



Science Publishing Center «Sociosphere-CZ»
Russian-Armenian (Slavic) State University
Faculty of Business Administration,
University of Economics in Prague

**PROBLEMS AND PROSPECTS
OF DEVELOPMENT OF EDUCATION
IN THE 21ST CENTURY: ACHIEVEMENT
OF PERSONHOOD IN PROFESSIONAL SPHERE
(PHILOSOPHICAL AND PSYCHOLOGY
AND PEDAGOGICAL ASPECTS)**

Materials of the IV international scientific conference
on April 10–11, 2014

Prague
2014

Problems and prospects of development of education in the 21st century: achievement of personhood in professional sphere (philosophical and psychology and pedagogical aspects) : materials of the IV international scientific conference on April 10–11, 2014. – Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ». – 250 p.

Editorial board:

Darbinyan Armen Razmikovich, Corresponding Member of the National Academy of Sciences of the Republic of Armenia, doctor of economic sciences, professor of RAU, full member of the Russian Academy of natural sciences, rector of the Russian-Armenian (Slavonic) University.

Avetisyan Parkev Sergeevich, doctor of philosophy, professor, candidate of physical and mathematical sciences, full member of the Russian Academy of Pedagogic and Social Sciences, pro-rector for Academic Affairs in the Russian-Armenian (Slavonic) University.

Berberyana Asya Surenovna, doctor of psychological sciences, associate professor, Head of the psychology department, Russian-Armenian (Slavic) State University.

Kashparova Eva, PhD, research associate at University of Economics in Prague.

Doroshina Ilona Gennadyevna, candidate of psychological sciences, associate professor, chief manager of the SPC «Sociosphere».

These Conference Proceedings combines materials of the conference – research papers and thesis reports of scientific workers and professors. It examines problems and prospects of development of education in the 21st century. Some articles deal with questions of formation of single educational space. Some articles are devoted to theoretical, methodological and applied problems of humanization of education. A number of articles are covered with problems of improving education and personal development. Some authors tell about current methods and technologies of modern education.

UDK 377

ISBN 978-80-87966-21-1

The edition is included into Russian Science Citation Index.

© Vědecko vydavatelské centrum
«Sociosféra-CZ», 2014.
© Group of authors, 2014.

CONTENTS

I. FORMATION OF SINGLE EDUCATIONAL SPACE

Кайдаш (Галустян) Ж. С. Формирование единого образовательного пространства в условиях глобализации: проблемы и тенденции развития.....	8
Читаева Ю. А. Единое образовательное пространство и образование в развитых и развивающихся странах в условиях глобализации	10
Подзолков В. Г., Сергеева А. В. Влияние глобализационных факторов на национальную образовательную политику	13
Алексеев М. В., Кох Ю. И. Процесс евроинтеграции высшего образования Украины: перспективы и достижения.....	15
Абапина Я. В., Паршаков В. А. Разработка и внедрение европейских стандартов в систему высшего образования Украины	17
Арутюнян К. В., Андреасян Ж. А. Особенности методологии национальной системы мониторинга и оценки применения ИКТ в системе образования РА	19
Голованова Д. А., Исайкина М. А., Недогреева Н. Г. О роли сетевого взаимодействия в обеспечении качества профессионального образования	27
Глазырина О. А. Проблемы управления средним профессиональным образованием: региональный уровень	37

II. THEORETICAL, METHODOLOGICAL AND APPLIED PROBLEMS OF HUMANIZATION OF EDUCATION

Аренова А. Х., Ахметова Г. М. Основы теории личностно ориентированного обучения.....	39
Арзунян Т. Г. Сказкопедагогика – обучение и воспитание через образное мышление	43
Хатагова Е. Р., Джаптуева Т. И. Исследование психологических свойств и состояния личности обучающихся 10–11 классов с целью выявления их стрессоустойчивости	45
Дронова С. В., Козырева О. А. Некоторые особенности социализации и самореализации подростков в структуре лыжной подготовки в спортшколе	52

Айтбаева М. А. Формирование культуры умственного труда как условие социализации личности студента-первокурсника в условиях вуза	54
Денисова Т. Н. Профессиональная специфика времени у студентов разнотипных специальностей.....	58
Беляева О. А. Гендерная идентичность студентов	62
Киселёва М. А. Особенности мотивационно-волевой сферы прокрастинатора.....	68
Хатагова Е. Р., Цалиева Н. С., Саркисова Л. М. Сравнительное исследование интернет-зависимости у студентов гуманитарной и технической специальностей	70
Кипурова С. Н. Значение эмпатии для эффективной профессиональной подготовки учителя	76
Беляева Т. М., Еспенбетова М. Ж., Амренова К. Ш., Дюсупова А. А., Зонов А. В., Зонов В. Ф., Терехова Т. И., Сундеева Е. А. Роль эмпатии в профессиональной подготовке студентов медицинских вузов.....	78
Гурьев М. Е. Гуманистическое воспитание как основополагающая деятельность при достижении целей образовательного процесса высшего учебного заведения.....	80

III. IMPROVING EDUCATION AND PERSONAL DEVELOPMENT: APPROACHES, CHALLENGES AND TRENDS

Штогрин Е. Н. Структурные компоненты и содержательное наполнение понятия «общественно полезный труд»	93
Ивашкин И. Ф. Мыслекоммуникация как групповой механизм окультурирования мышления личности.....	99
Khalikova G., Khalykova R. Problems of objective assessment of training standards of the students in secondary schools	103
Кузнецова Г. Н. Проблемы определения структуры и содержания общекультурной компетенции в современном образовании	111

Ключко И. А. Понятие «информационная компетентность» в системе профессионального становления личности специалиста	114
Novoselova V. O. Foreign language as a means of developing communicative language competence	119
Starchykova I. V., Prydnykova A. Y. English as a means of dedicated training of a future lawyer	122
Шайдуллина Г. Ф. Формирование поликультурной компетентности у будущих педагогов	124
Тарабановская Е. А. К вопросу о ценностном отношении к историко-педагогическому знанию у будущих педагогов	127
Соколова С. В. Социальная ответственность как ведущая ценность личности инженера-педагога	130
Дюсупова А. А., Дюсупов А. А., Дюсупов А. З., Дюсупова Б. Б., Терехова Т. И., Амренова К. Ш., Беляева Т. И., Зготова Н. С. Современное медицинское образование в вузах	133
Дюсупова А. А., Дюсупов А. А., Еспенбетова М. Ж., Жуманбаева Ж. М., Хисметова А. М., Ахметова В. Т., Байтубаева М. Д. Роль компетентностного подхода в повышении качества высшего медицинского образования	135
Фургаева Е. И., Фургаева Т. В. Развитие самоопределения студентов в процессе изучения дисциплин профессионального цикла направления подготовки «Специальная психология»	137
Приходько Е. М. Динамика развития профессиональной готовности будущих юристов в процессе профессионализации.....	140
Шайденко Н. А. Условия эффективности профессионального развития учителя в современной России.....	144
Накобыан N. R. Problems of cultural marginal identity in transformational societies	145

IV. CURRENT METHODS AND TECHNOLOGIES OF MODERN EDUCATION

Елизаров А. Н. Методика формирования способности к децентрации и эмпатии	160
Федоровская О. М., Бабенкова Е. А. Здоровьесберегающие аспекты использования образовательных технологий в системе физического воспитания дошкольников	162
Дружкина З. А., Кособрюхов Д. А., Вальнкин П. В. Технология витагенного обучения в школе	180
Габрусенок А. Г. Web-квесты как метод и средство развития медиаобразования и информационной культуры учащихся.....	182
Мурылёв А. В. Компетентностный подход в преподавании биологии	183
Маренчук Ю. А., Прокофьев М. В. Исследовательская работа учащихся в области безопасности жизнедеятельности	185
Маренчук Ю. А., Абалдов В. В. Тестирование как средство повышения качества знаний учащихся по безопасности жизнедеятельности.....	187
Французова О. А. Опыт преподавания профессионально ориентированной экономики в чешских школах и возможности его использования в России	190
Vaslyayeva M. Yu., Tolubaev A. Increasing critical thinking skills by means of learning vocabulary	193
Тянь Гопин Место фольклора в процессе обучения якутских студентов китайскому языку (из опыта работы в СВФУ им. М. К. Аммосова)	201
Амренова К. Ш., Еспенбетова М. Ж., Беляева Т. М., Дюсупова А. А., Жуманбаева Ж. М., Хисметова А. М., Досбаева А. М., Зготова Н. С. Применение психолого-педагогических технологий в образовательном процессе	204
Шабанова И. А., Ковалева С. В. Об особенностях кейсовых ситуаций для лабораторных занятий по неорганической химии в вузе	206

Кропочева Л. В., Комар В. Н. Организация работы над курсовым проектом по техническим дисциплинам.....	211
Вавилина С. Г. Дидактико-методические основы обучения будущих журналистов профессионально ориентированному чтению на основе англоязычных PR-текстов	213
Еспенбетова М. Ж., Зготова Н. С., Дюсупова А. А., Амренова К. Ш., Терехова Т. И. Новые образовательные технологии: активные и интерактивные формы обучения.....	217
Еспенбетова М. Ж., Дюсупова А. А., Амренова К. Ш., Жуманбаева Ж. М., Глушкова Н. Е., Заманбекова Ж. К. Современные образовательные технологии в постдипломной подготовке врача.....	220
Терехова Т. И., Дюсупова А. А., Беляева Т. М., Зготова Н. С. Улучшение качества усвоения практических навыков через компетентностный подход на кафедре интернатуры по общей врачебной практике	223
Бактыбаева К. С. Формирование рефлексивных навыков учителей на уровне курсов повышения квалификации	225
План международных конференций, проводимых вузами России, Азербайджана, Армении, Белоруссии, Болгарии, Ирана, Казахстана, Польши, Узбекистана, Украины и Чехии на базе НИЦ «Социосфера» в 2014 году.....	230
Plan of the international conferences organized by Universities of Russia, Armenia, Azerbaijan, Belarus, Bulgaria, Iran, Kazakhstan, Poland, Uzbekistan, Ukraine and the Czech Republic on the basis of the SPC «Sociosphere» in 2014.....	235
Информация о журналах «Социосфера» и «Paradigmata poznání»	239
Information about the journals «Sociosphere» and «Paradigmata poznání»	242
Издательские услуги НИЦ «Социосфера» – Vědecko vydavateľské centrum «Sociosféra-CZ».....	248
Publishing services of the science publishing centre «Sociosphere» – Vědecko vydavateľské centrum «Sociosféra-CZ»	249

I. FORMATION OF SINGLE EDUCATIONAL SPACE

ФОРМИРОВАНИЕ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ: ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

Ж. С. Кайдаш (Галустян)
Бериславский педагогический колледж,
г. Берислав, Херсонская область, Украина

Summary. This article observes role of Russian as language of international communication. It names the second mother tongue of the unruussian population of Russian Federation. It's basic role to save known worldwide Russian literature in an original, to conduct measures on renewal of image of Russian.

Keywords: the second mother tongue; Russian literature; world culture.

Русский язык был и продолжает оставаться одним из ведущих мировых языков. Согласно оценочным данным, русский язык по числу владеющих им (500 млн человек) занимает в мире третье место. Он является официальным и рабочим языком в большинстве авторитетных международных организаций (ООН, МАГАТЭ, ЮНЕСКО, ВОЗ и др.).

Большую роль играет русский язык как язык межнационального общения. Русский алфавит лег в основу письменности многих младописьменных языков, а русский язык стал вторым родным языком нерусского населения Российской Федерации. Происходящий в жизни процесс добровольного изучения, наряду с родным языком, русского языка имеет положительное значение, так как это содействует взаимному обмену опытом и приобретению каждой нации и народности к культурным достижениям всех других народов и к мировой культуре. Происходит постоянный процесс взаимообогащения русского языка и языков народов Российской Федерации. Говоря о значении русского языка в мире, необходимо отметить, что основная его роль – сохранить всемирно известную русскую литературу в оригинале. Конечно, политическая и экономическая силы важны, но в долгосрочной перспективе они являются временными. Представьте себе, Римской империи уже нет, а Теория Пифагора остаётся. Если бы носители

русского языка совсем исчезли, все люди мира продолжали бы изучать его, как в случае с латинским или древнегреческим. Русский язык играет важную роль в сфере искусства и науки. В России есть замечательные традиции классической музыки, балета и театра. Русский язык необходим, чтобы узнать о них глубже. Изучение русского языка – лучший способ узнать о человеческих достижениях и шедеврах. В сфере космической техники русский язык тоже играет большую роль, кто хочет стать космонавтом, должен знать русский язык как универсальный язык в космосе. Благодаря политике открытых дверей, независимо от идеологии, изучение русского само по себе распространяется в мире, и интерес к языку будет расти дальше. В распространении русского языка решающую роль играли и играют исторический, географический, геокультурный, демографический и геополитический факторы. На протяжении многих столетий русский язык и культура оказывали заметное влияние на народы, которые проживали как во времена царской России, так и в Советском союзе. За это время русский для этих народов стал не только вторым родным, но и языком межнационального общения. После распада СССР на всём постсоветском пространстве сложившаяся ситуация переводит русский язык из языка межнационального общения, а по сути второго родного в статус иностранного. В бывших республиках ныне независимых государствах начался процесс переориентации на европейские языки и ценности, что особенно ощутимо в молодёжной среде. Данные процессы не должны происходить за счёт сужения русскоязычного пространства. В полной мере такую проблему мы видим в Украине, где большая часть населения является русскоязычным и, тем не менее, русский язык не имеет статус второго государственного. Мировое значение русского языка должно служить основанием для развития особенно там, где есть носители языка. Многие народы должны учесть тот факт, ту пользу, что переводя свою художественную литературу на русский язык, делают её мировым достоянием, так как читающих на русском языке в мире насчитывается десятки миллионов людей. В странах СНГ необходимо часто проводить мероприятия по восстановлению имиджа русского языка. В условиях развития интеграционных процессов (например, в рамках Евразийского союза) такой подход весьма актуален. В этой связи знание русского языка как средство межнационального общения приобретает особое значение. Нельзя довольствоваться нынешним состоянием сотрудничества, в области лингвистики ослабленного известными

событиями, имевшими место после распада СССР. Нельзя ставить интенсивность сотрудничества постсоветских государств в прямую зависимость от политической конъюнктуры. Политики приходят и уходят, а вечные ценности остаются, и среди них общность исторических судеб народов бывшего СССР. В этом есть и важный философский смысл – культурная идентичность сегодня складывается, с одной стороны, из способности к живой взаимосвязи с другими культурами, что позволяет динамично развиваться, вплетаясь в общую ткань мировой культуры, и бережного сохранения уникальности и самобытности – с другой. Естественно, в осуществлении этих процессов важная роль отводится русскому языку. Можно признать, что русский язык выступает как серьёзный фактор культурной, в том числе и политико-культурной интеграцией между Россией и с государствами, имеющими русскоязычное население. Государственная внешняя и внутренняя языковая политика – органическая часть международной, образовательной, научной, национальной политики государства. Лингвистическая политика русскоговорящих стран – важнейший политический и лингвокультурный фактор сплочения и сближения этой группы государств.

ЕДИНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО И ОБРАЗОВАНИЕ В РАЗВИТЫХ И РАЗВИВАЮЩИХСЯ СТРАНАХ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

**Ю. А. Читаева, кандидат педагогических наук
Федеральный институт развития образования,
г. Москва, Россия**

Summary. In this article the author considers with questions: the globalization of the world's development, education in developed and developing countries, educational space, unified educational space and its formation.

Keywords: globalization; education; educational space; unified educational space; developed and developing countries.

Развитие общества многогранно [5]. Происходящие в мире перемены характеризуются высочайшим динамизмом и глобальностью социально-политического и экономического развития, обусловленного научно-промышленной и информационной революцией на рубеже XX–XXI вв. (микроэлектроника, робототехника, биотехнология, усовершенствованные компьютеры).

В условиях глобализации формируется всемирное хозяйство, углубляется международное разделение труда, интенсифици-

руются культурные связи [1, с. 103], растет взаимозависимость стран и народов, создаются благоприятные условия для формирования общих ценностей.

Глобализация – объективная тенденция развития современного мира; ее следует воспринимать как данность, а задача состоит в том, чтобы использовать ее возможности для блага человечества и минимизировать ее негативные аспекты и последствия [1, с. 104]. Глобализация обнаруживает и негативные аспекты: неравномерность развития стран и регионов, развитые страны вступают в постиндустриальную эпоху, а развивающиеся страны с немалыми издержками преодолевают трудности первой фазы индустриализации, информационная революция пока не приобрела глобального характера во всём мире.

Сложные и противоречивые процессы глобализации находят отражение и в сфере образования [1, с. 105]. **Образование** – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов [2].

Глобализация в сфере образования в развитых и развивающихся странах проявляется по-разному:

а) в **развитых странах** прогресс образования непосредственно связан с потребностями современного этапа научно-технической революции (НТР) [1, с. 106]: изменение профессионально-квалификационного состава самодеятельного населения (растет численность инженерного персонала и работников, занятых в науке, культуре, просвещении, здравоохранении административном аппарате); высокий образовательный уровень рассматривается и как известная гарантия от безработицы [1, с. 110];

б) в большинстве **развивающихся стран** экономика характеризуется либо застоєм, либо преимущественно экстенсивными факторами роста, сохраняются в широких масштабах доиндустриальное производство, низкая производительность труда, замедленная трансформация социальных структур; одновременно наблюдаются массовая неграмотность, большой процент детей не охвачен элементарным образованием, налицо крайне бедственное финансовое положение школ, нехватка учителей [1, с. 116].

Сегодня, в связи с дисбалансом между развитыми и развивающимися странами в сфере образования, оптимальным является сокращение этого дисбаланса путем формирования единого образовательного пространства.

Образовательное пространство – пространство, на протяжении которого сохраняется общегосударственное единство в образовании при проведении децентрализации образования. Это сохраняет взаимосвязь и преемственность отдельных образовательных структур и соблюдение прав каждого гражданина государства на получение полноценного образования вне зависимости от места проживания [3, с. 124].

Единое образовательное пространство – принцип государственной и международной политики в сфере образования и его организации на исторически, экономически, религиозно, национально и политически разнородных территориях (или в государствах). Согласно ему образование, с одной стороны, рассматривается как культурный феномен и средство развития самобытной культуры конкретного народа; с другой – как средство социальной защиты человека и обеспечения его гражданских прав и свобод. Единое образовательное пространство обеспечивается выработкой единой стратегии развития, созданием единой информационной системы, координацией финансов, прав, нормативных и содержательных основ, созданием общего рынка для перемещения рабочей силы, выработкой единых правил приема в учебные заведения и др. [4]. Единое образовательное пространство поддерживается соответствующими потоками: людей, информации, идей, финансов и т. д. [5]. Усиление коммуникационных потоков, упрощение указанных процессов, понижение соответствующего порога осуществления многих видов деятельности, коммуникативных обменов стабилизирует образовательное пространство, порождая и стабильность, и устойчивое развитие общества.

Формированию единого образовательного пространства способствует усиление экономических, политических, религиозных и культурных связей [5].

Библиографический список

1. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика: история и современные проблемы. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – С. 103–104, 105–106, 110, 116.
2. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон РФ : принят Гос. Думой 21 дек. 2012 г. : одобр. Советом Федерации 26 дек. 2012 г. Гл. 1, Ст. 2. URL: <http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%8>

- 3%Do%BC%Do%B5%Do%BD%D1%82%D1%8B/2974 (дата обращения: 17.03.2014).
3. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. – М. : Academia, 2003. – С. 124.
 4. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). URL: http://spiritual_culture.academic.ru/766/%Do%95%Do%B4%Do%B8%Do%BD%Do%BE%Do%B5_%Do%BE%Do%B1%D1%80%Do%Bo%Do%B7%Do%BE%Do%B2%Do%Bo%D1%82%Do%B5%Do%BB%D1%8C%Do%BD%Do%BE%Do%B5_%Do%BF%D1%80%Do%BE%D1%81%D1%82%D1%80%Do%Bo%Do%BD%D1%81%D1%82%Do%B2%Do%BE (дата обращения: 14.03.2014).
 5. Шалаев И. К., Веряев А. А. От образовательных сред к образовательному пространству: культурологический подход к проблеме. URL: http://www-old.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_5/a03.html (дата обращения: 11.03.2014).

ВЛИЯНИЕ ГЛОБАЛИЗАЦИОННЫХ ФАКТОРОВ НА НАЦИОНАЛЬНУЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ПОЛИТИКУ

**В. Г. Подзолков, доктор педагогических наук, профессор;
А. В. Сергеева, кандидат педагогических наук, доцент
Тульский государственный педагогический
университет, г. Тула, Россия**

Summary. The article is devoted to the issue of globalizing factors producing the great influence upon the formation of the national educational politics.

Keywords: national politics; internationalization; globalizing factors.

Национальная образовательная политика в каждой стране находится под влиянием различных глобализационных факторов. Европейская политика в общем образовании является лишь одной из интернациональных сил, воздействующих на интернационализацию, наряду с другими интернациональными факторами, такими, прежде всего, как международные рынки труда и производства. Вместе с тем нельзя не сказать о некоторых трудностях и проблемах.

Существуют определенные сложности с процессом интернационализации, что обусловлено серьезными различиями в политике конкретных стран. Определенные трудности, связанные с интернационализацией, проявляются и при реализации автономии и прав отдельных учреждений. Отсутствует должный баланс

между экономическими и культурно-образовательными целями интернационализации. Политика интернационализации формируется зачастую в пределах необходимости экспорта неких услуг и имеет в виду, прежде всего, известную экономическую пользу, тогда как собственно педагогическая и культурная ее составляющие отодвигаются в сторону.

Острой остается и проблема выработки единой национальной и интернациональной образовательной политики. На Западе эта политика проводится, прежде всего, университетами и соответствующими службами. В стадии осуществления находится идея «единого образовательного рынка».

Во многом остаются нерешенными вопросы планирования и управления интернационализацией. Есть потребность в большей интернационализации программ обучения, усилении их интернациональных компонентов. Острым остается и вопрос «конвертируемости» дипломов о высшем образовании разных стран.

Немало вопросов возникает также в связи с необходимостью посредством интернационализации готовить квалифицированные кадры для рынка в условиях экономической интеграции и глобализации. Один из центральных – налаживание обратных связей между профессиональным опытом людей и их действиями в интернациональном окружении.

Интернационализация высшего образования порождает и существенную проблему взаимодействия различных культур, возникающую в результате увеличения в российских университетах числа студентов – представителей различных культурных традиций.

Развитие информационно-коммуникационных технологий является важнейшей функцией интернационализации по подготовке выпускников к деятельности в информационно ориентированном обществе. При осуществлении интернационализации следует принимать в расчет, что непосредственные международные контакты имеют определенные пределы. Новые информационные технологии не зависят от подобных лимитов и резко расширяют возможности интернационализации.

Следует признать и отсутствие достаточно полной информации относительно возможностей высшего образования, что явно ограничивает процесс интернационализации.

Что же касается перспектив интернационализации, то они видятся, прежде всего, в координации действий правительственных, неправительственных и международных организаций, расширении прямых контактов учреждений высшего образования

с мультинациональными программами, поощрении двусторонних проектов университетов и объединении усилий различных международных организаций.

