № 203.  
Отпечатано в типографии ООО «Азбука»,  
Лицензия на полиграфическую деятельность  
ПЛД №28-51 от 22.07.1999 г.  
г. Барнаул, пр-т Красноармейский, 98а  
тел.: 62-91-03, 62-77-25  
E-mail: [azbuka@rol.ru](mailto:azbuka@rol.ru)