ПРОЦЕСС ЕВРОИНТЕГРАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ: ПЕРСПЕКТИВЫ И ДОСТИЖЕНИЯ

**М. В. Алексеев, магистрант; Ю. И. Кох, магистрант
Донецкий государственный университет управления,
г. Донецк, Украина**

Summary. The article is devoted to the modern problems of education and science reforming in the context of the European processes of the scientific and education space union (Bologna process).

Keywords: education; reform; the Bologna process.

Постановка проблемы. Сегодня развитие системы высшего образования того или иного государства определяет его положение на мировой арене не в меньшей мере, чем традиционные экономические показатели, такие как богатство природных ресурсов и недр, размер территории, численность населения. Именно высшему образованию принадлежит ведущая роль в поддержании и распространении моральных и культурных ценностей нового, глобального типа, которые могли бы стать основой и стимулом интеграционных тенденций в современном мире.

Анализ последних исследований и публикаций. Отдельные вопросы такого рода и пути их решения нашли отражение в научных работах В. Сиченко, А. Бойко, В. Савельева, К. Чернова, Н. Гуляева и др.

Цель статьи – анализ процессов евроинтеграции высшего образования на Украине, определение существенных достижений государственного образования, проблем на пути евроинтеграции и решение главных вопросов по поводу устранения данных проблем.

Изложение основного материала. Украина четко определила ориентир на вхождение в образовательное и научное пространство Европы, осуществляя модернизацию образовательной деятельности в контексте европейских требований, всё настойчивее работает над практическим присоединением к Болонскому процессу [1].

Выбраны пути модернизации, которые соответствуют общеевропейским подходам. Принципы Болонской декларации решено было полностью внедрить в 2010 году. Необходимо в ближайшее

время: определить проблемы и препятствия на пути развития академических свобод и университетской автономии; расширить участие вузов в формировании государственного заказа с целью повышения его эффективности, соответствия рынку труда и долгосрочной стратегии развития страны; обеспечения усиления роли университетов в присуждении научных степеней и присвоении ученых званий и роли профессиональных ассоциаций в их подтверждении; разработать критерии оценки деятельности высших учебных заведений для определения их рейтингов, которые будут применяться для публичного мониторинга. Неотложной задачей также является формирование национальной системы квалификаций, адаптированной к европейским стандартам, что обусловлено необходимостью устранения барьеров между странами из-за отсутствия прозрачности квалификаций; необходимо принять радикальные антикоррупционные меры по обеспечению объективности внешнего независимого тестирования [3].

В соответствии с указанным соглашением введена кредитно-модульная система организации учебного процесса, подготовлены программы обучения, адаптирована шкала оценивания знаний студентов, адаптированы отдельные документы (информационный пакет, академическая справка, приложение к диплому) [2]. Сейчас отдельные вопросы автономии университетов и их академические свободы регламентируются законом Украины «О высшем образовании», однако остаются нерешенными проблемы расширения прав вузов по распределению финансовых ресурсов, прозрачности и доступности для общественно-государственного контроля всей их деятельности, несовершенство законодательная база для регулирования внебюджетной деятельности. Предприняты шаги по дальнейшему сокращению и упорядочению сети высших учебных заведений, которая в 2007 году уменьшилась с 920 до 904, расширен доступ к образованию за средства государственного бюджета, продолжилась работа по развитию научных исследований и подготовке кадров высшей квалификации [4].

Выводы и перспективы дальнейшего развития. Образование и наука являются стратегическим резервом развития страны, общества, экономики и многомерным полем нашей интеграции в мировую общественность. Это ставит перед нами задачу глубоко продуманной реформы высшего образования Украины с научным прогнозированием ее результатов, с сохранением и развитием нашей национальной духовной культуры.

Евроинтеграционные планы Украины будут способствовать повышению мобильности и конкурентоспособности молодых специалистов на международном рынке образовательных услуг.

Библиографический список

1. Сиченко В. Державна освітня політика в контексті європейської інтеграції // Вісник Національної академії державного управління. – 2008. – № 4. – С. 249–256.
2. Бойко А. Проблеми розвитку української освіти в умовах євроінтеграції // Вища освіта України. – 2009. – № 2. – С. 44–49.
3. Савельев В. Вища освіта України та європейські стандарти: соціологічний аспект // Соціальна психологія. – 2009. – № 6. – С. 93–103.
4. Вакарчук І. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи // Вища школа. – 2008. – № 3. – С. 3–18.

РАЗРАБОТКА И ВНЕДРЕНИЕ ЕВРОПЕЙСКИХ СТАНДАРТОВ В СИСТЕМУ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ

Я. В. Абашина, магистр; В. А. Паршаков, магистр
Донецкий государственный университет управления,
г. Донецк, Украина

Summary. This article examines the problems of integration processes in the field of higher education of Ukraine, as well as their timeliness at the present stage of development of the state.

Keywords: integration; European integration; academic mobility; nostrification.

Разработка и внедрение европейских стандартов в систему украинской высшей школы на сегодняшний день является важнейшим звеном её модернизации. Отсутствие механизмов их реализации усугубляет и тормозит этот процесс. В связи с этим возникает необходимость глубокого и всестороннего анализа данной проблематики и разработки путей решения, от сферы законодательства до конкретной практики педагогического процесса.

Данная тематика отражена в исследованиях ряда украинских учёных (В. П. Андрущенко, М. З. Згуровский, И. А. Зязюн, К. В. Корсак, В. Г. Кремень, Н. Г. Ничкало, Г. Г. Пивняк, М. Ф. Степко и др.).

Ратификация Украинской Болонской декларации 2005 года окончательно определила направление образовательного процесса на евроинтеграцию. Однако уже на первом этапе Украина столкнулась с необходимостью принятия новых законов об образовании и высшем образовании. Данная дискуссия затянулась

практически на 8 лет, и в настоящее время перед украинским обществом стоит серьёзный вопрос о принятии этих законов.

Однако на протяжении этих лет в системе украинского образования активно шёл процесс разработки национальных стандартов и механизмов их внедрения. Одним из них для Украины явилась кредитно-модульная система организации учебного процесса (КМСОНП). По сути эта система делает студента субъектом обучения, активизирует его интеллектуальный и креативный потенциал, способствует его самообразованию. Тем не менее, попытка в 2009–2010 годах внедрения элементов европейских стандартов, связанных с дисциплинами по выбору высшего учебного заведения и по выбору студента, не достигла своего результата. В большей степени документы представляли собой некий «кодекс чести», нежели систему повышения качества образования и предлагаемых дисциплин. В них отсутствовало главное – профильность подготовки специалистов конкретной области. По существу новая система дублировала содержательную часть старых стандартов. Более того, не были учтены механизмы накопления практического опыта и профессиональной деятельности, которые являются ядром подготовки специалистов европейской и мировой практики. А ведь это и есть центральное звено, на которое ориентируется как будущий специалист, так и работодатель.

В связи с процессами евроинтеграции можно говорить о нехватке академической мобильности, неразработанности университетской автономии, необходимости нострификации дипломов, о востребованности студентов.

В связи с этим в украинских образовательных реалиях процесс евроинтеграции приобретает всё более и более сложный характер, что исключает его существование в «чистом» виде.

Несмотря на указанные существенные недостатки, можно говорить о позитивных перспективах развития этого процесса, который связан с индивидуальным опытом конкретных университетов начавших работу по внедрению европейских стандартов в образовательный процесс.

Библиографический список

1. Суліма Є. МОН здійснює оновлення законодавчої бази, впроваджуючи європейські стандарти. URL: <http://www.mon.gov.ua/ua/actually/24072-mon-zdiysnyue-onovlennya-zakonodavchoyi-bazi>.
2. Магюх С. А. Особливості інтеграції вищої освіти України до Болонських стандартів. URL: http://mev-hnu.at.ua/load/mizhnarodna_naukovo_praktichna_internet_konferencija/7_upravlinnja_ekonomichnoju_bezpekoju_promislovikh_pidpriemstv/8-1-0-107.

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДОЛОГИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ МОНИТОРИНГА И ОЦЕНКИ ПРИМЕНЕНИЯ ИКТ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ РА

**К. В. Арутюнян, кандидат физико-математических наук;
Ж. А. Андреасян, кандидат социологических наук
Министерство образования и науки Республики
Армения, г. Ереван, Армения**

Summary. This article observes development of informational and communicative technologies (ICT) in education system. ICT became the new tool of education. This article discusses the ways to develop pupils' skills and abilities. The international experience in ICT monitoring and evaluation is also presented.

Keywords: informational and communicative technologies; monitoring and evaluation; education system.

В конце 20 века быстрое развитие информационных и коммуникативных технологий (ИКТ) во всём мире предъявило новые требования образовательной системе. В настоящее время ИКТ стали актуальным повелением образования во всём мире и новым инструментом обучения. Применение ИКТ в учебном процессе открывает большие возможности для повышения качества и доступности образования. В современных образовательных системах ИКТ стали чрезвычайно востребованным средством обучения. Они способствуют углублению знаний учащихся, достижению полноценного восприятия школьных предметов, доступу к разнообразной и, во многих случаях, соответствующей индивидуальным потребностям информации и применению современных методов интерактивного обучения и самооценки. Сфера образования, оперативно реагируя на все изменения в обществе, принимает на себя вызовы времени, модернизируя систему образования и вооружая нынешнее поколение современными знаниями и технологиями. Тем самым она обеспечивает его конкурентоспособность на международном рынке [1].

В целях получения знаний ИКТ делают возможным доступ в обучающую среду с неограниченным количеством материалов и информации, что приводит к расширению границ учебных программ.

Армения традиционно занимала передовую позицию в сфере исследования, разработки и производства высоких технологий. В настоящее время Армения, наряду с соседними странами СНГ и Ближнего Востока, также является одной из передовых стран

в области информационных технологий. Эти основы были заложены ещё во времена, когда Советская Армения выступала одной из главных республик по производству научно-технических и информационных технологий. Самые высокие показатели в этой сфере были зафиксированы в 1987 году, когда, по разным подсчётам, в научной и технологической области в Армении работали свыше 100000 специалистов.

Сегодня сфера ИКТ признана со стороны правительства РА в качестве приоритетной области развития и представляет собой одну из самых быстроразвивающихся и многообещающих областей экономики Армении. Прошлые достижения, высококлассные специалисты и армянский предпринимательский дух гарантируют большие перспективы для развития этой области.

В настоящем выделяются следующие основные показатели сферы ИКТ [3]:

- в сфере работают свыше 360 организаций;
- около 9354 специалистов вовлечено в эту сферу;
- общий товарооборот сферы составляет примерно 320,9 млн долларов США;
- в течение 2008–2012 гг. в сфере был зафиксирован 22,8 % годового роста.

Республика Армения, провозгласив сферу высоких технологий приоритетной областью экономики, нуждается в её обеспечении необходимым кадровым потенциалом. Подготовка специалистов ИКТ и рост образования населения в этой сфере необходимо начинать со среднего образования. Следовательно, необходимо создать прочные и последовательные механизмы, обеспечивающие внедрение и периодическое перевооружение этой сферы, а также развитие образования ИКТ.

В области среднего образования процесс системного внедрения в сферу ИКТ начался с 2004 года и получил значительный размах в процессе осуществления кредитной программы «Качество образования и соответствие». С институциональной точки зрения в образовательной сфере систематизации программ ИКТ важнейшее значение имело создание в 2004 году государственной структуры «Национального центра образовательных технологий» (www.ktak.am), что позволило сделать мероприятия в области среднего образования по внедрению ИКТ наиболее целенаправленными и продуктивными.

В 2004 году была разработана «Стратегия внедрения ИКТ в систему образования». Её целью было сбалансированное

развитие применения ИКТ в учебном процессе по следующим направлениям:

- пополнение школ компьютерной аппаратурой;
- создание интернет-связи между школами;
- переподготовка учителей: обучение работе в Интернете и применению ИКТ в учебном процессе;

- создание электронного, в частности образовательного, портала.

Финансирование всех этих направлений осуществилось посредством кредитной программы «Качество образования и соответствие», государственного бюджета РА, а также при поддержке некоторых международных организаций и спонсоров.

Были проведены объёмные мероприятия в целях автоматизации административных и управленческих функций школ. В частности, 1360 средним школам была предоставлена компьютерная аппаратура, в том числе оснащённая особой компьютерной программой, позволяющей объединить информационные потоки образовательной системы РА и развить административные и управленческие функции школ.

В РА действует вебсайт www.dasaran.am, который, по существу, представляет собой школьную сеть, посредством которой родители могут следить за успеваемостью своих детей, быть информированными о родительских собраниях и видеть комментарии учителей о поведении и успеваемости детей. С помощью этого коммуникативного инструмента школы могут также осуществлять контроль, информировать родителей и учащихся о предстоящих школьных мероприятиях, а учителя имеют возможность усреднять полугодичные оценки и сотрудничать с родителями.

Итак, мы можем показать итоги проведённых мероприятий:

- В 2011–2012 учебном году, по статистическим данным, в среднеобразовательных учебных учреждениях РА средний корреляционный показатель соответствия количества учащихся и компьютеров составил 1/21 (http://www.armedu.am/arm/files/material_files/2011-2012_hanraktutiun.pdf). Показатель 2004 года – 1/400. Среднее число школьных компьютеров – 12,2, а общее число компьютеров – 17538.

- В настоящее время 1402 школ Республики Армения, или 97,4% от общего числа школ республики вовлечены в школьную интернет-сеть и обеспечены интернет-связью.

- Создан и успешно действует учебный портал www.armedu.am.

- Разработаны и предоставлены школам различные электронные ресурсы, в частности произведена оцифровка учебников

почти всех основных предметов, разработаны электронные программы по следующим предметам: Армянский язык, Алгебра и Геометрия, Русский и Английский языки.

- Наряду с внедрением ИКТ осуществляется периодическая переподготовка учителей по применению в учебном процессе ИКТ в качестве нового средства обучения.

- Созданы государственные предметные стандарты и программы, включающие требования по применению ИКТ.

- В 2012–2013 гг. «Национальный центр образовательных технологий» при поддержке компании Вивасел-МТС разработал вебсайт «Каталог ресурсов» (<http://lib.armedu.am>). В нём, по отдельным классификациям, представлены свыше 800 электронных образовательных ресурсов, в том числе учебники, учебные пособия, предметные программы и стандарты, методические пособия и т. д. После регистрации в вебсайте специалисты также могут представить различные материалы, комментировать и оценивать наличные ресурсы.

- «Национальный центр образовательных технологий» осуществляет также статистический сбор, обработку и публикацию информации в области образования. В частности, этот центр регулирует действующие в РА информационные системы управления в областях среднего и специального образования.

Все вышеупомянутые мероприятия обеспечили прогресс внедрения ИКТ в школах и создали благоприятные условия для дальнейшего развития.

В то же время, очевидно, что для оценки осуществлённых масштабных работ и повышения целенаправленности дальнейших действий необходимо разработать и применить национальную систему последовательного мониторинга и оценки применения ИКТ учебном процессе. Это позволит держать в поле зрения процесс применения ИКТ в образовательной сфере, во время обнаруживать проблемы и направлять политику в этой сфере для развития знаний ИКТ, навыков и способностей учащихся.

В учебном процессе разработка национальной системы последовательного мониторинга и оценки применения ИКТ необходимым образом нужно сравнивать с международным опытом разработки и применения подобных систем, перенимая лучший опыт и обеспечивая учёт национальных особенностей.

В разных странах ещё с 1980-х гг. проблема необходимости контроля и продуктивной оценки применения ИКТ в учебном процессе стала предметом обсуждений. Параллельно с масштабным

внедрением ИКТ в образовательные системы эта проблема становится всё более актуальной и приводит к ряду методологических разработок, а также проведения на их основе научных исследований. В настоящее время из существующих многочисленных подходов оценки влияния применения ИКТ имеет целесообразность отметить в качестве направляющей методологию, разработанную статистическим институтом ЮНЕСКО [1]. Достойны упоминания также некоторые примеры международной оценки применения ИКТ [6], в частности:

1. Исследования, проведённые такими международными организациями, как Европейский Союз и Всемирный Банк, и вторичные исследования Центра развития информационных систем.

2. Расширенные исследования отдельных школ в разных странах, имеющие целью обнаружение инновационных педагогических подходов.

3. Международные обзоры, в которых приводятся сравнительные данные различных стран, такие как TIMSS, PISA, IEA-PIRLS, iCritical Thinking, Internet and Computing Core Certification-IC3, Information Literacy Test, International Computer Drivers License, Standardized Assessment of Information Literacy Skills, TRAILS: Tool for Real-time Assessment of Information Literacy Skills.

4. Региональные обзоры, такие как «Южно- и Восточно-африканский консорциум мониторинга качества образования» или «Оценка навыков английского языка учеников восьми европейских стран».

5. Национальные системы, которые действуют на территориях отдельных стран в качестве механизмов измерения навыков ИКТ, такие как: Британская национальная система «QCA Key Stage 3 ICT Test» и Австралийская национальная система «Australian National Assessment Program-ICT Literacy».

Во всех новейших исследованиях отмечена рекомендация к использованию ИКТ в целях повышения продуктивности учебного процесса. Эта точка зрения не была явно выражена в ранних исследованиях. Однако в новейших публикациях выявлено также положительное влияние применения ИКТ на успеваемость учащихся [2]. Это касается по большей части естественных наук, математики и армянского языка. Была отмечена также важность применяемых учителями педагогических методов.

Фактически можно утверждать, что в сфере образования важность и необходимость применения ИКТ осознают в большей части государств и эти технологии составляют неотъемлемую часть

государственных приоритетов. Однако нет однозначного подхода к измерению его влияния с точки зрения результатов образования.

Таким образом, политика внедрения ИКТ в сферу образования чаще основана на предположениях, чем на последовательности шагов, основанных на проведённых подсчётах в рамках определённой методологии. В любом случае, если попытаемся на основе методологических особенностей выделить виды мониторинга по применению ИКТ в сфере образования, то можно отметить следующие два вида:

1. Традиционный, основанный на оценивании учебных программ, первичными показателями которых являются данные о знании и навыках учащихся, а вторичными показателями являются данные, относящиеся к учителям, условиям школ, учебным процессам и т. д.

2. Выборочное оценивание, которое было впервые проведено в 1997 году в рамках программы «Second Information Technology in Education Studies» (SITES). Эта программа фактически является сравнительным оцениванием применения ИКТ в сфере образования в различных странах. До настоящего момента в рамках этой программы было проведено три исследования – в 1999, 2001 и 2006 годах. Программа вобрала в себя три направления:

– инфраструктура (доступность аппаратуры и программного обеспечения, задачи и нужды инфраструктуры);

– перспектива (представления дирекции школы об ИКТ и педагогических методах по трём направлениям – традиционное обучение, постоянное обучение и их взаимосвязь);

– персонал (предъявляемые учителям требования по применению ИКТ, те способы, которыми учителя приобретают необходимые навыки ИКТ, доступность курсов по повышению ИКТ-грамотности).

В образовательной сфере ИКТ своеобразный подход предложил Реймонд Морель. Этот подход называется «ключ Мореля» [5].

Согласно этому подходу, в сфере образования выделены уровни внедрения ИКТ: начальный этап, этап применения, этап интеграции и этап преобразования. Далее представлены следующие сопутствующие процессы, при выборе одного из них определяется ключ внедрения ИКТ в сферу образования определённого общества:

- перспектива;
- педагогический подход и методы;
- политика и планы развития;

- кадровые и другие ресурсы;
- профессиональное развитие персонала школы;
- община;
- оценка.

«Ключ Мореля» является инструментом сравнительного анализа различных обществ. С точки зрения внедрения ИКТ в сферу образования вычисляется индекс развития ИКТ, который, хотя и обладает общенаучным значением, может, однако, быть применимым и для обнаружения упомянутых особенностей в области образования. Четыре составляющие, которыми определяется этот индекс и выражает степень внедрения ИКТ, следующие [4]:

- готовность ИКТ (инфраструктура и доступность);
- применение ИКТ (частота);
- влияние ИКТ (результаты);
- навыки и способности по ИКТ.

Представим теперь подход, предложенный ЮНЕСКО. Статистический институт ЮНЕСКО разработал комплекс показателей измерения по внедрению ИКТ в сферу образования, состоящий из 7 групп и представленный ниже [1]:

- политика образования;
- сотрудничество государственного и частного секторов;
- развитие педагогического персонала;
- применение ИКТ;
- участие, навыки и успеваемость;
- влияние;
- равенство.

Каждая группа включает в себя несколько показателей, которые позволяют закрепить состояние каждого конкретного направления. Необходимо отметить, что этот подход является направляющим для различных стран, поэтому в образовательной системе РА также целесообразно руководствоваться этим подходом, обеспечивая этим международное соответствие выработанной системе.

Исходя из вышеизложенного, была разработана национальная система мониторинга и оценки применения ИКТ в системе образования РА. основной целью её является осуществление в образовательной сфере мониторинга и оценки применения ИКТ, обнаружение насущных задач и выработку последовательного механизма реагирования в целях повышения продуктивности проводимой политики в области информационно-технологического перевооружения образовательной системы и успеваемости учащихся.

При разработке национальной системы мониторинга и оценки применения ИКТ в системе образования РА были учтены следующие основные методологические принципы:

- Система должна быть соизмеряема с системами международного мониторинга, обеспечивая сравнение показателей применения ИКТ в сфере образования РА с другими странами. Международное соответствие позволит рассматривать политику внедрения ИКТ в сферу образования РА в более широком контексте, представить положение Армении в мире по данной тематике и превратить систему образования РА в более открытую область для мирового сообщества, что в свою очередь приведёт к современным тенденциям глобализации образования.

- Система должна быть достаточно гибкой и ориентированной на особенности образовательной системы РА, укрепляя характерные для страны отличительные черты.

Таким образом, учитывая вышеизложенные методологические принципы, разработана национальная система мониторинга и оценки применения ИКТ в систему образования РА, основанная на методологии, предложенной статистическим институтом ЮНЕСКО. Однако комплекс упомянутых показателей подвергся необходимым изменениям, исходя из особенностей системы образования РА.

Библиографический список

1. Берберян А. С. Использование экзистенциально-гуманистических технологий обучения в сфере высшего образования Армении. Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения // материалы V Всероссийской научно-практической конференции. – Новосибирск, 2009. – С. 114–118.
2. Communication technologies (ICT) in Education, published in 2009 UNESCO Insitute for Statistics.
3. URL: <http://www.mineconomy.am/arm/78/gortsaruyt.html>
4. Kay Mac Keogh, Student Perceptions of the Use of ICTs in European Education: Report of a Survey.
5. Measuring the Information Society, 2011, International Telecommunication Union.
6. Morel Raymond, ICT in education and skills in Switzerland: facts and trends «International context of informatics education» KEY COMPETENCIES for the KNOWLEDGE SOCIETY, IFIP, SATW, SI, SIC, SARIT, SKIB, KB, SI-SR, Fribourg UASWS 21st of November 2011.
7. Partnership on Measuring ICT for Development: Core ICT indicators, 2010, International Telecommunication Union.

О РОЛИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Д. А. Голованова¹;

М. А. Исайкина², кандидат педагогических наук, доцент;
Н. Г. Недогреева³, кандидат педагогических наук, доцент

¹Негосударственное образовательное учреждение
«Инглиш Фест», г. Москва, Россия;

²Российский экономического университета
им. Г. В. Плеханова, Саратовский

социально-экономический институт, г. Саратов, Россия;

³Национальный исследовательский Саратовский
государственный университет

им. Н. Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия

Summary. The article presents a review of scientific views on the essence of network interaction, also its potential for the organization of scientific-methodical and practical support of the educational process of the University is defined. Its role for study motivation and taking into account of individual capacities of the students is shown.

Keywords: network interaction; education space; study motivation; individual education needs.

В настоящее время российская высшая школа активно преобразуется в связи с внедрением новых Федеральных государственных образовательных стандартов. Изменение системы образования вызывает перестройку деятельности учебных учреждений, поиск новых форм работы с обучающимися, которые позволят обеспечить высокое качество профессионального образования.

Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы особое внимание уделяет приведению содержания и структуры профессионального образования в соответствие с потребностями рынка труда. Для этого должны быть сформированы новые модели управления образованием в условиях широкомасштабного использования информационно-телекоммуникационных технологий [20]. Открываются большие возможности целенаправленного использования сетевого взаимодействия, потенциал которого заключается во взаимодействии многих участников образовательной деятельности, что ведет к формированию сетевой организации научно-методического и практического обеспечения учебно-воспитательного процесса на всех уровнях (городском, областном, региональном и пр.).

Проблема сетевого взаимодействия в научной литературе рассматривалась и рассматривается в первую очередь в аспекте внедрения дистанционных технологий в образование (А. А. Андреев, М. Ю. Бухаркина, В. Ф. Гуркин, М. В. Моисеева, Е. С. Полат, И. В. Роберт, В. А. Трайнев, А. В. Хуторской и др.), взаимодействия личности в информационной среде обучения (А. Е. Войскунский, Б. С. Гершунский, В. М. Дрофа, Ю. Г. Коротенков, К. Г. Кречетников, А. М. Романов, В. А. Ясвин и др.), общения посредством информационных технологий, интернет-общения (Е. П. Белинская, А. Е. Войскунский, А. И. Готская, А. Е. Жичкина, Н. Г. Недогреева, С. В. Симонович, О. К. Тихомиров, И. С. Шевченко и др.) и пр. В последние годы опубликован целый ряд работ, посвященных проблемам определения сущности сетевого взаимодействия (Е. В. Василевская, Е. Н. Глубокова, И. Э. Кондракова и др.) и организации на его основе учебного процесса (М. Л. Кондакова, Е. Я. Подгорная, Т. М. Третьяк и др.). Также следует выделить работы в области общей методологии организации сетевого взаимодействия (А. Л. Гапоненко, А. И. Готская, Т. М. Орлова, Р. В. Приходько, Э. И. Скоблева и др.).

Анализ научной литературы и собственная практическая деятельность позволяют констатировать, что в настоящее время существуют противоречия между стихийным и спонтанным сетевым взаимодействием обучающихся, что происходит в массовом порядке, и недостаточной изученностью и использованием его потенциала в образовательных целях, а также между социальным заказом общества на обеспечение высокого качества профессионального образования и отсутствием отработанного механизма использования для этого возможностей сетевого взаимодействия.

В педагогической практике идея сетевого взаимодействия образовательных учреждений возникла в конце 1990-х годов. Несомненная заслуга в этом принадлежит А. И. Адамскому и созданной им образовательной сети «Эврика», которая определяется им как совокупность субъектов образовательной деятельности, предоставляющих друг другу собственные образовательные ресурсы с целью повышения результативности и качества образования [1, с. 23].

Сетевое взаимодействие рассматривается в рамках теоретико-методологического аспекта объединения вузов для специального воспитания и профильного обучения (В. А. Гришук, Ю. А. Бурдельная, М. Л. Кондакова, Е. Я. Подгорная, А. Г. Шепило, А. Н. Томазова); в составе университетского комплекса (Л. И. Мухина); в условиях реструктуризации сети профессиональных уч-

реждений (А. В. Воронин); в системе органов управления муниципального уровня (А. Н. Томазова). В отдельных исследованиях (И. С. Алексанина, Р. В. Приходько и др.) были проанализированы инновационные аспекты функционирования образовательных сетей, рассмотрены организационные проблемы их взаимодействия с органами управления образованием.

Обратимся к сущности «сетового взаимодействия». В справочной литературе «взаимодействие» рассматривается как философская категория, отражающая процессы воздействия объектов друг на друга, их взаимную обусловленность, как объективная и универсальная форма движения, развития, определяющая существование и структурную организацию любой материальной системы [4, с. 215]; как социальное явление – это процесс непосредственного или опосредованного воздействия социальных объектов, в котором взаимодействующие стороны связаны циклической причинной зависимостью; как вид связи – представляет собой интегрированность действий, функциональную координацию их следствий, т. е. систему действий. Возникает из совместного участия объектов взаимодействия в сложной, подвижной сети социальных отношений, задавая способы реализации совместной деятельности [15, с. 656].

В словаре по педагогике рассматривается понятие «взаимодействие педагогическое» – это «случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный личностный контакт воспитателя и воспитанника(ов), имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок. Взаимодействие бывает в виде сотрудничества, когда достигается взаимное согласие и солидарность в понимании целей совместной деятельности и путей ее достижения, и в виде соперничества, когда успехи одних стимулируют или тормозят более продуктивную и целенаправленную деятельность других участников совместной деятельности» [8, с. 33].

В педагогической трактовке понятия «взаимодействие» можно выделить несколько подходов, а именно: взаимодействие как объективно существующая взаимосвязь учащихся и педагогов (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др.); как взаимосвязь деятельности учащихся и педагогов (Х. Й. Лийметс и др.); как совместная деятельность учащихся и педагогов (С. Е. Хозе и др.); как особый вид совместной деятельности (И. И. Лицис и др.); как особый способ ее организации (А. С. Самусевич и др.); как компонент

общения (А. Ф. Яковлич) и т. д. Во всех этих подходах важными являются два аспекта, которые обобщенно отражают объединяющую сущность различных взглядов педагогов-ученых на феномен «взаимодействия» – деятельность и общение.

Важным, на наш взгляд, является теоретическое обоснование понятия «взаимодействие», представленное в работах Е. В. Коротаевой и Н. Ф. Радионовой. Взаимодействие педагогов и обучаемых, обучаемых друг с другом является одновременно и социальным, и психологическим, и педагогическим. *Социальное* взаимодействие «характеризуется множественностью процессов, посредством которых реализуются связи взаимодействующих с окружающим миром, друг с другом»; *психологическое* взаимодействие объединяет процессы «взаимопонимания, сопереживания, соучастия»; *педагогическое* взаимодействие объединяет «специально организуемые общественные, целенаправленные процессы, в ходе которых позитивно преобразуются участники взаимодействия и условия его «развертывания» [17, с. 17].

По мнению Е. В. Коротаевой, взаимодействие в образовательном процессе представляет собой многомерное явление, охватывающее как межличностные контакты участников педагогической деятельности, так и общие процессы, происходящие в отечественной и мировой образовательных системах. Педагогическое взаимодействие носит междисциплинарный характер, представленный единством социальных, психологических и педагогических связей (где социальная сторона предопределяет результат педагогического взаимодействия, психологическая – обеспечивает механизм его осуществления, а педагогическая создает ту среду, в рамках которой становится необходимым и возможным сам процесс организации [11, с. 82].

Следует обратить внимание на мнение Н. Ф. Радионовой о наличии у взаимодействия как педагогической категории признаков системности; результатом ее исследования педагогического взаимодействия как системы явилось выявление внутренне присущих взаимодействию как педагогической категории таких свойств, как развивающее воздействие на педагогов и обучаемых. Развитие самого взаимодействия в учебно-воспитательном процессе отмечено и Е. В. Коротаевой – образовательная (и любая педагогическая) система представляет собой развивающее, развивающееся и развиваемое педагогическое взаимодействие, реализуемое в интеграции горизонтальных (психолого-педагогических) и вертикальных (социо-педагогических)

связей непосредственно и опосредованно через контактирующие субъекты и объекты.

Сегодня понятие «взаимодействие» имеет актуальный междисциплинарный характер, особенно в аспекте широкого использования новых информационных технологий в педагогической практике. Возникают новые подходы к трактовке педагогического взаимодействия в сети Интернет, появляются определения – «информационное взаимодействие», «сетевое взаимодействие».

Рассматривая информационное взаимодействие образовательного назначения, И. В. Роберт обращает особое внимание, что в этом процессе проявляются не только обучающий и обучающийся (обучающиеся), но и средство обучения, функционирующее на базе информационных и коммуникационных технологий благодаря таким возможностям, как обеспечение интерактивного диалога, компьютерная визуализация, обработка значительных объемов информации и др. Такое взаимодействие в информационно-коммуникационной предметной среде предполагает проявление партнерской активности со стороны каждого компонента системы и осуществление возможного влияния, оказываемого как каждым компонентом на другие компоненты, так и средством информационных и (или) коммуникационных технологий на компоненты системы [18, с. 9].

В работе Р. М. Ассадулина и М. А. Галановой [3] понятие информационного взаимодействия трактуется как взаимодействие традиционного информационного пространства и виртуальной сетевой реальности. В таком контексте субъекты включаются в информационную деятельность, реализуемую через информационное взаимодействие, т. е. информационное пространство не требует создания дополнительных условий для организации деятельности субъектов, деятельностная компонента является неотъемлемой характеристикой этого пространства, и, соответственно, информационное взаимодействие есть естественный способ деятельного существования в информационном пространстве. Информационное взаимодействие в данном случае трактуется через деятельность.

Под информационным взаимодействием (применительно к взаимодействию в сети Интернет) А. И. Готская понимает процесс совместно-распределенной деятельности, реализуемый средствами сети Интернет, направленный на удовлетворение разнообразных информационно-образовательных потребностей участников взаимодействия и способствующий появлению изме-

нений в ментальном опыте как отдельных субъектов, так и групп взаимодействующих субъектов [7, с. 39].

В. А. Полякова оперирует понятием диалогового взаимодействия применительно к формированию сетевого педагогического сообщества, под которым понимается «свободное взаимодействие между равноправными и равнозначными субъектами педагогического процесса в контексте совместной деятельности по освоению актуального для российского образования и лично значимого содержания». При этом результатом такого взаимодействия является формирование сетевого педагогического сообщества как общности «участников при сохранении неповторимой индивидуальности каждого, обусловленной его ментальностью и жизненным (витагенным) опытом» [16, с. 9].

Таким образом, понятие «информационное взаимодействие» в большинстве случаев используется при определении педагогического взаимодействия, связанного с использованием сети Интернет. На наш взгляд, в этом случае лучше использовать понятие «сетевое взаимодействие», которое более точно подходит для описания процессов взаимодействия в глобальной сети и всё чаще встречается в научной литературе.

Сетевое взаимодействие подробно рассмотрено в работах Н. С. Бугровой, Г. А. Будниковой, В. Ф. Лопуги, Н. В. Николаевой и др.

Н. В. Николаева определяет сетевое взаимодействие как способ деятельности по совместному использованию ресурсов. В настоящее время это в большей степени ресурсы информационные, причем они могут меняться в ходе взаимодействия. Сетевое взаимодействие в современном понимании – это способ совместной информационной деятельности, то есть деятельности по получению, хранению, обработке информации [14]. Автор использует слово «сетевое» для смещения акцента на информационное взаимодействие в сети Интернет, которое в его трактовке ограничивается деятельностью по получению, хранению и обработке информации, хотя, на наш взгляд, оно гораздо шире и включает в себя новые возможности для взаимодействия, такие как сетевые проекты, вебинар-технологии, скайп-общение, дистанционные олимпиады и конкурсы и пр.

Для Н. С. Бугровой сетевое взаимодействие – это «форма особым образом структурированных связей между отдельными педагогами, образовательными учреждениями, процессами, действиями и явлениями, осуществляемыми на основе добровольного объединения ресурсов, взаимной ответственности и обязательств,

идеи открытости для достижения общей цели развития профессиональной компетентности педагогов в системе повышения квалификации в условиях информационного общества» [5, с. 91]. В. Ф. Лопуга рассматривает сетевое взаимодействие как способ деятельности по совместному использованию информационных, инновационных, методических и кадровых ресурсов. Сетевое взаимодействие возможно только между теми элементами сети, которые не подчинены навязанному сверху кодексу взаимоотношений, который по своей сути противоречит сетевому подходу [13]. Г. А. Будникова определяет его как систему взаимообусловленных действий педагогов, позволяющих им реализовывать совместную деятельность, направленную на профессиональное развитие, где поведение каждого из участников выступает одновременно и стимулом, и реакцией на поведение остальных [6, с. 79].

Авторский подход к определению понятия «сетевое взаимодействие» дается в работах Г. В. Палаткиной и Н. М. Конновой. Под сетевым взаимодействием понимается процесс непосредственного и опосредованного взаимного влияния объектов (субъектов) друг на друга, результатом которого являются новые социально-педагогические структуры, обладающие новыми свойствами и особенностями общественных отношений [10, с. 157]. Интересно, что большинство авторов, рассматривавших вопросы сетевой организации взаимодействия, признают необходимость не только технологического, но и содержательного рассмотрения деятельности сетевых объединений.

Особо следует отметить диссертацию И. С. Алексаниной, которая акцентировала внимание на инновационной составляющей функционирования сети и предложила систему управления инновационной деятельностью образовательных учреждений в учебном округе, основанную на диалоге между управленческими структурами и образовательными учреждениями. При этом автор исходит из того, что образовательная система – это «социально обусловленная целостность взаимодействующих на основе сотрудничества между собой, окружающей средой, ее духовными и материальными ценностями участников педагогического процесса, направляемого на формирование и развитие личности» [2, с. 96].

Анализируя сетевое образование, А. М. Цирульников пишет, что становление независимых образовательных сетей есть признак самоорганизации и саморазвития сферы образования, условие для возникновения содержательного диалога [19, с. 130]. «Можно понимать виртуальный мир Интернет как среду потребления, но

лучше понимать как среду созидания, познания, развития и саморазвития» [12, с. 123]. Особенность дистанционного обучения (сетевого взаимодействия) в том, что субъект обучения, связанный лишь опосредованно с системой обучения, находится одновременно в двух состояниях – развития и саморазвития [там же; с. 132].

Образование, основанное на использовании сетевого взаимодействия, становится эффективным, когда оно обладает определенными дидактическими свойствами [9, с. 9–10]. Например, обучающимся предоставляется возможность организации обучения по индивидуальному плану в соответствии с их образовательными потребностями и психолого-педагогическими особенностями, что крайне актуально в вузах, особенно на старших курсах, когда многие студенты уже начинают работать. Или – преподаватель стремится сделать обучение направленным на развитие навыков самостоятельной активной учебной деятельности, на повышение уровня ее эффективности.

Сетевое взаимодействие, использующее дистанционные образовательные технологии, позволяет формировать учебные планы с различными формами освоения образовательных программ, а также с различными конфигурациями индивидуальной образовательной стратегии обучающихся, что имеет место при заочной форме обучения. Так же, на наш взгляд, важна для студентов возможность осваивать учебные курсы в спроектированном по согласованию с преподавателем темпе и ритме с разноуровневостью содержания образовательного ресурса.

Освоение обучающимися нового типа информационно-образовательного пространства должно происходить при постоянной поддержке преподавателя. Реализация индивидуально-ориентированного подхода способствует повышению мотивации учения и повышению его эффективности. Дифференцированный подход к обучающимся, учет их индивидуальных особенностей способствует достижению запроецированного ими уровня успешности.

Все вышеизложенное указывает на то, что для эффективной работы инновационного образования нужна новая система взаимодействия, управления и распределения ресурсов. Сетевое взаимодействие рассматривается нами как новая форма отношений между обучающимися и преподавателями, отношений обучающихся друг с другом и преподавателей между собой, при которой каждый ставит свои цели и влияет на деятельность всех участников. Интерес взаимодействия и общения в сети определяется востребованностью результатов деятельности каждого всеми

остальными. Нововведения при сетевой организации обучения распространяются несравнимо более быстро и носят эволюционный характер, что связано с индивидуальными интересами участников сети, непрерывным обменом информацией и опытом, с тем, что управление происходит не директивно, а конвенционально (есть управление сетью – это возникающие и особым образом укореняющиеся соглашения, конвенции). На наш взгляд, сегодня необходимо уделять максимальное внимание созданию и развитию сетевого взаимодействия, способствующего духовному и нравственному становлению обучающихся, их социализации, самоопределению, самореализации, саморазвитию.

Роль сетевого взаимодействия для саморазвития обучающегося заключается в существенном улучшении результатов обучения за счет не только возможностей одного вуза – ключевым становится переход к ресурсному обеспечению ряда других образовательных учреждений.

Сетевой характер взаимодействия высших профессиональных образовательных учреждений приобретает в последние годы широкое распространение. Интеграция усилий образовательных учреждений и информационных ресурсов приносит свои плоды. Отношения взаимной выгоды, «полезности», лежащие в основе особого социального партнерства, являются одним из характерных признаков сетевого взаимодействия. Для него характерно также становление особых отношений между участниками, возникновение многочисленных социальных связей, формальных и неформальных контактов. Мы рассматриваем сетевое взаимодействие как деятельность в сети Интернет, при которой любое образовательное учреждение, преподаватель и обучающийся могут взаимодействовать друг с другом по вопросам совместной работы, осуществляя обмен идеями, создание нового интеллектуального продукта, проведение сетевых мероприятий и др.

Изучение опыта создания сетевых образовательных объединений позволяет не только подтвердить их значимость, но и говорить об особой роли сетей в образовательном пространстве России. Организационно, по самой своей сути, они способствуют укреплению единого образовательного пространства, а значит – сплочению страны. Это и актуализирует внимание к сетевым объединениям, и повышает их ответственность за ценностную насыщенность деятельности сетевого объединения.

В рамках профессиональной деятельности мы предлагаем студентам участие в сетевых проектах, в заочных дистанционных

конференциях и предметных олимпиадах. В планах дальнейшей профессиональной деятельности стоят вопросы, связанные с взаимодействием на уровне региона при разработке и проведении различных обучающих, развивающих и воспитывающих мероприятий.

Библиографический список

1. Адамский А. И. Модель сетевого взаимодействия // Библиотека «Первого сентября». – 2002. – № 4. – С. 23. (Сер. «Управление школой»).
2. Алексанина Н. С. Управление инновационной деятельностью образовательных учреждений в учебном округе : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007. – 237 с.
3. Асадуллин Р. М., Галанова М. А. Педагогический аспект информатизации регионального образовательного пространства // Развитие региональной образовательной информационной среды : мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. – СПб. : ЛОИРО, 2007.
4. Большой энциклопедический словарь. В 2 т. / гл. ред. А. М. Прохоров. – М. : Сов. энциклопедия, 1991. – Т. 1. – 863 с.
5. Бутрова Н. С. Сетевое взаимодействие в системе повышения квалификации педагогических кадров : дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2009. – 188 с.
6. Буджаспирова Г. А. Сетевое педагогическое взаимодействие как условие непрерывного образования // Образование Астраханской области. Информационно-методический журнал. – Астрахань, 2009. – № 3 (11). – С. 74–80.
7. Готская А. И. Информационное взаимодействие в сети Интернет как объект научно-педагогических исследований // Вестник Российского университета Дружбы народов. – М. : Изд-во Ун-та Дружбы народов, 2009. – Вып. 2. – С. 31–42. – (Серия: Информатизация образования).
8. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. – М. : ИКЦ «Март»; Ростов н/Д. : Издательский центр «Март», 2005. – 448 с.
9. Кондакова М. Л., Подгорная Е. Я. Методические рекомендации по организации учебного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий в условиях сетевого взаимодействия образовательных учреждений и организаций. – М. : СпортАкадемПресс, 2005. – 120 с.
10. Коннова Н. М. Виды социально-педагогического взаимодействия учреждений дополнительного образования детей с высшими учебными заведениями // Социально-педагогическая деятельность сферы сотрудничества : мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. – Саратов : ООО «Научная книга», 2009. – С. 156–163.
12. Коротенков Ю. Г. Информационная образовательная среда основной школы : учеб. пособие. – Академия АйТи. – 152 с.
13. Лопуга В. Ф. Формы и методы сетевого взаимодействия школ здоровья алтайского края. URL: http://www.akiptkro.ru/hsch/lopuga_set.htm (дата обращения: 22.03.2014).
14. Николаева Н. В. Игровые методы формирования информационной деятельности обучаемых в процессе изучения ИКТ. URL: <http://ito.edu.ru/2003/1/1/I-1-1955.html> (дата обращения: 22.03.2014).

15. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. – Мн. : Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
16. Полякова В. А. Подготовка педагога к диалоговому взаимодействию в сетевых педагогических сообществах : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2009. – 27 с.
17. Радионова Н. Ф. Взаимодействие педагогов и старших школьников : учеб. пособие по спецкурсу. – Л. : ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1989. – 84 с.
18. Роберт И. В. О понятийном аппарате информатизации образования // Информатика и образование. – 2003. – № 2. – С. 8–14.
19. Тезаурус: Антропологический, деятельностный и культурологический подходы // Научно-методическая серия «Новые ценности образования». – 2005. – № 5/24. – 184 с.
20. Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы. URL: <http://www.fcpro.ru> (дата обращения: 22.03.2014).

ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ СРЕДНИМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ

**О. А. Глазырина, магистрант
Сибирский государственный аэрокосмический
университет имени академика М. Ф. Решетнева,
г. Красноярск, Россия**

Summary. This article observes the problem of disbalance in the labour market of the Krasnoyarsk region. Institutions of secondary professional education must provide regional labour market with qualified personnel, but there is still deficit of specialists of working professions.

Keywords: professional education; labour market; Krasnoyarsk region.

В настоящее время складывается неблагоприятная ситуация на рынке труда. Это связано с тем, что наблюдается дисбаланс между потребностями работодателей в рабочей силе и выпускаемыми специалистами. На рынке существует избыток специалистов с высшим образованием и дефицит специалистов со средним профессиональным образованием. По данным 2012 года, в Красноярском крае количество выпускников с высшим профессиональным образованием составило 18,4 тыс. человек, со средним профессиональным – 10,8 тыс. человек [1], что почти в два раза меньше количества выпускников с высшим профессиональным образованием. Согласно данным агентства труда и занятости населения Красноярского края, было заявлено 188,4 тыс. вакансий, в числе заявленных вакансий доля рабочих профессий составила 80,2 % [2].

Причиной данной диспропорции может быть мнение о среднем профессиональном образовании. Профессии, полученные на первой ступени профессионального образования, считаются не престижными и являются низкооплачиваемыми. Поэтому основная часть молодёжи стремится поступить в высшее учебное заведение.

Кроме того, причиной дисбаланса может быть отсутствие у работодателей интереса к тому, сколько и каких специалистов выпускается из профессиональных учебных заведений. На сегодняшний день у многих крупных, средних и даже мелких частных компаний существует своя система корпоративного обучения, при помощи которой они могут обучить работника под ту должность, на которой он будет работать, если он не обладает необходимой квалификацией и навыками.

Управление средним профессиональным образованием по программам подготовки квалифицированных рабочих (служащих) и специалистов среднего звена осуществляется на региональном уровне. Выпуск специалистов данного уровня образования призван удовлетворять потребности в рабочей силе регионов, но такое управление на данный момент не выполняет своей функции.

Для того чтобы управление было эффективным, необходимо создать целостную систему взаимодействия, которая будет состоять из представителей учебных заведений среднего профессионального образования, государства, рынка труда и работодателей и которая будет учитывать интересы всех её участников.

Библиографический список

1. Выпуск специалистов государственными образовательными учреждениями среднего и высшего профессионального образования Красноярского края / Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Красноярскому краю. URL: [http:// www.krasstat.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/krasstat/ru/statistics/sphere](http://www.krasstat.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/krasstat/ru/statistics/sphere).
2. Рейтинг востребованных профессий в январе-декабре 2012 года / Агентство труда и занятости населения Красноярского края. Рынок труда. URL: <http://www.rabota-enisey.ru/market/arh>.

II. THEORETICAL, METHODOLOGICAL AND APPLIED PROBLEMS OF HUMANIZATION OF EDUCATION

ОСНОВЫ ТЕОРИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

**А. Х. Аренова, доктор педагогических наук, профессор;
Г. М. Ахметова, магистрант
Каспийский государственный университет технологий
и инжиниринга им. Ш. Есенова, г. Актау, Казахстан**

Summary. This article covers the problem of development of students abilities, and also bases of the theory of personality-oriented education.

Keywords: Personality-oriented teaching and upbringing.

Одним из основных направлений системы образования является формирование личности, воспитание творческой личности, раскрытие возможностей ребенка и дальнейшее его развитие. И в этом направлении необходимо развивать содержание обучения. Содержание обучения не ограничивается только передачей ученикам определенных знаний, навыков и умений, но и направлено на развитие личности ученика, умения самостоятельно и эффективно решать жизненные проблемы, на самопознание и социализацию личности; необходимо давать учащимся равноценное образование, способствующее самореализации личности, усвоению опыта и навыков. В школе каждый ученик должен формироваться как отдельная, не похожая на других личность. В процессе обучения в школе, для раскрытия каждого ученика как отдельной личности, требуется личностно ориентированное обучение. Это говорит о том, что в содержание и технологию образования необходимо внести изменения. Для достижения этой цели в педагогику внесены многие виды обучения. Один из них – технология обучения с точки зрения личностной ориентированности. В настоящее время понятие «личностно ориентированное обучение» применяется широко. И нашей задачей в основном является не само личностно ориентированное обучение, а глубокое изучение этого вида обучения и создание его теоретическо-методической основы.

Педагогика добра, интереса к личности, направленная на запросы ученика, общечеловеческую доброжелательность, духовные ценности, – вот направление развития современного общества и системы обучения. Цель современной школы – воспитание человечества, направленное на его непрерывное образование и самостоятельное развитие. Традиционные методы обучения не удовлетворяют запросы современного общества. Поэтому для воспитания особой, активной, постоянно развивающейся творческой личности, умеющей найти свое место в жизни, воплотить в жизнь посредством своего образования свои возможности, необходима инновационная педагогическая парадигма, в систему воспитания необходимо внести новые концептуальные решения. В разъяснениях понятий «лично ориентированное обучение», «лично ориентированный подход» встречаются разные мнения. Большинство мнений звучит так: любой вид обучения направлен на развитие личности, т. е. каждый вид можно принять как лично ориентированное обучение. На сегодняшний день формируются различные виды моделей и технологий обучения. Каждый из них объясняет понятия «личность», «развитие личности» и «лично ориентированное обучение» по-своему.

Центром лично ориентированного обучения является личность. Для формирования этой парадигмы обучения нужно дать определение понятию «личность» и определить его структуру. Для организации лично ориентированного обучения раскрытие смысла значения понятия «личность» состоит в следующем: понятия о личности, её структуре, свойствах, механизме развития особенно необходимы для развития коммуникативной компетентности учеников в организации лично ориентированной среды. Поэтому возникает необходимость во всестороннем анализе понятия «личность». Остановимся на этимологии понятия «личность». Английское слово личность (personality) произошло от латинского слова «persona». Изначально это слово означало маску для лица в древнегреческих театральные постановки. Таким образом, понятию «личность» изначально придавалось важное значение внешнего социального образа при исполнении человеком определенной роли. Позднее под этим словом подразумевался сам актер и его роль. У римлян слово «persona» в обязательном порядке применялось в значении роли (личность отца, личность царя) определенной социальной должности.

Личность – одно из фундаментальных понятий в педагогике и психологии. Для того чтобы показать многозначность понятия

«личность» в психологической науке, сделаем обзор по ведущим теориям в этой сфере. В отечественной и зарубежной педагогической и психологической науке сформировался ряд теорий личности. Каждая из них объясняет понятие личности и её структуры по-разному.

«Личность» – это особая идеальная форма человеческого существа. Она дает человеку субъективное качество, т. е. дает человеку возможность быть самим собой, проявить в жизни свою натуру. Таким образом, анализируя эти определения, определили три существенных компонента, составляющих личность. Это совокупность направления, действия и общественных отношений. Вместе с названными компонентами определились и три существенных качества: совокупность личной структуры, отличающей одну личность от других. Психология характеризует эти качества как «единичность, индивидуальность».

Опыт личностно ориентированного воспитания начинается с древних времен. Встречаются работы древнегреческих философов Сократа, Платона, Аристотеля, определяющие цель, содержание и методы воспитания свободной личности. По их словам, основа личности – саморазвитие с точки зрения человечности. Развитие природных качеств личности формируется посредством подготовки личности к общественной жизни. Конфуций на основе духовных ценностей впервые создает общую систему взглядов на науку. Для него обучение и любовь, доброжелательность и совершенствование – однородные понятия. В этой сфере он предугадал множество общечеловеческих значимых истин, которые в основном были сформированы на традициях восточного менталитета и культуры. По рассуждениям Сократа, педагог не обязан ничего формировать, он должен создавать условия для раскрытия гениальности других людей. Сократ смотрел на личность педагога особо: от него не требовалось точных знаний, вселения в ученика своих идей, а в нём ценилось его мастерство ставить вопросы, собственное мнение, умение заставлять ученика думать и рассуждать. Основа философии Сократа – идеал самопознания, самосовершенствования. Платон также оставил свой след в создании философии теории личностно направленного обучения. Его первый вклад – Академия, основы которой заложены Платоном, жила и работала по принципам самоуправления. Во-вторых, по его словам, обучение должно приводиться в соответствие с учеником. Наряду с этим Платон широко применял методы общения с учениками.

Таким образом, классические авторские школы древней эпохи были тесно связаны с развитием античной демократии, они были основаны на антропологических взглядах (самопознание, положительные качества человека). Средством педагогической антропологии являлось не «знание», а рефлексия, свободное размышление, поиск истины в диалоге, равные отношения учителя и ученика. Древнегреческие мыслители предложили множество идей и норм свободного воспитания: через достижение человечности, внутренней свободы стремления к моральному совершенствованию, единству «свободных знаний» и «свободного дела», удивлению и интересу как базе самообучения, главные педагогические приемы – педагогическое наблюдение и подталкивание ученика задавать вопросы. Педагогические идеи являлись неотъемлемой частью начальной общенаучной, философской системы. Под их сенью начала формироваться философия обучения.

В Средние века и в эпоху Возрождения личностного человека связывали с доброжелательностью, поклонением человека природе, с верой в высокое предназначение человека, бесконечным оптимизмом. В этот период начали формироваться религиозно-человеческие педагогические принципы, направленные на развитие человека. С этими принципами тесно связано имя великого Августина. По его высказываниям, главный метод обучения – опрос (мышление и рефлексия). А учителя и воспитатели должны заботиться о развитии ребенка. Идея об обращении большого внимания на внутренний мир личности встречается в трудах ученых и философов Запада, Востока, живших в Средние века.

Сегодня политикой государства в обучении является подготовка личности с широкими познаниями, умеющей творчески мыслить и анализировать, работать в различных отраслях, воспринимать как единое целое природу и общество, самостоятельно анализировать. В создании концепции личностно ориентированного обучения есть вклад российского ученого В. В. Серикова. По мнению В. В. Серикова, необходимо обучать, создавая условия для проявления личностных качеств учащегося. В понятие «личностные качества» автор вкладывает следующее: качество выбора, мотивация – качество принятия и обоснования действия; рефлексия – самооценка, критика и создание образа; содержательное творчество – качество определения систем существенных, жизненно важных приоритетов и т. д.

И, подводя итоги сказанному выше, мы даем следующее определение понятию «лично ориентированное обучение»: это процесс обучения, когда учитель и ученик признаются как субъекты, развивающиеся в качестве неповторимых и индивидуальных личностей, а также направленный на учет субъективного опыта ученика в процессе обучения, на взаимопонимание между учителем и учеником, основанный на свободе выбора.

Библиографический список

1. Жарыкбаев К. Б. Основы психологии. – Алматы, 2005.
2. Корнетов Г. Б. Становление и развитие воспитания в доклассовом обществе. – М., 1998.
3. Переломов Л. С. Конфуций: жизнь, учение, судьба. – М., 1995.
4. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование: феномен, концепция образования, технологии. – Волгоград, 2000.
5. Хьел Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб., 1997.

СКАЗКОПЕДАГОГИКА – ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ЧЕРЕЗ ОБРАЗНОЕ МЫШЛЕНИЕ

**Т. Г. Арзунян, кандидат исторических наук
Братский педагогический колледж, г. Братск,
Иркутская область, Россия**

Summary. This article observes the problem of the modern education. Education process becomes two-way, when alumni are its initiator. The Fairy tale education has allowed including the alumnus in process of the education.

Keywords: new FGOS; partnership of the teacher and pupil; new methods of the education; the Fairy tale education.

Воспитание в вузе отличается от школьного, так как на профессиональное обучение набираются ребята с разных учреждений. Продолжительный период складывания коллектива группы (порой он идет до самого выпускного бала!) соседствует с образовательным процессом. Многие традиционные школьные воспитательные методы оказываются малоэффективными, когда приходится создавать новый «микромир» группы.

В свое время мне посчастливилось познакомиться с методикой «сказкотерапия», которая ориентирована на осмысление реальности и поиск выхода из трудных ситуаций посредством сочинения сказок, их проигрывания и т. д. Но эта методика психологическая, и излечение сказкой может осуществлять только

психолог. Поэтому я решилась на эксперимент: а что если сказкой не лечить, а учить и воспитывать. Таким образом появилась «Сказкопедагогика» – воспитательная методика, которая основана на сочинении сказок, их проживании, проигрывании и даже переживании.

Сказкопедагогика основана на двух важных аспектах воспитательной деятельности – коллективное дело или деятельность и проживание (сопереживание). Как система воспитательного воздействия сказкопедагогика имеет основные функциональные части, или методы:

1. Коллаж или карта путешествия (коллаж представляет собой панно, собранное из рисунков, фотографий, других изображений или текста, которое ребята создают группой или индивидуально по теме классного часа, например: карта путешествий может быть выполнена в виде коллажа или схематически изображена на бумаге, доске; коллаж и карта являются основой для сказочного проговаривания определенной ситуации).

2. «Один день» – сказка по цепочке (воспитанники группы друг за другом добавляют какую-либо черту или событие в день группы, развязка интересна тем, что общая картина складывается тогда, когда обучающиеся слышат все версии участников цепочки).

3. «Легенды подземелья» – сочинение сказки всеми участниками коллектива в особой атмосфере (в затемненном помещении при свете фонарика или свечи).

4. «Времена года» – ассоциации: какому времени года соответствует мое сегодняшнее состояние и деятельность коллектива (у каждого времени года есть своя символика, согласно которой выявляется преимущественный вид деятельности коллектива).

5. «Я – супергерой», или «перевоплощение» (метод сопоставления себя с каким-либо вымышленным персонажем, обладающим сверхспособностями).

6. «Другой мир» – проигрывание сказки «в поле» (с атрибутикой; затруднительно с точки зрения ресурсов, но дает больший эффект, чем устная работа).

Основываясь на представленных ключевых методах, воспитательную технологию можно не только успешно реализовывать, но и развивать. Эффект у нее даже в первое время применения очевиден.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СВОЙСТВ И СОСТОЯНИЯ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 10–11 КЛАССОВ С ЦЕЛЬЮ ВЫЯВЛЕНИЯ ИХ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ

**Е. Р. Хатагова, кандидат психологических наук, доцент;
Т. И. Джапуева, студентка 3 курса
Северо-Осетинский государственный университет
им. К. Л. Хетагурова, г. Владикавказ,
РСО-Алания, Россия**

Summary. We assumed that the identification of the causes of stress overload of schoolchildren and introduction of knowledge about the mechanisms of stress and stress resistance in the system of valeological education will contribute to the improvement of emotional state, relieving congestion and will give an opportunity to preserve the health of schoolchildren, to build the educational process on health basis.

Keywords: anxiety; sorrow; stress; mood; activity; feel.

*Уныние, тоска, страх, гнев
разрушают тело.*

Гишократ.

Глубина и сложность существующего сегодня противоречия между возможностью получения успешного образования и сохранностью здоровья школьника на протяжении всех лет обучения формирует потребность общества в новых знаниях, обеспечивающих жизненное самоопределение ученика. Только через эти знания человек может быть вовлечен в процесс построения своего здоровья и может быть ответственным за него.

По данным Всероссийского съезда педиаторов, который проходил в Москве, здоровье каждого ребенка ухудшается по мере обучения в школе минимум в 5 раз. К окончанию школы хронические заболевания имеют 80% школьников [2, с. 46]. Исследования показали, что у школьников постоянные стрессовые перегрузки приводят к поломке механизмов саморегуляции физиологических функций и способствуют развитию хронических болезней.

Выше сказанное позволяет констатировать актуальность изучения природы стресса и путей снятия постоянного стрессового состояния школьника.

Стресс – этот термин сейчас можно услышать всюду – на работе, дома, в кругу друзей, в телепередачах. Распространенная прежде фраза «все болезни от нервов» трансформировалась –

«все болезни от стрессов». Может быть, надо любой ценой остерегаться отрицательных эмоций и бежать от стрессов?

Однако автор учения о стрессе Ганс Селье считает, что стресс может быть полезен, так как способствует повышению сил организма, и даже называет его «острой приправой к повседневной пище жизни», утверждая, что лишь в определенных условиях стресс является болезнетворным.

Работа посвящена изучению природы стресса и путей снятия постоянного стрессового состояния школьника.

Природа человека, как неизменно утверждал А. В. Ухтомский «делаема». Создавая, согласно «природе», условия по законам индивидуального развития, школа обеспечит эффективную систему воспитания и обучения. Поэтому полноценное школьное образование можно рассматривать как экологическую проблему необходимого создания такой среды, которая максимально соответствовала бы закономерностям психофизиологического, социального развития. Школа призвана формировать долговременные ресурсы адаптации, определяющие успешность обучающегося не только в годы получения школьного образования, но и сохранения его здоровья и дальнейшего построения своей взрослой жизни после окончания школы. Адаптивные возможности организма к различным воздействиям, в том числе и стрессовым, зависят в значительной мере от психологических свойств и состояния личности.

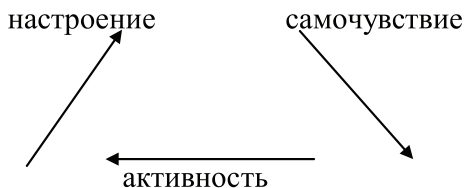
В процессе наших исследований мы изучили некоторые психологические свойства и состояния учащихся выпускных классов (10–11 классы) школы № 26 г. Владикавказа Республики Северная Осетия – Алания, с целью выявления их стрессоустойчивости.

Мы предположили, что выявление причин, вызывающих стрессовые перегрузки у школьников, введение знаний о механизмах стресса и стрессоустойчивости в систему валеологического образования школьников будет способствовать улучшению эмоционального состояния, снятию перегрузок и даст возможность сохранить здоровье школьников, построить учебно-воспитательный процесс на здоровьесберегающей основе. Объектом нашего исследования мы определили уровень устойчивости к воздействию различных стрессоров у школьников, а предметом исследования – психологические свойства и состояние личности учащихся, которые отражают степень устойчивости к отрицательному воздействию стресса. В результате этого мы выбрали следующий методический аппарат: опросник САН, методика Ч. Д. Спилбергера и Ю. Л. Ханина на определение уровня тре-

возности и опросник на определение восприятия времени и отношения со временем.

Обследования по опроснику САН

Когда у нас хорошее **самочувствие**, высокая активность и прекрасное настроение, мы не думаем ни о том, ни о другом, ни о третьем. А когда настроение или самочувствие ужасное, мы начинаем искать – в чем причина. Если мы поддаемся плохому настроению – перестаем желать, искать новых возможностей и даже не пытаемся переключиться на что-нибудь другое, то есть наша жизненная активность падает. Результатом этого будет плохое самочувствие, которое не способствует улучшению настроения. Получается порочный круг – «чем хуже, тем хуже».



По опроснику САН (самочувствие, активность, настроение) мы провели тестирование 50 обучающихся.

Описание методики

Опросник состоит из 30 пар противоположных характеристик, по которым испытуемого просим оценить свое состояние. Каждая пара представляет собой шкалу, на которой испытуемый отмечает степень актуализации той или иной характеристики своего состояния.

После инструктажа учащиеся заполняют заготовленную типовую карту.

Обработка данных

При подсчете крайняя степень выраженности негативного полюса пары оценивается в один балл, а крайняя степень выраженных позитивного полюса пары в семь баллов.

При этом нужно учитывать, что полюса шкал постоянно меняются, но положительные состояния всегда получают высокие баллы, а отрицательные – низкие.

Полученные баллы группируются в соответствии с ключом в три категории, и подсчитывается количество баллов по каждой из них.

Самочувствие (сумма баллов по шкалам): 1, 27, 8, 13, 14, 19, 25, 26.

Активность (сумма баллов по шкалам): 3, 4, 9, 10, 15, 16, 21, 22, 27, 28.

Настроение (суммы баллов по шкалам): 5, 6, 11, 12, 17, 18, 23, 24, 29, 30.

Полученные результаты по каждой категории делятся на 10. Средний балл школы равен 4. Оценки, превышающие 4 балла, говорят о благоприятном состоянии испытуемого, оценки ниже четырех свидетельствуют об обратном.

Нормальные оценки состояния лежат в диапазоне 5,0–5,5 баллов.

Анализ результатов

Из 50 обследованных учащихся благоприятное самочувствие оказалось у 30 учащихся (66 %), средние показатели у 14 учащихся (28 %), а у 6 исследуемых (12 %) – неблагоприятные.

Анализ состояния активности показал, что результаты по данному показателю почти аналогичны результатам по состоянию самочувствия.

Высокая активность наблюдается у 64 %, средний показатель у 22 %, низкая активность у 14 % исследованных учащихся.

Состояние настроения у 72 % учащихся было благоприятным, у 20 % показатель средний, а у 8 % – плохое настроение.

По результатам видно, что наиболее благоприятный показатель получился по состоянию активности – 14 % малоактивны.

Результаты исследования САН

Состояние	Благоприятное		Среднее		Неблагоприятное	
	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%
Самочувствие	30	66	14	28	6	12
Активность	32	64	11	22	7	14
Настроение	36	72	10	20	4	8

Исследование уровня тревожности

Следующее наше исследование было направлено на изучение уровня тревожности обследуемых учащихся.

Чувство тревоги – это ощущение нависшей угрозы. В основе его лежит страх кого-либо (или что-либо) потерять, другими словами неудовлетворенные потребности сохранения [3, с. 73].

Как и чувство **тревоги**, так и чувство **тоски** является «хорошим» фоном для развития стресса.

Тоска отличается от тревоги тем, что возникает из-за отсутствия удач, другими словами – неудовлетворенных потребностей **развития**. В том числе развития знаний и способностей как средства для удовлетворения других потребностей.

Данное исследование проводилось по методике Ч. Д. Спилберга. и Ю. Л. Ханина.

Порядок исследования

Текст методики зачитывается экспериментатором. Он состоит из двух шкал, по 20 утверждений в каждой, отдельно оценивающих реактивную (тревожность в данный момент) и личностную (устойчивую) тревожность.

Исследуемые, отвечая на утверждения первой части опросника (№ 1–20) выбирают один из четырех вариантов ответов: 1 – нет; 2 – скорее нет; 3 – скорее да; 4 – да.

Напротив номера утверждения записываем число, соответствующее выбранному ответу.

Для второй части опросника (утверждение от номера № 21–40) варианты ответов иные: 1 – почти никогда; 2 – иногда; 3 – часто; 4 – почти всегда.

Обработка данных

Подсчитываем сумму чисел, записанных при ответе на утверждения: № 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18 – (1),

затем сумму остальных цифр: № 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20 – (2).

Затем высчитывается показатель уровня реактивной тревожности:

$$PT = 1 - 2 + 35.$$

Аналогичным образом подсчитывается уровень личностной тревожности:

$$LT = 1 - 2 + 35,$$

где 1 – сумма цифр – ответов на утверждения № 22, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 40.

2 – сумма остальных цифр по пунктам № 21, 26, 27, 30, 33, 36, 39.

Если полученная сумма меньше 30 – это показатель низкой тревожности 31–45 – умеренная тревожность, 46 и более – высокая тревожность.

Анализ результатов

У 40 учащихся из 50 уровень реактивной тревожности оказался низким – это составляет 80 %, у 6 учащихся (12 %) – умеренный, а у 4 учащихся (8 %) – высокий.

Результаты уровня личностной тревожности оказались более неблагоприятными.

У 20 учащихся (40 %) уровень устойчивой тревожности был низкий, у 20 учащихся (40 %) – умеренный уровень, у 10 учащихся (20 %) – высокий уровень.

Уровень тревожности	Низкий		Умеренный		Высокий	
	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%
РТ	40	80	6	12	4	8
ЛТ	20	40	20	40	10	20

Восприятие времени и отношение со временем

Причины состояния озабоченности, тревожности Л. С. Нагавкина [1, с. 67] предлагает искать в отношениях человека со временем. Эти отношения непросты и для взрослых, для подростков же они остро актуальны, ибо «юношеский кризис идентичности» (Э. Эриксон) в конечном счете сводятся к проблемам отношения со временем. Это нормативный кризис 13–17 лет. Проявления этого кризиса в том, что подросток ощущает постоянный цейтнот, ничего не успевает, собственная необязательность, снижает самоуважение.

Для выявления этих и возможных других причин такого высокого уровня тревожности в благоприятном состоянии самочувствия и настроения провели дополнительный опрос среди этих же учащихся.

Предлагалось дать один из 3-х предложенных вариантов ответов на вопросы относительно того, насколько правильно и рационально они могут (умеют) использовать свое время.

Результаты опроса оказались следующие

№ п/п	Ответы	Да	Нет	Испытываю затруднения Не всегда Редко
	Позиция опроса			
1	Можешь ли ты дела важные отличать от очень важных и не очень важных?	25 (50 %)	5 (10 %)	20 (40 %)
2	Успеваешь ли ты выполнить намеченные за день дела?	20 (40 %)	4 (8 %)	26 (52 %)
3	Часто ли ты даешь обещания что-либо выполнить?	16 (32 %)	9(18%)	25(50 %)
4	Получается ли тебе выполнить данное обещание?	22(44 %)	11 (22 %)	17 (34 %)
5	Уровень организованности	42 %	15 %	44 %

Результаты проведенных нами исследований позволяют сделать следующие **выводы**:

– состояние самочувствия, активности и настроения обследованных учащихся в целом благоприятное, у 11 % учащихся оно оказалось неблагоприятным;

– обнаружилась прямая зависимость между самочувствием, активностью, настроением учащихся и уровнем их реактивной тревожности;

– у 20 % исследованных уровень личностной тревожности, как устойчивой характеристики личности, оказался высоким, то есть эти учащиеся более подвержены воздействию стресса;

– среди причин перегрузки нервной системы, выявленных в ходе исследований можно выделить следующие:

- дефицит времени, постоянный «цейтнот»;
- сложные взаимоотношения с окружающими (одноклассниками, родителями, учителями);
- страх перед предстоящими экзаменами и контрольной.

Стрессоустойчивость или наоборот, уязвимость в определенной ситуации, если не большинству, зависят от самого человека, зависят от его разума, воли и психологических качеств. Для каждого необходимо найти свой путь обретения психологической и физиологической устойчивости к отрицательным эмоциям,

житейским неурядицам. Нахождение этого пути приведет к двум полезным вещам:

- а) к защите от возможных болезней и душевных кризисов;
- б) к новым ощущениям жизни, где нас не будут угнетать страх, тревога, заботы.

Библиографический список

1. Нагавкина Л. С., Татарина Л. Г. Валеологические основы педагогической деятельности. – СПб., 2005.
2. Никишина И. В. Инновационная деятельность современного педагога в системе общешкольной методической работы. – Волгоград : Учитель, 2007.
3. Римская Р., Римский С. Практическая психология в тестах. – М., 2000.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В СТРУКТУРЕ ЛЫЖНОЙ ПОДГОТОВКИ В СПОРТШКОЛЕ

С. В. Дронова;

**О. А. Козырева, кандидат педагогических наук, доцент
Кузбасская государственная педагогическая академия,
г. Новокузнецк, Россия**

Summary. In article discussed nuance of modification and clarification of definition of «socialization» and «self-actualization». As well there was a prospect of research the specifics and opportunities for socialization and self-actualization of students of the sports school.

Keywords: educations; self-realization.

Подготовка личности к самостоятельной жизни непосредственно связана с тремя основными направлениями деятельности – это физическое, интеллектуальное и духовное развитие и совершенствование. Попытаемся уточнить понятия «социализация подростков в структуре лыжной подготовки» и «самореализация социализация подростков в структуре лыжной подготовки» и отразить результативность данных процессов в спортшколе.

Социализация подростков в структуре лыжной подготовки – это процесс и результат создания личностно верифицируемых условий для оптимального изучения и овладения техники лыжных ходов, воспитания черт и качеств спортивного характера, оптимального включения подростка в тренировочно-соревновательный процесс согласно выявленным задаткам,

формируемым способностям, получаемым результатам организуемой деятельности, её оценки и, как следствие, востребованности результатов организуемой деятельности в социальном пространстве, определяющем ценность и состоятельность деятельности через продукты и приоритеты как общества в целом, так и личности в частности.

Самореализация подростков в структуре лыжной подготовки – это процесс, в структуре которого подросток циклично определяет вершины в тренировочно-соревновательной деятельности, оптимально верифицирует методы и формы тренировочных нагрузок, в результате чего происходит увеличение интенсивности тренировочных и соревновательных нагрузок, повышение физической работоспособности, выносливости, способности преодоления физических и психологических нагрузок, предопределяющих достижение поставленных вершин как этапа и оценки зрелости и состоятельности личности в выбранном виде деятельности, в нашем случае – это лыжные гонки.

Практика организации самореализации и социализации подростков в Комплексной ДЮСШ г. Междуреченска многозначна. Приведём пример, что в 2013 г. количество занимающихся на отделении лыжных гонок составило 223 человека, всего за год было подготовлено 85 спортсменов-разрядников, из них: массовые разряды – 47 чел., первый разряд – 35 чел., норматив кандидат мастера спорта выполнили 3 человека: Нарезная Анастасия, Шуговитова Наталья, Бочарова Анастасия, а подготовкой воспитанников и обучающихся занимаются два тренера преподавателя 1 квалификационной категории – А. В. Крупина, А. В. Нарезный и два тренера 2 квалификационной категории – Е. А. Куделькин, А. А. Куделькин.

Важность социализации и самореализации не вызывает сомнений, практика решения данных субъектно-средовых противоречий также подтверждается должными результатами.

Библиографический список

1. Козырева О. А. RP-технология педагогического взаимодействия в системе высшего и дополнительного профессионального образования : монография. – Новокузнецк : Изд-во КузГПА : МОУ ДПО ИПК, 2007. – 385 с.
2. Козырева О. А. Моделирование дефиниций категорий современной педагогики в структуре инновационной деятельности будущего педагога : монография. – Новокузнецк : КузГПА : МОУ ДПО ИПК, 2008. – 374 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ УМСТВЕННОГО ТРУДА КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА-ПЕРВОКУРСНИКА В УСЛОВИЯХ ВУЗА

**М. А. Айтбаева, кандидат педагогических наук
Кызылординский государственный университет
им. Коркыт Ата, г. Кызылорда, Республика Казахстан**

Summary. The importance of forming culture of brainwork for student is considered in the article. His role in process of socialization of student's personality in college's terms is opened up.

Keywords: culture of brainwork; socialization; socialization of student's personality.

Практически во всех областях деятельности повышается спрос на специалистов новой формации, обладающих глубокими фундаментальными знаниями, конкурентоспособных на рынке труда с постоянно повышающимися требованиями к специалисту как субъекту различных видов деятельности, адаптивных к новым технологиям, психологически готовых работать в коллективе. Современный выпускник вуза, будущий специалист должен представлять собой личность, обладающую общекультурными качествами, психолого-педагогическими знаниями, необходимыми и полезными любому человеку независимо от выбранной специальности, способному самостоятельно пополнять знания и умения.

Обязательным условием для обеспечения эффективности учебно-познавательной деятельности студента, формирования способности будущего специалиста к саморазвитию и самообразованию, адаптивности к новым технологиям, умения мыслить системно является владение культурой умственного труда. Проблема познавательной деятельности студентов является одной из самых актуальных и популярных в педагогике высшей школы. На сегодняшний день имеется достаточное количество исследований, рассматривающих проблемы развития учебно-познавательной деятельности. Большинство трудов, посвящённых этой проблеме, ориентировано на учебную деятельность учащихся общеобразовательной школы (В. В. Давыдов, М. А. Данилов, Б. П. Еси-пов, П. И. Пидкасистый, Н. Ф. Талызина, Г. И. Шукина, М. И. Алексеев и др.).

В педагогике высшей школы эту тему рассматривали в своих трудах Л. Д. Столяренко, В. А. Попков, А. В. Коржуев, М. М. Анцибор и др.

В Казахстанской науке проблеме учебно-познавательной деятельности посвящены исследования М. А. Кудайкулова, Н. Д. Хмель, Н. Н. Хан, Т. К. Оспанова, С. М. Джакупова, А. Г. Казмагамбетова, А. Х. Ареновой и др.

Мы в своём исследовании рассматриваем формирование культуры умственного труда как условие социализации личности студента-первокурсника в условиях вуза.

Говоря о понятии «социализация», мы имеем в виду отношения личности и социальной среды. С момента своего рождения человек растёт и развивается в определённом социальном пространстве. Процесс включения индивида в социум, усвоения социального опыта, превращения его в личность определяется как процесс социализации. Социализируясь, человек становится полноправным членом общества, социальных групп, в которых проходит его жизнедеятельность, мнение и взгляды которых имеют на него влияние.

Принцип социализации в дидактике одними из первых употребляли К. Каласинский и В. Оконь, которые связывают его:

1) с коллективным характером преподавания и индивидуальной формой усвоения. Для последнего значимы умения взаимодействия в познавательной деятельности с группой, с коллективом, в котором индивид получает в этом сотрудничестве новые знания, навыки творчества и сотворчества;

2) с созданием необходимых условий для замены индивидуальной мотивации на социальную. Это становится возможным, когда организуется групповое взаимодействие для самостоятельного решения проблемных задач (например, проблемная группа, которая в совместной работе над научной проблемой стимулирует индивидуальное самообразование участников по поводу конкретного её ракурса или проблемы в целом;

3) с воспитанием социально зрелой личности, способной специализироваться в человеческом обществе [1].

Изучая процесс социализации личности студента, У. Ш. Сундетова пишет, что, по мнению одних авторов, процесс социализации сводится к процессу адаптации, приспособления личности к новому стилю жизни, определённым видам деятельности в новой социальной среде, её культурным и психологическим факторам. (Т. Парсонс, Р. Мертон, Э. Торндайк, В. Уолтерс, М. В. Бехтерев, А. Ф. Лазурский). Они подчёркивают приоритет общественного воздействия и считают общество доминирующим в процессе социализации [2].

По мнению других исследователей, процесс вхождения индивида в социум рассматривается как процесс самоактуализации и самореализации личностью своих индивидуальных способностей и творческого потенциала и ведёт за собой изменения и в структуре социальной среды, и в структуре личности. Активная личность при взаимодействии со средой не просто усваивает её социальный опыт, она способна активно выбирать, управлять, менять, и сопротивляться различным препятствиям на пути самоутверждению, способна изменить эту среду, и влиять на процесс социализации (А. Бандура, Г. Олпорт, К. Роджерс). То есть доминантой и объектом изучения в общественных отношениях в процессе социализации является личность.

В настоящее время, обсуждая проблему социализации, о ней говорят как о двустороннем процессе, который включает в себя как усвоение опыта и требований, необходимых для участия личности в жизни данного общества, так и активное влияние личности на неё. Таким образом, «человек в процессе социализации выступает и как объект, и как субъект общественных отношений» [2]. По мнению В. А. Петровского, понятие «социализация» определяется как обогащение социальным опытом, реализация себя в нём как личности, как процесс превращения индивида в социальный субъект через интеграцию его в общество посредством усвоения им культуры (ценностей, установок и т. д.) [3].

Период обучения в вузе в жизни молодого человека во многом определяет становление личности в целом, способствует социализации личности студента. Процесс социализации находится в неразрывной связи с такими процессами, как адаптация, интеграция, саморазвитие и самореализация личности.

Проблема формирования личности студента включает целый ряд вопросов, связанных с вхождением в учебно-воспитательный процесс: осознание себя как будущего специалиста, переоценка системы ценностей, нахождение равновесия между потребностями и возможностями, проблема самоорганизации, понимание цели образования. Всё это относится, в конечном итоге, к адаптации молодого человека к новым условиям жизни и деятельности в вузе. В вузе он сталкивается с новым образом жизни, к которому должен в сравнительно короткий срок приспособиться, освоиться с новой ролью, многому научиться, т. е. адаптироваться. И далеко не все первокурсники успешно с этим справляются

По исследованиям В. А. Григоровой:

1. На одно из первых мест выдвигаются трудности в определении оптимального режима учения, труда и отдыха. Сложившиеся

под влиянием школы и семьи стереотипы оказываются несостоятельным. В вузе нужна новая система, новый образ жизни, отвечающий новым задачам обучения и воспитания.

2. Отмечаются трудности, связанные с обязательным посещением всех учебных занятий, со своевременной и тщательной подготовкой к ним и активным участием в их работе.

3. Около половины первокурсников признают неумение работать целеустремлённо, мобилизовать все свои силы для работы над собой.

4. У значительной части студентов отсутствуют необходимые навыки умения работы с книгой, а также, не всегда осознаётся важность овладения рациональными приемами умственного труда [4, с. 211].

На 1 курсе обучения, когда студент, вчерашний школьник, переживает сложнейший период адаптации, приспособления к специфике учебного процесса в вузе, важно не только овладение методикой пользования учебной литературой, но и овладение навыками быстрого и эффективного поиска нужной информации, технологии работы с библиографическими источниками в библиотеке. Необходимо развитие умений понимания, овладение культурой чтения, рациональными приёмами чтения, сохранения и развития памяти, выработка умений не только анализа, но и других мыслительных интеллектуальных действий: синтеза, обобщения, классификации, акцентуации и т. п.

Студент должен уметь вести (кроме тезисов) систематические и рациональные записи прочитанного или услышанного (лекция), например конспекты, выписки, цитаты, составлять разного вида планы, рефераты, доклады. Важно не просто умение понимать и анализировать изучаемый материал, но и умение оформить в устной или письменной речи свою точку зрения, обосновать и отстаивать свои позиции.

Процесс социализации вчерашнего абитуриента в новую среду с её требованиями исключительно важен, ведь он является подготовительным этапом для дальнейшей его жизнедеятельности во время обучения в вузе.

После окончания вуза выпускник должен отвечать потребностям общества, быть конкурентоспособным на рынке труда, способным мыслить системно, творчески и самостоятельно. Одним из важнейших и профессионально значимых умений будущего специалиста является умение учиться, заниматься самообразованием, самостоятельно пополнять и расширять свои знания, что является одной из ведущих задач высшей школы.

Библиографический список

1. Пузиков В. Г., Тимофеев А. Ф. Социализация образования в гражданском обществе: теоретические и практические аспекты : матер. науч.-практ. конференции. – Омск, 2002. – 348 с.
2. Сундегова У. Ш. Роль ценностных ориентаций в процессе социализации-профессионализации личности студента в системе физкультурного образования // Сборник научных трудов молодых учёных и студентов РГАФК. – М., 2000. – С. 137–144.
3. Петровский А. В. Психология о каждом из нас. – М. : Изд-во Российского открытого ун-та, 1992. – 332 с.
4. Григорова В. А. К проблеме адаптации первокурсников к условиям обучения в вузе : матер. науч.-метод. конференции / под общ. ред. Е. В. Шишмаковой. – Благовещенск : Изд-во БГПУ, 2000. – С. 211.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА ВРЕМЕНИ У СТУДЕНТОВ РАЗНОТИПНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

**Т. Н. Денисова, кандидат психологических наук, доцент
Вологодский государственный педагогический
университет, г. Вологда, Россия**

Summary. The article presents the results of the semantic evaluation of time and its components, the first students and graduate courses, and similar types of specialist professions «Man-Man», «Man-Sign» and «Man-Image». Concluded that by the end of training in high school students in the image of the world form a single semantic object categorization mechanisms world related to the profession.

Keywords: time; an image of the world; semantics; type of profession; the student.

Проблеме формирования профессионального мировосприятия в период профессионального обучения в вузе посвящено много фундаментальных и прикладных исследований, при этом в ряде работ авторы опираются на понятие «образ мира», введенное А. Н. Леонтьевым, и подчеркивают профессиональную специфику образа мира [1; 3; 4; 5; 6; 7; 8].

Известно, что развитие профессиональных составляющих образа мира начинается во время обучения в вузе. Е. Ю. Артемьева и И. Б. Ханина предложили понимать обучение профессии как направленную перестройку субъективного опыта, включающую не только трансляцию смыслов и особенностей профессиональной категоризации объектов, связанных с профессиональными действиями, но и формирование мировосприятия в целом [1; 8]. И. Б. Ханина ввела системный конструкт «профессиональное

видение мира», характеризующий индивидуальное отношение профессионала к объектам мира [8].

Одной из существенных составляющих образа мира профессионала является временная составляющая. Как отмечает Ю. К. Стрелков, именно время связывает отдельные процессы, а адекватный образ мира позволяет человеку успешно осуществлять процессы упорядочения деятельности, ее планирования, эффективно опираться на прошлый опыт. Особую значимость эти умения приобретают в ходе трудовой деятельности [7]. Как мы ранее показали в нашем исследовании, разнотипные профессионалы различаются дифференцированным отношением ко времени и его составляющим [3]. В настоящем исследовании мы предположили, что развитие профессиональной семантики времени происходит уже во время обучения в вузе, и к концу получения соответствующего образования у студентов формируются профессиональные семантические пространства времени.

Выборка. Студенты-психологи первого (20 чел.) и пятого (28 чел.) курсов; студенты факультета прикладной математики и компьютерных технологий первого (20 чел.) и пятого (20 чел.) курсов; студенты музыкального колледжа первого курса (22 чел.) и четвертого, выпускного, курсов (20 чел.); практические психологи (34 чел.), программисты (34 чел.), музыканты-исполнители (40 чел.). С целью сравнительного анализа привлекались результаты оценивания времени представителями типов профессий «человек – человек» (134 чел.), «человек – знак» (100 чел.) и «человек – образ» (70 чел.).

Методы. Для исследования семантики времени использовался стандартный 25-шкальный семантический дифференциал Ч. Осгуда (СД). В результате обработки данных были получены семантические универсалии времени и его компонентов (комплекс характеристик, которые приписали оцениваемому понятию значимое количество респондентов) [1].

Результаты исследования и их обсуждение

Выявляется выраженное внутригрупповое сходство (и количественное, и содержательное) оценок времени у всех представителей типа «человек – человек» (ЧЧ) – и взрослых специалистов, и студентов, независимо от курса – и всех представителей типов «человек – знак» (ЧЗ) и «человек – образ» (ЧО). Общее количество значимых характеристик времени практически совпадает у студентов и взрослых специалистов. Все представители ЧЧ,

в отличие от ЧЗ, используют большее количество характеристик времени. Представители типа ЧО занимают промежуточную позицию.

Различия в оценивании времени проявляются и содержательно. Выявляется выраженная склонность представителей типа «человек – человек» использовать эмоциональные характеристики времени, выражать свое отношение к исследуемому понятию (любимое, приятное) «очеловечивать» его (умное, жизнерадостное). Напротив, у всех представителей типа «человек – знак» проявляется сдержанность в эмоциональном оценивании. В основном ими подчеркиваются характеристики динамики времени (активное, быстрое). Представители ЧО и в особенности ЧЧ (и взрослые специалисты, и студенты), в отличие от представителей ЧЗ, используют разномодальные характеристики времени, отмечают его значимость и ценность, что отражает и склонность, и умение, и необходимость для этих специалистов привлекать эмоциональные характеристики для оценивания объектов мира.

Мы провели корреляционный анализ, где выявлялась связь средних баллов по всем 50 характеристикам времени между оценками всех понятий всеми группами – студентами, взрослыми профессионалами и группами разнотипных профессионалов. Выявлена более тесная связь оценок времени студентами выпускных курсов с оценками времени либо соответствующих профессионалов, либо с оценками представителей своего типа профессии, чем других типов и профессий, причем, по сравнению с оценками первокурсников, эта связь стала более тесной в 100 % случаев.

Как уже нами было отмечено в предыдущих исследованиях, разнотипные профессионалы различаются по представлению составляющих времени, причем в наибольшей степени это относится к представлению прошлого [3].

Выявлено, что при оценивании прошлого профессиональная специфика усиливается и проявляется максимально: у всех групп студентов оценки на выпускном курсе имеют самую высокую корреляцию с оценками представителей как своей профессии, так и своего типа профессии, причем эта связь, по сравнению с оценками первокурсников, повысилась в 100 % случаев по каждой группе студентов.

При анализе семантического оценивания настоящего выявилось, что значимость настоящего повышается к выпускному курсу у всех студентов. Здесь в меньшей степени представлена профессионализация оценок, скорее, проявляется психосемантическая норма, полученная нами в предыдущих исследованиях

[2; 3]. Настоящее представляется быстрым, активным, дорогим, напряженным практически всем респондентам, и это в определенной степени отражает понимание ими значимости активности самого субъекта в настоящем во всех видах его жизнедеятельности. Связи с оценками представителей своей профессии и своего типа повысились (или не изменились), по сравнению с оценками первокурсников, в 50 %.

Анализ семантического оценивания будущего показывает, что у оценок студентов-психологов пятого курса самая тесная корреляция – с оценками психологов и ЧЧ, у оценок студентов-программистов пятого курса – с ЧЗ, у оценок студентов-музыкантов – с ЧО.

Таким образом, в оценках времени и у студентов выпускных курсов, и у специалистов проявляются общие особенности мировосприятия (профессиональное видение мира), свойственные разнотипным профессионалам, формируются единые семантические механизмы категоризации объектов мира, связанные с выбранной профессией. Представители ЧЧ и ЧО используют наиболее широкий диапазон характеристик, в том числе разно-модальные, эмоционально-оценочные и антропоцентрированные, а представители ЧЗ ориентированы на небольшое количество объективных характеристик объектов мира.

К концу обучения в вузе у студентов формируются профессиональные семантические пространства времени и его составляющих, которые могут отражать глубину присвоения профессии. В образе мира студентов дифференцируются образы прошлого, настоящего и будущего, в зависимости от профессиональной направленности.

Результаты исследования способствуют расширению представлений о профессионально важных качествах соответствующих специалистов. Полученные выводы можно использовать в психодиагностике и лично ориентированном психологическом консультировании, профконсультировании и профотборе, учитывать при составлении учебных программ и практических занятий в ходе обучения по специальности.

Библиографический список

1. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / под ред. И. Б. Ханиной. – М.: Наука; Смысл, 1999.
2. Денисова Т. Н. Время в образе мира человека: норма и патология. – Вологда : ВГПУ, 2008.
3. Денисова Т. Н. Время в образе мира разнотипных профессионалов. – Вологда : ВГПУ, 2013.

4. Климов Е. А. Введение в психологию труда : учеб. для вузов. – М. : Изд-во Моск. ун-та; Издательский центр «Академия», 2004.
5. Леонтьев А. Н. Образ мира // Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. Т. 2. – М. : Педагогика, 1983. – С. 251–262.
6. Серкин В. П. Структура и функции образа мира в практической деятельности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.03. – М., 2005.
7. Стрелков Ю. К. Временная связность образа мира профессионала // Практикум по инженерной психологии и эргономике / под ред. Ю. К. Стрелкова. – М. : Академия-Пресс, 2003. – С. 256–299.
8. Ханина И. Б. Семантические факторы обучающего общения : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1986.

ГЕНДЕРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ СТУДЕНТОВ

**О. А. Беляева, кандидат сельскохозяйственных наук, доцент
Таганрогский государственный
педагогический институт им. А. П. Чехова,
г. Таганрог, Ростовская область, Россия**

Summary. This article examines the impact on sex determination from the biological and social points of view. Also drawn attention to the degree of awareness of her own sex among first-year students.

Keywords: gender identity; gender socialization; discrimination.

Общество состоит из лиц женского и мужского пола, занимающих в нём разное место. Это место зависит от уровня цивилизованности и образованности общества. Современное общество требует изучения проблем пола, вызванных рядом объективных и субъективных причин, без учёта которых невозможно решение проблемы демографических процессов, так актуальных в современной России.

Много веков люди полагали, что мы являемся женщинами либо мужчинами по факту рождения и делаем то, что свойственно делать женщинам либо мужчинам. Однако оказывается, что процесс формирования нашей «мужественности» или «женственности» является более сложным. Во многих отношениях наше поведение определяется нашей индивидуальностью.

В процессе обучения является важным ознакомление студентов с биологическими аспектами половых различий, с основными данными о физиологических особенностях мужского и женского организма, а также о степени их влияния на личностные особенности и поведение мужчин и женщин.

Современная наука рассматривает определение пола с биологической и социальной точек зрения. Биологический пол человека имеет многоуровневую организацию:

- **генетический** пол (определённый набор генов);
- **гонадный** пол (наружные и внутренние половые органы, железы внутренней секреции);
- **морфологический** пол (телесные характеристики – степень оволосения тела, мышечная масса и распределение жировой ткани);
- **церебральный** пол (дифференциация мозга под влиянием тестостерона) [6].

Формирование социального статуса находится под воздействием разнообразных социокультурных факторов. Таким образом, пол – это единство биологического и социального.

Наличие двух полов предполагает различие в строении и функционировании организмов, относящихся к каждому из них. Совокупность генетических, морфологических и физиологических признаков, на основании которых различаются мужской и женский пол, называется половой дифференциацией. После рождения человека биологические факторы половой дифференциации дополняются социальными. На этом этапе важную роль играют социальные влияния, которые перерабатываются мозгом и соотносятся с биологическими особенностями организма.

Пол формируют система воспитания (семья, школа), система образования, включая и средние специальные образовательные школы, вузы. Оказывают влияние образ жизни семьи, окружение, культура, религия, средства массовой информации, политика государства и многое другое [1]. Половая принадлежность – это первая категория, в которой ребёнок осмысливает своё собственное Я. Под влиянием окружающей среды, формируется половое самосознание и связанная с этим система интересов, предпочтений и потребностей. Формируется **гендерная идентичность** – аспект самосознания, описывающий переживание человеком себя как представителя определённого пола [2]. Но нет никакой гарантии того, что гендерная идентичность человека будет совпадать с его биологическим полом. Так, некоторые люди испытывают значительные неудобства, пытаясь идентифицировать себя как мужчину или женщину.

Первичное представление о собственной половой принадлежности формируется у ребёнка уже к 2 годам, двухлетний ребёнок знает свой пол, но ещё не может определить причины своего

выбора. В 3–4 года он уже способен осознанно определять пол окружающих людей, но зачастую связывает его с внешними признаками. Конкретная половая принадлежность осознаётся детьми примерно к 6–7 годам. Следующий этап формирования гендерной идентичности – это подростковый возраст. Подростковая гендерная идентичность становится центральным компонентом самосознания. Гендерная идентичность взрослого человека представляет собой сложно структурированное образование, включающее, помимо осознания собственной половой принадлежности, сексуальную ориентацию, «сексуальные сценарии», гендерные стереотипы и гендерные предпочтения [7].

В структуре гендерной идентичности можно выделить следующие компоненты:

- когнитивный (познавательный) – осознание принадлежности к определённом полу и описание себя с использованием категорий мужественности/женственности;

- аффективный (оценочный) – оценка психологических черт и особенностей ролевого поведения на основе соотнесения их с эталонными моделями маскулинности/фемининности;

- конативный (поведенческий) – самопрезентация себя как представителя гендерной группы, а также способы разрешения кризисов идентичности на основе выборов вариантов поведения в соответствии с лично значимыми целями и ценностями [5].

Целью исследовательской работы было: изучить проблему формирования гендерной идентичности у студентов, то есть осознания собственной половой принадлежности, сексуальную ориентацию и отношение к лицам нетрадиционной половой ориентации. Для этого применили не экспериментальный метод исследования – письменный опрос.

В исследовании приняли участие 76 студентов первого курса (38 девушек и 38 парней) ТГПИ имени А. П. Чехова. Ребятам был предложен анонимный вопросник, в котором они должны были ответить на два вопроса.

Первый вопрос показал результат исследования гендерной идентичности первокурсников, а именно осознание собственной половой принадлежности (рис. 1).

Из рис. 1 видно, что на вопрос «Довольны ли вы своим полом?», отрицательных ответов не было. Это говорит о том, что гендерная идентичность пола сформирована у всех студентов, но сомнения по поводу своего пола возникли у 12 человек. Из 12 сомневающихся: 3 парня и 9 девушек.

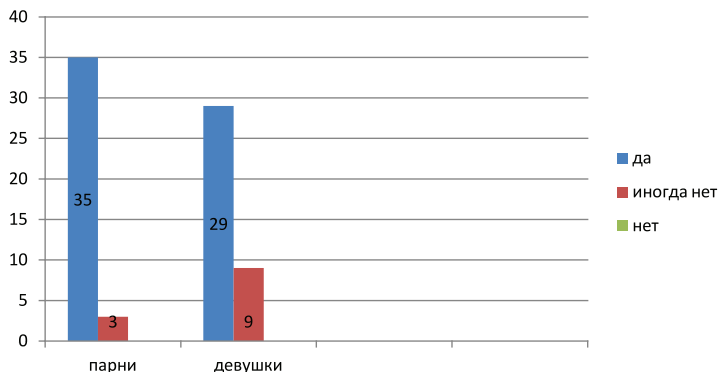


Рис. 1. Осознание собственной половой принадлежности

Возможно, это связано с тем, что в общественном сознании такие понятия, как «красота», «физическое совершенство», «сексуальность», «телесность», ассоциируются в основном с женщиной, а не с мужчиной [4]. Как следствие, специалисты зафиксировали распространение в современном обществе проблемы неудовлетворённости людей (преимущественно женщин) своей внешностью [8], связанной со стремлением соответствовать современным представлениям о физической привлекательности и невозможностью достижения желаемых параметров. В настоящее время у современных людей зафиксирована «озабоченность» собственными физическими данными (фигурой, ростом, состоянием кожи и т. д.), что выражается в стремлении женщин похудеть и ликвидировать всяческие морщины, а мужчин – нарастить мышечную массу. Несомненно, недовольство собой и своим телом влечёт за собой неудовлетворённость своим полом.

Также присутствие дискриминации по отношению к женщинам в обществе отражается на степени удовлетворения собой. Дискриминация – исключение или ограничение по признаку пола, которое направленно или сводит на нет признание, использование или осуществление лицами обоего пола прав и свобод человека и гражданина [1]. Отсюда следует, что если выразить опрошенное количество девушек за 100 %, то недовольство своим полом выразили 23,7%.

В основе становления «**мужской идентичности**» лежит «идеология мужественности». Центральной характеристикой мужской идентичности является потребность доминирования, неразрывно связанная с мужской гендерной ролью. Мужское

доминирование – центральный показатель мужской гендерной роли, характеризующий мужские ролевые нормы (норму статуса, норму твёрдости и норму антиженственности) как в контексте доминирования над женщинами, так и в контексте конкурентных отношений в мужской группе. Норма статуса или успешности в свете мужского доминирования обязывает мальчика постоянно стремиться к более высокому и успешному положению в социальной иерархии. Норма твёрдости (физической, умственной и эмоциональной) обязывает демонстрировать силу, компетентность и агрессивность. Норма антиженственности – не только игнорировать всё, что традиционно связывается с «женским», но и использовать женщин для подчинения [3]. Поэтому, если выразить количество опрошенных парней за 100 %, то не удовлетворённых своим полом было 2,6 %.

Таким образом, можно сказать, что парни-первокурсники осознают свою собственную половую принадлежность более уверенно, чем девушки-первокурсницы.

Второй вопрос звучал: «Как вы относитесь к лицам не традиционной половой ориентации?». Результат вопросника наглядно изображён на рис. 2.

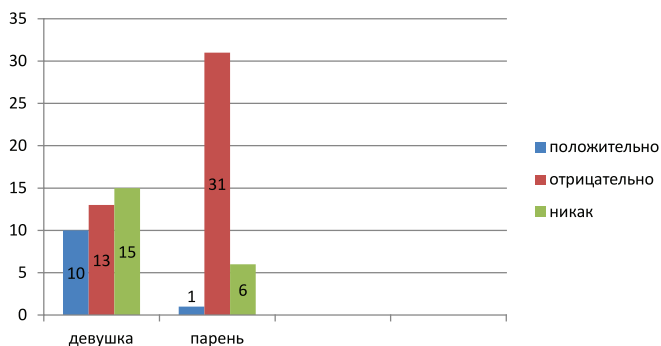


Рис. 2. Отношение к лицам не традиционной половой ориентации

Из рис. 2 видно, что парни и девушки относятся к лицам не традиционной половой ориентации по-разному. Парни в своём большинстве проявляют отрицание в отличие от девушек. Это говорит о разных биосоциальных характеристиках мужчин и женщин. Мужская половина человечества по своей природе завоеватели они более изобретательны, властолюбивы, жестоки – всё это качества маскулинности. Маскулинность (от латин.

paritos – «мужской») отождествляется с силой, агрессией; представление о соматических, психических и поведенческих свойствах, характерных для мужчин [1]. Другими словами, парни относятся негативно к лицам с не традиционной половой ориентацией. Так, из 38 опрошенных молодых людей 31 выразили своё отрицательное отношение.

Для женщин характерна доброта, отзывчивость, гуманность. Её феминные качества помогают быть более сдержанными в оценке пола. Феминность (от латин. femina – «женский») – представление о соматических, психических, поведенческих свойствах, характерных для женщин; отождествляется с покорностью, мягкостью, исключением насилия [1]. Из 38 опрошенных девушек – 10 дали положительный ответ, – 13 отрицательный и 15 выказали своё равнодушие. Таким образом, феминные качества девушек определяют их отношения к лицам с не традиционной половой ориентацией. Мягкость и доброта женщин позволяет им более лояльно относиться к лицам, изменившим гендерный пол.

Как показывают результаты исследований, конструктивное разрешение кризиса гендерной идентичности является важнейшим фактором сохранения психологического благополучия личности. Возможно, такие жизненные факторы, как:

- **природные условия и явления** (атмосфера, климат, пригодные для жизни места, комфорт);
- **социальные отношения** (уровень развития цивилизации, структура общества и законы, основные занятия);
- **материальные характеристики жителей** (статус, уровень жизни, обустроенность быта, обеспеченность);
- **межличностные отношения** (наличие близких и интимных отношений, общепринятые формы взаимодействия между близкими людьми, воспитание детей);
- **психологические характеристики** (потребности, интересы, преобладающие эмоции, ожидания, отношение и представление о будущем) со временем изменяют гендерную идентичность опрошенных нами студентов. На данном же этапе исследования можно сказать, что у девушек, в отличие от парней, гендерные роли сформированы неустойчиво.

Библиографический список

1. Зуйкова Е. М., Ерусланова Р. И. Феминология и гендерная политика : учебник. – М. : Дашков и К, 2012. – 308 с.
2. Большой толковый психологический словарь / пер. с англ. – Т. 1. – М. : АСТ; Вече, 2001. – 592 с.

3. Берн Ш. Гендерная психология. – СПб. : Прайм–ЕВРОЗНАК, М. : Олма-Пресс, 2001. – 320 с.
4. Вулф Н. Миф о красоте. Как представления о красоте используются против женщин // Хрестоматия по курсу «Основы гендерных исследований». – М. : Московский Центр гендерных исследований, 2001. – С. 281–287.
5. Клещина И. С. Психология гендерных отношений. Теория и практика. – СПб. : Алетейя, 2004. – 408 с.
6. Келли Г. Основы современной сексологии. – СПб. : Питер, 2000. – 896 с.
7. Кон И. С. Введение в сексологию : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. – М. : Олимп; ИНФРА-М, 1999. – 288 с.
8. Lin Lilly F. and Kulik James A. Social Comparison and Women's Body Satisfaction // Basic and Applied Social Psychology. – 2002. – June. – Vol. 24. – № 3. – P. 115–123.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ПРОКРАСТИНАТОРА

**М. А. Киселёва, кандидат педагогических наук, доцент
Саратовский государственный университет
им. Н. Г. Чернышевского, Балашовский институт
(филиал), г. Балашов, Саратовская область, Россия**

Summary. The paper considers the specificity of the motivational and volitional spheres of the personality who is in the state of procrastination. Special attention is paid to an analysis of the motivational insufficiency and the destructuralization of a procrastinator's act of will.

Keywords: procrastination; act of will; motivation; self-regulation.

Реализация целей всегда сопряжена с определёнными эмоциональными, интеллектуальными и волевыми усилиями. Личность с развитыми самоорганизационными навыками успешно справляется с поставленными задачами, а для личности, имеющей дискретную или недостаточную мотивацию, характерно откладывание на неопределённый срок реализацию желаемых планов. Прокрастинация в этом случае является индикатором переживания личностью стрессовой ситуации. Данный вопрос изучается нами в рамках научно-исследовательского проекта «Психологический анализ влияния прокрастинации на процесс самоопределения молодёжи», осуществляемого при финансовой поддержке РГНФ (проект № 14-06-00228а).

Исследованиями взаимосвязи мотивации и волевого акта в контексте прокрастинации личности занимались в разное время отечественные и зарубежные исследователи (Ю. С. Ошемкова, Е. Л. Михайлова, Е. П. Ильин, К. К. Платонов, И. В. Дуброви-

на, А. Ц. Пуни, С. Бранлоу и Р. Ризингер, С. Шер и Дж. Феррари и др.). Однако можно констатировать, что основные положения данной проблемы требуют значительных дополнений и уточнений. На наш взгляд, мотивационно-волевая сфера прокрастинатора существенно отличается от мотивационно-волевой сферы самоэффективной личности. Это обстоятельство связано, в первую очередь, с успешной/неуспешной самодетерминацией личности, сам процесс которой ярко демонстрирует сформированность/несформированность осознанного волевого действия, ответственного выбора средств и стратегий достижения цели [2]. Поскольку постановка цели и процесс её достижения сопряжён, как правило, с ценностной мотивацией и волевым усилием, можно констатировать, что личность сталкивается с проблемой преодоления препятствий (внешних и внутренних). Мы полагаем, что прокрастинатор некритично оценивает внешние препятствия, как стрессогенный фактор и, в то же время, «мотив противодействия» недостаточно сформирован в контексте волевого целеполагания личности. Эффектом переживания обозначенной ситуации является низкая результативность деятельности или полное недостижение цели, в результате откладывания запланированных действий на потом. Подтверждение данного тезиса можно найти в исследовании Ю. С. Ошемковой. Автор указывала, что мотивационный и волевой аспект взаимосвязаны, и снижение одного показателя указывает на дефицит другого [4]. Сходную точку зрения транслирует Е. Л. Михайлова, изучавшая личностные и ситуативные особенности проявления прокрастинации у учащихся. Результаты исследования автора указывают, что прокрастинаторы характеризуются дефицитом мотивации, низкой самооценкой, повышенным стремлением избегать неудачи, что в целом указывает на низкий уровень развития волевой регуляции личности [3]. На наш взгляд, мотивационная неготовность и волевая регуляция взаимоопосредующие аспекты, стимулирующие прокрастинацию. Деструктивные инстинктивные чувства, основывающиеся некорректную аргументацию (страх, тревога и др.) способствуют построению нереалистичных моделей предвосхищения результата действий. Подтверждение этого предположения можно найти в исследовании Е. П. Ильина, который рассматривал волевой акт в контексте постановки трудноразрешимых целей [1]. Автор указывал, что сложные для реализации цели, приведённые в систему (трудоголизм), основаны на мотивированном желании достичь высших результатов и, в случае истощения эмоциональных ресурсов, приводят к сбою в волевом

аспекте саморегуляции. Иными словами, личность включается в состояние прокрастинации.

Таким образом, на основании вышеизложенного, можно констатировать, что мотивационно-волевая сфера прокрастинатора характеризуется мотивационной неготовностью личности к преодолению сложных социальных, психологических препятствий; волевой акт имеет дискретную структуру, в частности, между постановкой цели и исполнением образуется своеобразный «зазор», связанный с переживаемой ситуацией прокрастинации (процесс планирования растягивается на неопределённый временной срок).

Библиографический список

1. Ильин Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. – СПб. : 2011. – 224 с.
2. Карина О. В., Шустова Н. Е, Киселёва М. А. Проблематика самодетерминации и экспектаций личности в гуманитарных науках. – Саратов, 2009. – С. 53–54.
3. Михайлова Е. Л. Роль ситуационных и личностных факторов в формировании лени // Вестн. С.-Петерб. университета. Сер. 6. Философия, политология, социология, психология и право. – СПб., 2007. – Вып. 2, ч. 1. – С. 219–226.
4. Ошемкова Ю. С. Лень у молодых людей как следствие отсутствия экзистенциальной мотивации // Ананьевские чтения-2004. – СПб. : 2004. – С. 591–592.

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОЙ И ТЕХНИЧЕСКОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

**Е. Р. Хатагова, кандидат педагогических наук, доцент;
Н. С. Цалиева, студент 3 курса;
Л. М. Саркисова, студент 3 курса
Северо-Осетинский государственный университет
им. К. Л. Хетагурова, г. Владикавказ,
Республика Северная Осетия-Алания, Россия**

Summary. With the increasing computerization of the modern society has become a topical problem of computer addiction. The problem of dependencies in the field of high technologies became a subject of great scientific attention of specialists all over the world. Internet addiction is a mental disorder, obsessive desire to connect to the Internet and painful inability time to disconnect from the Internet.

Keywords: computer addiction; emotional stress; addiction; introversion; neuroticism; dependence.

В связи с возрастающей компьютеризацией современного общества стала актуальной проблема компьютерной зависимости. Проблема зависимостей в области высоких технологий

стала предметом пристального научного внимания специалистов во всём мире. Согласно западным источникам, распространенность интернет-аддикции составляет от 1 до 5% населения (Griffits, 2000; Young, 1998); в России также отмечается неуклонный рост подверженных такой зависимости.

Актуальность изучения интернет-зависимости определяется, во-первых, повсеместным распространением Интернета в профессиональной и обыденной жизни людей, главным образом подросткового и юношеского поколения. Во-вторых, влиянием интернет-зависимости на личностные, коммуникативные и социальные стороны личности аддиктов. В-третьих, изучение современной нехимической поведенческой зависимости способствует углублению знаний о её проявлениях и соотношению зависимости с различными показателями психического состояния использующих Интернет.

Интернет-зависимость – психическое расстройство, навязчивое желание подключиться к Интернету и болезненная неспособность вовремя отключиться от Интернета. Термин «интернет-аддикция», или интернет-зависимость (современные синонимы: нетаголизм, виртуальная аддикция, Интернет – поведенческая зависимость, избыточное / патологическое использование Интернета и др.) появился в середине 90-х годов, данный термин ввел Голдберг в 1996 г. В современной науке, когда специалисты говорят о компьютерной или интернет-зависимости, имеется в виду, что люди предпочитают жизнь в компьютерных играх и Интернете реальной жизни, проводя в виртуальной реальности до 18 часов в день. В самом общем виде интернет-зависимость (Internet addiction) определяется как «нехимическая зависимость от пользования Интернетом» (Griffits, 1996) [6, с. 92–97].

Обобщив результаты разных исследований, Н. В. Чудова (2002) приводит следующий список черт интернет-аддикта: сложности в принятии своего физического «Я» (своего тела); сложности в непосредственном общении (замкнутость); склонность к интеллектуализации; чувство одиночества и недостатка взаимопонимания (возможно, связанное со сложностями в общении с противоположным полом); низкая агрессивность; эмоциональная напряженность и некоторая склонность к негативизму; наличие хотя бы одной фрустрированной потребности; независимость выступает как особая ценность; представления об идеальном «Я» не дифференцированы, завышены или даже нереалистичны; самооценка занижена; склонность к избеганию проблем и ответственности.

Влечение к Интернету развивается благодаря различным особенностям Всемирной паутины:

- доступность информации, интерактивных зон и порнографических изображений;

- персональный контроль и анонимность передаваемой информации;

- внутренние чувства, которые на подсознательном уровне устанавливают больший уровень доверия к общению онлайн;

- повышенный уровень безопасности и возможность личного контроля происходящей ситуации;

- простота использования компьютера и Интернета [4, с. 24].

Итак, какие же признаки интернет-зависимости существуют? Психологи составили список признаков интернет-зависимости для людей, чрезмерно увлекающихся компьютером и Интернетом.

Это, во-первых, психологические и социальные симптомы:

- хорошее самочувствие или эйфория за компьютером;

- невозможность остановиться;

- увеличение количества времени, проводимого за компьютером;

- пренебрежение семьей и друзьями;

- ощущения пустоты, депрессии, раздражения не за компьютером;

- ложь работодателям или членам семьи о своей деятельности;

- проблемы с работой или учебой.

Во-вторых, физические симптомы:

- синдром карпального канала (туннельное поражение нервных стволов руки, связанное с длительным перенапряжением мышц);

- сухость в глазах;

- головные боли по типу мигрени;

- боли в спине;

- нерегулярное питание, пропуск приемов пищи;

- пренебрежение личной гигиеной;

- расстройства сна, изменение режима сна [2, с. 235–236].

Чаще всего зависимость от Интернета понимается максимально расширительно – в нее включаются:

- а) обсессивное пристрастие к работе с компьютером (играм, программированию или другим видам деятельности);

- б) компульсивная навигация по WWW, поиск в удаленных базах данных;

- в) патологическая привязанность к опосредствованным Интернетом азартным играм, онлайн-аукционам или электронным покупкам;

г) зависимость от социальных применений Интернета, то есть от общения в чатах, групповых играх и телеконференциях, что может в итоге привести к замене имеющихся в реальной жизни семьи и друзей виртуальными;

д) зависимость от «киберсекса», то есть от порнографических сайтов в Интернете, обсуждения сексуальной тематики в чатах или закрытых группах «для взрослых» [3, с. 122–123].

Как правило, те, кто становятся интернет-зависимыми, меняют свою личность. Это уже не та гармоничная личность, которой она, возможно, была вначале, а личность уже аддиктивная. Во-первых, для аддиктов характерна смена аддиктивной реализации. Сегодня он – интернет-зависимый, завтра – любовный аддикт, послезавтра – патологический игрок, а немного спустя он ушел в наркотики или алкоголизм. То есть это не исключено. Во-вторых, опасность заключается в том, что очень часто, рано или поздно, аддиктивные личности становятся социально дезадаптированными [5, с. 49].

Целью данного исследования является сравнительный анализ наличия интернет-зависимости у студентов гуманитарной и технической специализации на примере студентов Северо-Кавказского горно-металлургического института (СКГМИ /ГТУ/) и Северо-Осетинского государственного университета им. К. Л. Хетагурова (СОГУ) г. Владикавказа. А также целью выступает определение влияния интернет-зависимости на уровень невротизации испытуемых.

Мы предполагаем, во-первых, что характер интернет-зависимости у студентов различных специальностей, гуманитарного и технического направлений, отличается. Во-первых, у студентов технологической специальности уровень интернет-зависимости значительно выше, чем у гуманитариев. Во-вторых, уровень интернет-зависимости прямо пропорционально связан с уровнем невротизации.

В данном исследовании приняли участие 24 студента факультета информационных технологий СКГМИ и 25 студентов факультета психологии и социологии СОГУ. Испытуемым предлагалось заполнить бланки с методиками по инструкции и анкету из 5 вопросов. Анкета предполагает изучение некоторых личностных аспектов интернет-пользователей, таких как возможности применения Интернета, собственное отношение к выбранной специальности, общая склонность к зависимому поведению и возможное появление суицидальных мыслей. Тест Кимберли Янг предусматривает ответы испытуемых по пятибалльной

шкале по градации от «всегда» до «очень редко» и выявляет уровень проникновения Интернета в жизнь испытуемых и количественный показатель интернет-зависимости. Шкала интернет-зависимости Жичкиной содержит 7 вопросов, по два утверждения, и испытуемым было необходимо выбрать наиболее подходящее для них утверждение, характеризующее их общение в Интернете.

При интерпретации полученных данных были выявлены следующие результаты:

- у всех 24 испытуемых (100 %) технической специальности, учащихся СКГМИ, была выявлена тенденция склонности к интернет-зависимости. То есть они набрали более 35 баллов по тесту Кимберли Янг и более 3 положительных ответов по шкале Жичкиной. Однако в данной группе не было выявлено ни одного факта острой интернет-зависимости, или поглощенности Интернетом;

- у 7 (28 %) испытуемых из 25 студентов гуманитарной специальности, учащихся СОГУ, также была выявлена тенденция склонности к интернет-зависимости по таким же показателям и 2 факта острой зависимости и пристрастия к Интернету с самыми высокими показателями. 18 (72 %) испытуемых в данной группе являются статистическими пользователями Интернета, с полноценным его контролем.

Наше предположение о возможном преобладании интернет-зависимости у студентов технологической специальности не нашло своего подтверждения. То есть проникновение Интернета в жизнь не зависит от выбранной профессиональной специальности.

У студентов технической специальности были выявлены следующие закономерности показателя уровня невротизации:

- у 14 (58 %) испытуемых был выявлен неопределённый уровень невротизации;

- у 2 (8 %) испытуемых был выявлен повышенный показатель уровня невротизации и у 1 (4 %) испытуемого был выявлен высокий показатель уровня невротизации;

- у 7 (29 %) показатель уровня невротизации находится на низком уровне.

У студентов гуманитарной специальности были выявлены следующие закономерности показателя уровня невротизации:

- у 14 испытуемых (56 %) был выявлен низкий уровень невротизации;

- у 4 испытуемых (16 %) был выявлен пониженный уровень невротизации;

- у 6 испытуемых (24 %) был выявлен неопределенный уровень невротизации;
- и у 1 испытуемого (4 %) был выявлен высокий уровень невротизации.

При подсчёте показателя корреляции по Спирману, для выявления связи между уровнем невротизации и показателями интернет-зависимости, для проверки наших предположений, у испытуемых были выявлены следующие закономерности:

- у студентов технической специальности коэффициент корреляции равен: $r = 0,03$, $p \leq 0,05$, что говорит о слабой тесноте связи между показателями невротизации и интернет-зависимости;

- у студентов же гуманитарной специализации коэффициент корреляции равен: $r = -0,32$, $p \leq 0,05$, что говорит об обратной связи между показателями. То есть при увеличении уровня невротизации уменьшается показатель интернет-зависимости, и наоборот.

Эти данные позволяют нам утверждать, что уровень невротизации не имеет тесной связи с показателем интернет-зависимости и данные два показателя прямо пропорционально не зависят друг от друга.

Общие результаты проведенного исследования способствуют признанию того, что наличие и уровень интернет-зависимости не находятся в зависимости от профессии, специальности и образования. Возможно, наличие постоянного контакта с компьютером и Интернетом (то есть у технических специалистов) является показателем того, что аддиктивное поведение не будет распространяться на данную сферу деятельности, но может проявляться в других сферах жизнедеятельности. Этот факт позволяет нам начать другой уровень нашего исследования по данной проблеме – составление образа «идеального» интернет-пользователя и образа патологического пользователя Интернетом.

Также хотелось бы упомянуть о том, что распространение различных мини-программ и приложений, позволяющих осуществить доступ к Интернету через мобильный телефон даже без использования компьютера открывает доступ к неограниченному виртуальному общению и пользованию просторами Интернета, что в основном и является приоритетным и наиболее важным для приобщающихся к Всемирной паутине. Распространение и популярность различных социальных сетей (Одноклассники, ВКонтакте, Life Journal и т. д.) ещё более усиливают распространение интернет-аддикций и пристрастий к Интернету, которые

становятся с каждым днём всё актуальней и актуальней, выходят на один уровень с химическими аддикциями и выступают главной угрозой межличностным контактам и продуктивному взаимодействию человека и современных технологий.

Библиографический список

1. Kimberly Young. Web Publishing. 1996–1999.
2. Войскунский А. Е. Исследования Интернета в психологии // Интернет и российское общество / под ред. И. Семенова. – М., 2002.
3. Войскунский А. Е. Феномен зависимости от Интернета // Гуманитарные исследования в Интернете / под ред. А. Е. Войскунского. – М., 2000.
4. Дроздова А. Ю. Издержки «виртуального зазеркалья», или кое-что о феномене компьютерной агрессивности. – М., 1997.
5. Вересаева О. Психология и Интернет на пороге XXI века // Психологическая газета. – № 12. – 1996. – С. 4–6.
6. Войскунский А. Е. Актуальные проблемы зависимости от Интернета // Психологический журнал. – 2004. – № 1. – С. 90–100.

ЗНАЧЕНИЕ ЭМПАТИИ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

**С. Н. Кипурова, кандидат педагогических наук, доцент
Тульский государственный педагогический университет,
г. Тула, Россия**

Summary. The article enlightens the results of the research devoted to the problem of future teacher empathy development in the process of his professional-pedagogical training.

Keywords: empathy; professionally important quality; empathy development strategies.

В сегодняшней социальной обстановке и новых условиях профессионально-педагогической деятельности возрастает роль учителя, его профессиональной компетентности. Возникают новые требования к личности учителя, реализация которых во многом зависит от сформированности его профессионально значимых качеств, среди которых одно из ведущих мест занимает эмпатия как способность человека в процессе взаимодействия с другими людьми вчувствоваться в их состояние, понимать состояние другого, его настроение, душевное состояние. Компонентный состав эмпатии представляет собой синтез эмоционального, когнитивного и поведенческого аспектов.

Однако при этом анализ выделенных нами позиций специалистов других характеристик эмпатии – рефлексии, интуиции,

прогностичности, наблюдательности и т. д. – привел нас к необходимости рассмотрения эмпатии не как изолированного феномена, а в непосредственной связи с рядом профессионально значимых, важных качеств педагога. Таким образом, были выделены следующие характеристики: импровизация, интуиция, креативность, наблюдательность, прогнозирование, оптимизм, ответственность, прогнозирование, толерантность. Целостное, системное рассмотрение эмпатии позволило выявить как возможности содержания педагогических дисциплин, так и процесса их изучения в развитии эмпатии будущего учителя, а также отобрать эффективные педагогические технологии, обеспечивающие вариативность развития эмпатии для разных типологических групп студентов: эмоциональной, интеллектуальной и практической, для каждой из которых характерно особое сочетание профессионально значимых качеств.

Основными стратегиями развития эмпатии в ходе педагогической подготовки были определены две, получившие условные названия «универсальная стратегия» и «стратегия индивидуального развития эмпатии». Универсальная стратегия обеспечивала развитие эмпатии студентов в ходе выполнения всех основных видов деятельности: при анализе специально отобранной базы текстов и педагогических ситуаций, при групповых дискуссиях проблемного характера, при выполнении индивидуальных заданий, а также заданий для самостоятельной работы и заданий на самодиагностику.

Стратегия индивидуального развития эмпатии предполагала применение вариативных педагогических технологий, соответствующих специфике каждой типологической группы: для эмоционального типа – игровых и групповых технологий, для интеллектуального типа – развивающих, проблемных, для практического – технологии педагогического проектирования. При реализации этой стратегии использовались также задания, соответствующие сочетанию профессионально значимых качеств в каждой типологической группе студентов, что обеспечивает целостность процесса развития эмпатии будущего учителя.

Однако полученные результаты не претендуют на окончательность и не закрывают перспектив дальнейшего исследования процесса развития эмпатии в ходе профессиональной подготовки учителя. Мы видим эти перспективы в изучении потенциала воспитательной работы, проводимой в педагогическом вузе для решения данных задач.

РОЛЬ ЭМПАТИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ

**Т. М. Беляева, кандидат медицинских наук, доцент;
М. Ж. Еспенбетова, доктор медицинских наук, профессор;
К. Ш. Амренова, кандидат медицинских наук;
А. А. Дюсупова, доктор медицинских наук, доцент;
А. В. Зонов; В. Ф. Зонов, кандидат медицинских наук;
Т. И. Терехова; Е. А. Сундеева, кандидат медицинских наук**
**Государственный медицинский университет,
г. Семей, Казахстан**

Summary. In the modern world the major component of formation and perfection of system of spiritually-moral values trained, including students of medical high schools, are interpersonal communications among which the special role is taken away empathy.

Keywords: spiritually-moral values; interpersonal communications; empathy; role-playing games; discussion.

В современном мире, мире стремительного научно-технического прогресса и внедрения нанотехнологий во все сферы человеческой деятельности, вопросы сохранения, формирования и совершенствования системы духовно-нравственных ценностей обучающихся разных уровней оказываются особенно актуальными. Общеизвестно, что одним из важнейших компонентов существования любого индивида являются межличностные коммуникации, в рамках которых проявляется весь комплекс гено- и фенотипически обусловленных особенностей личности. В этом контексте, несомненно, существенная роль отводится эмпатии, которая подразумевает способность к сопереживанию, умение разделять чужие эмоции и чувства. Эмпатия помогает предугадывать действия и понимать мотивы поступков окружающих людей, способствует эффективной коммуникации между людьми, помогает разобраться в сложных ситуациях, спрогнозировать выбор и действия людей. Это качество просто необходимо для успешной работы представителям творческих и гуманитарных профессий: врачам, учителям, психологам и многим другим [2; 4; 5].

Особенное значение проблема эмпатии приобретает в процессе подготовки студентов медицинских вузов [1], так как умение сопереживать и понимать эмоциональные состояния как больных, так и здоровых людей является важнейшим личностно-профессиональным качеством врача. В основе оказания медицинской помощи лежит доверие между пациентом и медицинским

работником. Поэтому для обеспечения качества медицинской помощи, помимо современных медицинских технологий, принципиально важным является создание психологически благоприятной среды, учитывающей соответствие оказанной помощи имеющимся потребностям пациента и его ожиданиям. Повышения доверия пациента к медицинским работникам и его общей удовлетворенности качеством медицинской помощи можно достичь путем повышения знаний и практических навыков в области межличностной коммуникации между медицинским работником и пациентом. Эмпатия как коммуникативное свойство личности студента способствует разрешению глубоких человеческих вопросов и открывает новые возможности для более эффективного воздействия на личность в общении. Она является одним из регуляторов взаимоотношений между людьми, в том числе между врачами и пациентами. Проявляется в стремлении оказывать помощь и поддержку другим людям. Способствует более эффективному познанию людьми друг друга, и в частности пониманию их эмоциональных состояний и переживаний.

Формированию эмпатической культуры студентов-медиков способствует социально-психологический тренинг в форме ролевых игр и дискуссий [3], позволяющий повысить компетентность в области общения и приобрести навыки межличностного общения. В основе ролевой игры лежит проблемная клиническая ситуация, которая с высокой степенью реальности имитирует конкретные условия и динамику действий, обеспечивающих включение играющих в конкретную ситуацию и освоение ими профессиональных ролей «врач – пациент», «врач – родственник пациента», «врач – коллега». Наш опыт подтвердил, что ролевые игры позволяют взглянуть на ситуацию и на самого себя глазами партнера по общению. В рамках тренинга развивается диалоговое общение, которое, несомненно, способствует формированию эмпатии как личностного, профессионально значимого качества студентов-медиков.

Отсюда закономерен вывод о том, что эмпатия способствует сбалансированности межличностных отношений, морально-нравственному росту личности, приобретению ею коммуникативной компетентности, повышая эффективность взаимодействия с пациентом при оказании первичной и специализированной медицинской помощи. Развитию и совершенствованию эмпатии как важнейшей психологической характеристики коммуникативной компетентности будущего врача помогает социально-психологический тренинг с использованием ролевой игры и диалога.

Библиографический список

1. Дербисалина Г. А., Миралеева А. И., Дербисалин А. С. Коммуникативные навыки в работе врача общей практики : учеб. пособие. – Актобе, 2008. – 38 с.
2. Курпатов А., Алехин А. Н. Индивидуальные отношения. Теория и практика эмпатии. – М. : Олма Медиа Групп, 2007. – 327 с.
3. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности. – СПб., 2004. – 275 с.
4. Сутурина Ю. В. Эмпатия как профессионально значимое свойство личности // Вестник Бурятского государственного университета. – 2008. – № 5. – С. 108–113.
5. Хусаинова Ф. Б. Роль эмпатии в профессионально-педагогическом общении // Вестник Казанского технологического университета. – 2006. – № 6. – С. 271–274.

ГУМАНИСТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ ДОСТИЖЕНИИ ЦЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

**М. Е. Гурьев, кандидат исторических наук, доцент
Санкт-Петербургский университет министерства
внутренних дел Российской Федерации,
г. Санкт-Петербург, Россия**

Summary. Humanism in upbringing of university students requires deep and thorough analysis, examination and practical application of all faculty. Humanism as the process doesn't appear on its own, it is the output and result of scientific researches of progressive pedagogic technologies of not only one pedagogue but also all teaching staff. The relevance of this problem is determined by high demand on elaboration of theoretical and practical aspects of developing humanistic fundamentals in all pedagogical process of university.

Keywords: upbringing; authoritarian method of upbringing; free upbringing; humanistic upbringing; harmoniously developed personality; demands; values; motives; moral ideals; internalization; exteriorization; pedagogics of partnership.

Факторы, которые влияют на формирование и развитие человека как личности, достаточно разнообразны. Это субъективные и объективные, внешние и внутренние, те, которые зависят от сознания и волевых действий человека, которые согласуются либо не согласуются с определенными целями. Человек при этом является активным субъектом самоформирования и саморазвития.

Категория «воспитания» является одной из основополагающих в педагогической науке. Она рассматривается в различных смыслах слова: в узком и широком. Первый подразумевает

целенаправленную деятельность, организованную в ходе реализации целей воспитания студентов в педагогическом процессе вуза. Второй же выходит на уровень общественных отношений, очень часто его сопоставляют с социализацией человека как личности.

Оснований, которые используются для классификации видов воспитания, достаточно много. Среди них наиболее часто используется классификация, выделяющая: нравственный, умственный, трудовой и физический компоненты воспитания.

Воспитательная работа, активно используемая в вузах, может классифицироваться по направлениям воспитания, к которым можно отнести: политическое, патриотическое, толерантное, эстетическое, этическое, экологическое, правовое, экономическое, трудовое и физическое направления.

Когда в оценочную классификацию воспитания включаются социальные институты, осуществляющие эту функцию, учитывается: воспитание в семье, воспитание по месту проживания, воспитание в различных возрастных и специализированных образовательных организациях.

При оценке стиля, который используется в отношении воспитуемых со стороны воспитателей, воспитание классифицируется как: воспитание подавлением (авторитарное), воспитание с учетом мнения каждого (демократическое), воспитание с безразличием (либерально-попустительское) [11, с. 267].

Воспитание, как любой социальный процесс, всегда имеет глубинные философские обоснования своего возникновения и функционирования. Исходя из этого, в основе процесса воспитания выделяются те философские школы и течения, на которых основывается этот процесс, что позволяет говорить о коллективистском, индивидуалистическом, прагматическом, аксиологическом и других видах воспитания.

Когда рассматривается процесс формирования и развития личности студента в вузе, очень важно, чтобы он осуществлялся и обеспечивался научно и специально организованной воспитательной работой, которая бы учитывала те реалии времени, в которых живет современное общество, и те требования, которые предъявляются к современному специалисту – выпускнику вуза.

Современные взгляды и подходы к процессу воспитания формировались и продолжают совершенствоваться в ходе борьбы педагогических взглядов и идей.

Так, в историческом плане можно выделить несколько диаметрально противоположных теоретических школ и направлений,

которые по-разному оценивали и подходили к процессу воспитания. Среди наиболее ярких течений необходимо выделить подход к воспитанию детей, который предлагал известный немецкий педагог И. Ф. Герbart. Его взгляды основывались на применении к детям авторитарного метода воспитания. Суть этого метода заключается в том, что в процессе воспитания необходимо управлять детьми: необходимо всячески подавлять дикую резвость ребенка, управлять это значит обеспечить правильное поведение ребенка в данный момент. По взглядам И. Ф. Гербарта, это возможно решить такими приемами, как постоянный надзор за детьми, система запретов и угроз.

В противовес этой концепции, как протестная теория, направленная против авторитарного воспитания, появляется теория Ж.-Ж. Руссо о свободном воспитании. Суть данной концепции заключается в предоставлении ребенку в процессе его развития и становления возможности проявлять как можно больше естественности, в том, чтобы видеть в ребенке человека, уважать в нём растущую личность и индивидуальность. Данная теория, получив название самотека и стихийности в воспитании, нашла достаточно много своих последователей и продолжателей, она также оказала значительное влияние и на отечественную педагогическую науку [1, с. 64].

В 20-х годах XX столетия многие педагогические коллективы призывали к гуманизации воспитания детей, развитию в них механизмов самоуправления и самостоятельности. Это вызвало в то время бурное развитие советской педагогики, которая ориентировалась на конкретного ребенка, на дифференциацию процесса его обучения и воспитания. Всё это не могло не привлекать восхищенных представителей различных педагогических школ к модели воспитания детей в советских общеобразовательных учебных заведениях. Хотя эта модель воспитания в отечественной школе просуществовала не долго, вскоре она сменилась достаточно жесткой системой регламентации управления сознанием подрастающего поколения, это привело к востребованности педагогических школ и направлений с авторитарным уклоном системы воспитания [2, с. 167].

В связи с изменением духа времени высшими ценностями в российском обществе провозглашаются: креативность мышления, демократия, свобода личности, саморазвитие и самосовершенствование. Гуманистическое воспитание личности входит в число наиболее приоритетных и перспективных направлений

всестороннего и комплексного воспитания граждан Российской Федерации, в частности значительного контингента молодых ее членов – студентов, обучающихся в высших учебных заведениях. Главная цель такого процесса воспитания видится в гармоничном развитии личности человека, поэтому предполагается весь педагогический процесс строить на основе гуманных отношений. В связи с этим возникает проблема всестороннего развития концепции гуманистического воспитания. Среди первостепенных задач в этом ключе выделяется особая забота всего общества о различных структурах образования подрастающего поколения, и, конечно же, о высших учебных заведениях [14, с. 231].

Когда мы говорим о «гуманистическом воспитании», то подразумеваем тот конечный стратегический итог, к которому этот процесс должен привести, а это те существенные изменения, которые должны произойти на рациональном и эмоциональном уровнях, или возникновение гармонии между уровнем самости человека и социальности. Это две стороны самосознания человека, его направленность либо на себя, либо на социум.

Глубинные процессы формирования индивидуальности личности, его психофизического уровня связаны с самостью как отражением содержательного характера формирования личности. Она проявляется как в элементарных проявлениях жизненных ситуаций, так и в сложных проявлениях психических состояний, которые реализуются через саморегуляцию, самоорганизацию и самопознание.

Внешний, социальный уровень формирования и развития личности определяется ее социальностью. Ее уровень и приобретенность качеств личности определяются параметрами, среди которых наиболее значимыми является степень восхождения и приобщения к нормам, традициям, ценностям социума. Личностная социальность осуществляется в самореализации и обеспечивается через механизмы самоутверждения, адаптации, реабилитации и коррекции. В том случае, когда в личности возникает гармоническое соединение самости с социальностью, можно судить о ней и ее «Я» как о целостной личности и утверждать, что ее внутренние процессы и взаимосвязи с природными и социальными явлениями осуществляются по законам гармонии [6, с. 29].

Разрабатывая и реализуя программу гуманистического воспитания студентов, важно учитывать механизмы социализации, личностное саморазвитие и собственно воспитание, встроено в творческий педагогический процесс высшего учебного заведения. Необходимо признать, что гармонично и всесторонне

развитая личность есть продукт гуманистического воспитания. Статическая и динамическая характеристики такой личности связаны: первая – с целью-идеалом, а вторая – с самореализацией и саморазвитием. Именно эти характеристики лежат в основе целеполагания гуманистического воспитания, то есть создание надлежащей базы для самореализации и саморазвития личности не должно быть в противоречии с социумом и самим собой. Именно такие цели воспитания объединяет гуманистическая мировоззренческая общественная позиция, соединяющая позиции личности и своего будущего. Это делает возможным посмотреть на человека как на неповторимую индивидуальность и придать значимости его субъективных особенностей, развитию которых определяется приоритетное целевое значение его жизни [7, с. 97].

Именно такое определение цели воспитания дает возможность человеку переосмыслить роль и значение своего участия в жизни, развитии собственных способностей, творческих начал, переосмыслить категории свободы личностного выбора в самореализации и уровень влияния на эти процессы со стороны социума.

Таким образом, при формулировании целевой установки гуманистического воспитания студентов вуза необходимо исходить из установки, что в конечном счете его итогом должно стать формирование общецивилизационной культуры и сознания.

Это заключение вытекает из положения, что категория «личность» не может быть сведена к понятию, определяющему только социальные свойства человека, она относится к наиболее значимым ценностным категориям, к которым как к идеалу человек стремится в своей жизни.

А. Швейцер, говоря об идеале гармонично развитого человека, отмечал, что высшим его проявлением является сохранение человечности в любой ситуации [10, с. 347].

Гуманистическая педагогика опирается на теоретические и технологические разработки аксиологических характеристик, так как в основу формирования ценностей личности положено совершенствование ее сущностных сил.

Разнообразные действия и деятельность личности тесным образом связаны с проявлением своего отношения к социальному и предметному миру, причем это отношение проявляется и к самому себе.

В результате этих отношений либо возникают новые ценности, либо видоизменяются уже сформировавшиеся взгляды,

отношения, нормы, позиции, социальные законы, правила и др. Всё это приводит к перераспределению шкалы ценностей, к их выстраиванию по степени убывающей значимости для личности. Эта объективная шкала ценностей формулируется как потребности личности. Именно они определяют жизнедеятельность человека. По сути, вся культурная история человечества непосредственно связана с развитием и совершенствованием этого важнейшего стимулирующего фактора, имя которому потребности человека. Из этого следует, что познавая историю культуры человечества, необходимо изучить историю возникновения и развития человеческих потребностей, свойственных той или иной исторической эпохе, так как они тесным образом связаны с формами и условиями существования исследуемой социальной системы [4, с. 183].

Отечественная наука определяет потребности как фактор, стимулирующий активную человеческую деятельность. А. Н. Леонтьев выделял две стадии, которые они проходят от своего возникновения и в процессе развития. На первой стадии потребность выступает скрытым фактором реализации потребности, где ценность, ее удовлетворяющая, принимается идеалом, который, при условии знания реальной ситуации, способствует нахождению возможности удовлетворения этой потребности.

В период второй стадии через конкретную деятельность потребность реализуется, при этом она опредмечивается тем содержанием, которое приходит из окружающей среды. Из этого следует, что активация деятельности происходит из-за необходимости удовлетворения потребности. В этом механизме реализуются цели и задачи деятельности, объясняется ее сущность. Деятельность, таким образом, реализуя одни, создает новые потребности, она же разрешает субъективно-объективные противоречия.

Деятельность, принимая участие в создании нового объекта, также изменяет личность человека. Когда потребность вызывает необходимость своего удовлетворения, возникает необходимость формулирования цели, это приводит к соединению мотивов, хотя они вторичны в отношении потребностей. Мотивы поведения и поступков скрывают сокровенные аспекты «Я» личности человека. Таким образом, можно определить систему ценностей как стратегию поведения, его тактикой при этом выступают мотивы.

Человеческую «самость» раскрывают как сущность и природа возникновения самих мотивов, так и своеобразие мотивационного процесса, который содержит те тайны предпочтительных ориентаций и решений, в которых скрываются жизненные приоритеты.

Если же деятельность для личности обусловлена одними только потребностями, она не может быть ни творческой, ни создающей, ни свободной. Человек должен подняться над властью потребностей, особенно низших, выделяя при этом свои предпочтения, ориентируясь на высшие ценности, этим и формируется свобода личности.

Ценностные ориентации характеризуют не столько личностный опыт, сколько весь совокупный исторический потенциал развития человечества. Он соединился в совокупных ценностях, эталонах, нормативных актах, критериях и дает возможность человеку соизмерять свою деятельность с культурными параметрами [8, с. 392].

Ценностные ориентации определяют, в какой мере реализуется гуманистический потенциал, системные качества ценностей.

Нравственные идеалы отображают ценностные ориентации, в которых проявляется причинная обусловленность целевой личностной деятельности. Предельные цели проявляются в идеалах как высших ценностях систем мировоззрения. В них заканчивается многоуровневый механизм возведения действительности в идеал. Когда ценностные ориентации возводятся в нравственный идеал, обостряются конфликты между личным и общественным. Когда возникает проблема и возникает необходимость выхода из возникшего противоречия, приходится жертвовать чем-то одним во имя другого. При этом нравственный идеал для гуманного человека выступает на первый план, он обеспечивает такой личностный уровень развития, который можно соизмерить с гуманистической человеческой сущностью.

Нравственные идеалы подвержены постоянному изменению и совершенствованию, определяют перспективное личностное развитие. Исходя из этого, основополагающим мотивом личностного совершенствования является постоянное развитие нравственных гуманистических идеалов. Поколения и целые эпохи соединяют и связывают идеалы, которые проявляются в совершенных гуманистических традициях, и в первую очередь в образовательном процессе [9, с. 171].

Личность гуманистической направленности характеризуют черты, которые проявляются в субъективном отношении к деятельности, если личность реализует свой образ жизни как гуманистический, проявляет готовность брать на себя задачи других людей и общества, ее действия не зависят от личных частных обстоятельств, наполняет свою жизнь и деятельность гуманизмом, идентифицирует себя как гуманную личность.

Культурные ценности, установки, идеалы принимаются и усваиваются личностью достаточно персонально. Это способствует тому, что личностные ценности не всегда совпадают с общественными. Исходя из этого, только тогда общественные ценности для человека становятся значимыми и побуждают его действовать, когда они становятся для него личностными, выступают как цели и идеалы. Утверждение в человеке гуманистических ценностей предполагает овладение им гуманитарной культурой.

Включение и внедрение в образовательный процесс вуза гуманистических ценностей имеет громадное социальное значение. В этом заключается та перспектива, которая стоит перед гуманизацией всего образовательного процесса в вузах. Ее смысл заключается в свободном и сознательном выборе личностью нравственных ценностей и создании на этой основе устойчивых ценностных гуманистических ориентаций.

Для побуждения личности к активности в деятельности, саморазвитии, самовоспитании недостаточно, чтобы ценность ею осознавалась, необходимо, чтобы она стала побудительным мотивом деятельности, его внутренним механизмом существования, целью деятельности человека, чтобы она стала гуманистическим смыслом и способствовала контролю и корректировке действий.

Ценность только тогда переходит в объект личностной потребности, если деятельность осуществляется целенаправленно и ориентирована на выделение объектов, которые личности необходимо осознать. Исходя из этого, процесс воспитания может быть представлен как механизм интериоризации ценностей, выработанных человечеством. Именно этот механизм дает возможность разобратся в динамике личностных потребностей [12, с. 148].

В процессе деятельности личности, когда создаются новые объекты, возникают и обосновываются новые потребности.

Когда в систему педагогических отношений «преподаватель – студент» вводятся элементы автономности воспитанника, у него начинают формироваться и складываться условия для возникновения и развития духовных потребностей. Студент, соизмеряя свои представления с предстоящей деятельностью, строит социальные прогнозы и переводит их в отобранные объекты, которые становятся потребностями, то есть срабатывает механизм итериоризации. Этот механизм помогает студенту по-новому осмыслить и сформулировать в сознании новый тип деятельности, который требует от него совершенствования самовоспитания и самообразования, чтобы осуществить ее в практической плоскости.

Когда этот процесс завершается, осуществляется механизм экстерииоризации, то есть возникают новые потребности на основе появления новых объектов деятельности. Этот процесс хорошо вписывается в философский закон, называющийся «отрицание отрицания», так как новая потребность отрицает предыдущую, при этом поглощая ее на более значительном уровне.

Процесс восприятия и интериоризации, связанный с перенесением во внутренний мир человека социальных ценностей, не возможен только на когнитивном уровне, эмоциональный уровень здесь играет не меньшее значение, это подтверждается многочисленными исследованиями. Социальные ценности воспринимаются человеком не только на рациональном, но и чувственном уровне, они эмоционально окрашиваются. На чувственном уровне происходит не понимание, а принятие этих ценностей человеком.

Обобщая вышесказанное, можно заключить, что процесс интериоризации социальных ценностей протекает в единстве: индивидуального и социального, эмоционального и когнитивного, рационального и деятельностного. Это единство определяет уровень ценностных ориентаций, что позволяет личности по-разному относиться к тем предметам и явлениям, которые ее окружают, выделяя в них как субъективную ценность, так и объективную [13, с. 358].

Сложившийся в вузах воспитательный процесс интериоризации социальных ценностей имеет две самостоятельные стороны.

Первая заключается в том, что случайные и продуманные условия выборочно переводятся в актуальные побуждения, которые затем систематизируются и переводятся в мотивации. Такой прием интериоризации социальных ценностей базируется на увеличении побуждений, которые являются исходными (увлеченность чтением книг). Здесь упор делается на механизмы стимулирования подобного вида деятельности за счет изменения условий воспитания извне.

Вторая сторона воспитательного процесса, направленного на интериоризацию социальных ценностей, предполагает представление студенту этих ценностей в готовом варианте, в виде идеалов, побуждений, целей, которые в процессе их переосмысления должны стать внутренними, личностными, действующими. Этот процесс предполагает механизм разъяснения усваиваемых побуждений в сопоставлении с другими. Это помогает воспитуемому внутренне осмыслить значение для себя побуждений и перевести их в разряд мотивов, не совершая при этом возможных

ошибок, происходит переоценка отношения студента к конкретной ситуации и реальной действительности.

При организации в вузе полноценного воспитания необходимо в комплексе сочетать как первую, так и вторую стороны процесса интериоризации социальных ценностей, это вызвано тем обстоятельством, что каждая из составляющих этого процесса имеет как преимущества, так и недостатки.

Недостатки первой составляющей заключаются в том, что трудно прогнозировать итог психолого-педагогически обусловленного процесса воспитания по формированию целесообразных гуманистических побуждений. Это обстоятельство побуждает дополнить воспитательный процесс второй составляющей, хотя в данном случае не исключается формализм при усвоении необходимых побуждений.

Ограничение целей воспитания только формальными требованиями ведет к их выполнению во вне. По этому поводу С. Л. Рубинштейн говорил, что главная цель воспитания заключается не во внешнем приспособлении, а в создании внутренней целеустремленности, которая соответствует требованиям морали и которая бы способствовала нравственному поведению человека.

Внутренним условием гуманистического воспитания является обязательное нравственное самовоспитание студента вуза. Механизмы самоактуализации и саморегуляции формируются в процессе совершенствования ценностно-мотивационной сферы, что способствует развитию гуманистической личностной направленности [15, с. 113].

Формирование и развитие психических функций и свойств происходит в процессе взаимодействия студента вуза с преподавателем и со средой, в которой находится взрослеющее поколение молодых людей.

Ребенок, по мнению А. Н. Леонтьева, не предстает перед социальной средой в одиночестве. Он всегда включен в механизмы взаимоотношений людей и общение, которое (как совместная речевая или мыслительная деятельность) принимает непосредственное участие в развитии человека в социуме. Общение обеспечивает обучение человека активной деятельности. Механизм общения является важнейшим механизмом воспитания.

Развитие личности студента, будущего специалиста, является основополагающей тенденцией всей системы гуманистического воспитания. Гармонично развитая личность, сочетающая в себе профессиональные, общекультурные и социально-нравственные

качества, в большей степени позиционирует себя как свободная, творческая, умеющая реализовывать гуманистические идеалы. Это дает возможность среди основополагающих принципов формулировать принцип непрерывного и всестороннего развития личности. Он признается основополагающим, так как все остальные принципы подчинены ему. Исходя из этого, гуманизация образования способствует гармоничному развитию личности студента вуза.

Согласно взглядам Л. С. Выготского, именно таким воспитание является, если оно направлено на ближайшую зону развития. При таком подходе цели образования должны быть сориентированы на выработку не столько универсальных, сколько фундаментальных качеств личности в соответствии с периодами возраста [5, с. 29].

Уровень овладения фундаментальной гуманитарной культурой позволяет личности находиться в единении с культурой общечеловеческой. Этим объясняется факт, что содержание образования обусловлено культурологическим подходом. Он предъявляет к блоку гуманитарных и социально-экономических дисциплин серьезные требования, которые связаны с избавлением от примитивизма, схематизма, который должен быть заменен на формирование высокой духовности, приобщение к общечеловеческим ценностям.

В процессе формирования в вузах новых учебных планов и разработки новых программ учебных дисциплин по социально-гуманитарному блоку необходимо больше уделять внимания включению в их содержание вопросов, связанных с культурно-историческими традициями народов России, особенностями их единения с корнями общечеловеческой культуры.

Культура только тогда способствует развитию личности, когда она побуждает ее к активной деятельности. Овладение личностью элементами профессиональной и общечеловеческой культуры прямо пропорционально значимости той деятельности, которой она занимается. Именно эта деятельность позволяет видоизменять влияния извне в развивающие образования личности, превращая их в продукты развития. Этому способствует деятельностный подход в определении направления процесса воспитания в вузе. Только тогда, когда студент в педагогическом процессе вуза выступает как субъект, происходит профессиональное и социально-нравственное развитие личности, так как только в этом случае личностный и деятельностный подходы соединяются.

Требования личностного подхода таковы, что он предполагает отношение к каждому студенту, независимо от его персональных

способностей, как к неповторимому явлению. Данное положение личностного подхода выдвигает требование, чтобы каждый студент видел и в себе, и в окружающих его людях личность. Также из этого следует, что все участники педагогического процесса вуза относятся к любому и каждому человеку как к ценности, а не как к средству реализации собственных целей [3, с. 43].

Переход на персоналии во взаимоотношениях «педагог – студент» предполагает личностный педагогический подход, который подразумевает включение в этот процесс личностной эмоциональной сферы.

Важно, чтобы педагогический процесс в вузе был организован на основе принципа субъект-субъектных отношений, который реализуется через гуманизацию образования и обеспечивает формирование гармонично развитой личности в процессе выстраивания отношений между педагогом и студентом в виде равенства и сотрудничества. При таком подходе функции педагога видоизменяются от обучающей и воспитывающей к стимулирующей и актуализирующей, что позволяет открыть у студентов каналы самодвижения и саморазвития. В этом случае у педагога на первое место выходят такие категории, как отношение к своей профессиональной деятельности, отношение к тем, кого он обучает, а также к тем предметам, которые он преподаёт.

Использование в педагогическом процессе диалога предполагает внедрение элементов совместного поиска, которые предусматривают и всестороннюю помощь со стороны педагога студентам в процессе решения сложных дидактических задач, и поощрение индивидуальной активности и саморегуляции в усвоении знаний изучаемых дисциплин. Всё это способствует развитию педагогики партнерства и сотрудничества. Важно, чтобы педагогический процесс в вузе имел творческую направленность, это способствует саморазвитию личности студента, мотивирует его к учебной деятельности, движению к конечной цели, дает возможность испытывать при этом радость и самодовольствие своими результатами.

Главная задача, которую должен решить индивидуально-творческий подход в образовательном процессе, организованном в вузе, – реализовать возможности раскрытия творческого потенциала каждого студента [16, с. 43].

Профессионально-этическая взаимответственность является неотъемлемой частью гуманистического воспитания. Это вытекает из той перспективной ответственности перед людьми

и обществом, которую готовы в будущем принять на себя участники педагогического процесса вуза, что предполагает их взаимное профессиональное развитие.

Библиографический список

1. Азаров Ю. П. Искусство воспитания. – М. : Просвещение, 1985. – 448 с.
2. Анахина Т., Крылова Н. Педагогическая поддержка – иная культура воспитания. – М. : Народное образование, 1997. – 255 с.
3. Журавлев В. И. Взаимосвязь педагогической науки и практики. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.
4. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. – М., 2003. – 276 с.
5. Карташов П. И. Внедрение рекомендаций педагогической науки в практику: организационно-управленческий аспект. – М. : Наука, 1984. – 128 с.
6. Караковский В. А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. – М., 1993. – 80 с.
7. Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика воспитательных систем. – М., 1996. – 160 с.
8. Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекций : учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. – М. : Просвещение, 1998. – 607 с.
9. Маленкова Л. И. Воспитание в современной школе. – М. : Издательский Дом «Моосфера», 1999. – 300 с.
10. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учебник для студ. пед. вузов в 2 кн. – М., 1999. – 576 с.
11. Рожков М. И., Байбородова Л. В. Теория и методика воспитания. – М. : Владос, 2004. – 336 с.
12. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика : Инновационная деятельность. – М. : Педагогика, 1997. – 320 с.
13. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
14. Селиванов В. С. Основы общей педагогики: теория и методика воспитания. – М. : Академия, 2004. – 336 с.
15. Черноусова Ф. П. Направления, содержание, формы и методы воспитательной работы классного руководителя : метод. рекомендации. – М. : Педагогический поиск, 2004. – 205 с.
16. Шурков Н. Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры. – М. : Педагогическое общество России, 1997. – 78 с.

III. IMPROVING EDUCATION AND PERSONAL DEVELOPMENT: APPROACHES, CHALLENGES AND TRENDS

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ И СОДЕРЖАТЕЛЬНОЕ НАПОЛНЕНИЕ ПОНЯТИЯ «ОБЩЕСТВЕННО ПОЛЕЗНЫЙ ТРУД»

**Е. Н. Штогрин, аспирант
Кузбасский региональный институт повышения
квалификации и переподготовки работников
образования, г. Кемерово, Россия**

Summary. The article describes the structure and content filling concept of «socially useful work».

Keywords: labor; socially useful labor; socially useful activity.

Согласно Концепции духовно-нравственного воспитания личности гражданина России одним из направлений воспитания и социализации личности является воспитание трудолюбия, творческого отношения к разным видам труда, включая общественно полезный труд. Данное направление основано на системе базовых национальных ценностей: уважение к труду, творчество и созидание, целеустремлённость и настойчивость, бережливость, трудолюбие. В связи с этим приоритетной задачей в современном российском социуме является целенаправленное построение специальной системы общественно полезного труда, отвечающей как социально-экономическим требованиям развития общества, так и интересам подрастающего поколения.

Изучение и анализ научной литературы показывает, что в теоретическом и практическом аспектах существуют ценные идеи и подходы к решению рассматриваемой проблемы. Много внимания учёные уделяют проблеме влияния общественно полезного труда на развитие личности. Например, П. Р. Атутов, С. Я. Батышев, Л. И. Божович, Т. В. Драгунова, Т. В. Кудрявцев, Н. Д. Левитов, И. Б. Первин, М. Н. Скаткин, Ю. П. Сокольников, Л. С. Славина, А. Н. Тубельский, Д. И. Фельдштейн, В. В. Чебышева и другие. В ряде работ объектом научного внимания становятся особенности отношения детей к общественно полезному труду. Этой проблеме уделили внимание Л. В. Благонадежина,

Т. В. Драгунова, З. Ф. Ефименко, Ф. И. Иващенко, А. С. Макаренко, В. И. Селиванов, А. А. Смирнов, В. А. Сухомлинский и другие.

Все их труды имеют важное теоретическое и практическое значение. В то же время многие вопросы, связанные с точным определением понятия «общественно полезный труд», его сущностью и структурой, остаются открытыми.

С целью определения понятия «общественно полезный труд» и его содержания мы решили обратиться к выявлению ключевых, на наш взгляд, содержательных аспектов категории «труд», представляющих ценность для нашего исследования. Они включают в себя следующие общие положения:

– труд – это деятельность, связанная со всем сущим, со всеми сферами бытия и сознания, со всем смысловым миром (Д. А. Леонтьев, Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова);

– в труде развиваются жизненные установки личности, развиваются способности, укрепляется воля, формируются и проявляются разнообразные чувства человека (Ф. И. Иващенко, В. А. Толочек);

– труд является созидательной деятельностью, направленной на создание общественно полезного продукта (Е. Ф. Молевич, С. Л. Рубинштейн, Д. И. Фельдштейн);

– через труд происходит самореализация человека, т. е. реализация внутреннего потенциала, выявление и развитие сущностных сил и осуществление жизненной миссии (Г. А. Блажиевская, И. Н. Дубина, С. Б. Кондратьева).

Понимание труда может быть дополнено исследованиями последнего десятилетия, раскрывающими различные содержательные основания труда. Во многих из них труд характеризуется как:

– «социально-культурная ценность» (Г. А. Блажиевская, И. С. Гуноев, Р. Н. Зиятдинов, А. О. Миланченко);

– «основа нравственного самовоспитания» (Ю. А. Косыгин, М. И. Смирнов);

– «средство конструирования духовности человека» (А. М. Шкуркин);

– «диалектическое единство свободы и творчества в формировании социальной и индивидуальной субъектности человека» (Е. А. Матиенко);

– «социально значимый фактор бытия человека» (Л. А. Хайлова);

– «способ самопознания и самореализации личности» (И. Ф. Иващенко, С. Б. Кондратьева).

Выделение этих содержательных сторон определения труда позволило нам прийти к убеждению: в процессе труда создаются

не только продукты потребления, но и сам деятель, субъект труда – человек. Изменяя в процессе труда природные условия своей жизни, человек изменяет и свою собственную природу, развивает и совершенствует свои духовные и физические качества.

Мы разделяем концептуальную позицию учёных, которые в понятие труда вкладывают духовно-нравственную составляющую и рассматривают труд как способ самосозидания, конструирования духовности человека, как его смысл и доминантную жизненную цель. Это Н. А. Бердяев, Г. А. Блажиевская, С. Н. Булгаков, И. Н. Дубина, И. Ф. Иващенко, Т. Карлейль, С. Б. Кондратьева, Т. М. Михайлова, Е. И. Рерих, Н. К. Рерих, В. С. Соловьёв, А. М. Шкуркин и другие.

Анализ различных подходов к описанию феномена труда позволило выявить, что в его сущности уже заложено наличие полезного, общественно признанного результата. Исходя из этого, во многих научных исследованиях труд понимается как общественно полезная деятельность, направленная на удовлетворение каких-либо общественных потребностей и нужд. В основе этой деятельности лежит создание общественно полезного продукта (В. А. Крутецкий, А. Н. Леонтьев, И. С. Марьенко, Е. Ф. Молевич, С. Л. Рубинштейн, Д. И. Фельдштейн).

В ходе проведённого нами анализа научной литературы было выяснено, что содержание понятия «общественно полезный труд» привлекало внимание учёных на протяжении XX века (А. Н. Леонтьев, О. В. Лишин, Д. И. Фельдштейн, М. А. Шошин и др.). В психолого-педагогической литературе мы не встретили принципиальных расхождений в определении понятий «общественно полезный труд», «общественно полезная деятельность»: они имеют общую содержательную характеристику, которая раскрывает себя как посильная, добровольно выполняемая личностью деятельность в пользу общества и коллектива. Учитывая точку зрения учёных (Н. И. Болдырев, М. Н. Скаткин, Ю. П. Сокольников, И. Д. Чернышенко, Д. И. Фельдштейн и др.), понятие «общественно полезный труд» мы употребляем как тождественное понятию «общественно-полезная деятельность».

Названные нами авторы утверждают существование двух видов организации общественно полезной деятельности:

1. Общественно полезный труд, направленный на создание материальных ценностей.
2. Общественно полезная деятельность, не создающая материальных ценностей, например деятельность по самообслуживанию, культурно-массовая, агитационная.

Исходя из вышесказанного, сделаем уточнение: в данном исследовании результат общественно полезного труда связан с созданием как материальных, так и духовных ценностей, так как, с нашей точки зрения, лишь в совокупности они наиболее полно отражают сущность общественно полезного труда.

С целью определения компонентного состава общественно полезного труда возникла необходимость выявить структурные элементы целостной деятельности, предложенные в трудах Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна. Нами было установлено, что в структуре деятельности эти учёные выделяют следующие компоненты:

- мотивы – побуждающие субъекта к деятельности;
- цели – как прогнозируемые результаты этой деятельности; операции, с помощью которых деятельность выполняется; общественно полезный результат.

Научный интерес представляет структура деятельности, разработанная М. С. Каганом. Исходя из неё, всякий труд (в том числе и общественно полезный) обязательно содержит все выделенные учёным компоненты деятельности: преобразовательный, познавательный, ценностно-ориентационный, коммуникативный [1].

Теоретически значимыми для нашего исследования являются работы ученых О. В. Лишина, О. А. Рудей, Д. И. Фельдштейна, М. Г. Шаровой, в которых предприняты усилия научного обоснования структуры общественно полезной деятельности.

Д. И. Фельдштейн на основе схемы психологического анализа деятельности А. Н. Леонтьева выделил в структуре общественно полезной деятельности следующие компоненты:

- особенную деятельность, побуждаемую мотивами личной ответственности перед обществом;
- общественно полезные акты, направляемые конкретными целями, посредством которых реализуется потребность личности в самовыражении и обеспечиваются возможности её развития;
- многоплановые взаимоотношения личности в системе коллективов [3].

Процесс построения такой деятельности, с точки зрения Д. И. Фельдштейна, предполагает создание особых, объективно необходимых и отвечающих её структуре, условий:

- формирования системы мотивов, связанных с внутренней ответственностью перед обществом,
- активного развёртывания реально значимого общественно полезного труда,

– целенаправленности и систематичности включения личности в систему общественно полезных дел,
– соблюдения соответствующих принципов формирования детского коллектива и др. [3].

О. В. Лишин структуру общественно полезной деятельности делит на три взаимосвязанных и дополняющих друг друга компонента: мотивационно-потребностный, операционально-целевой, компонент общения [2].

М. А. Шошин, рассматривая общественно полезную деятельность в контексте трудового воспитания школьников, выделяет такие его компоненты, как: *социально-творческий*, ориентированный на улучшение окружающей жизни, что является важнейшим условием изменения человека, т. е. его воспитания; *личностно-развивающий*, направленный на освоение новых знаний, развитие умений, навыков, формирование личностных качеств; *ценностно-ориентационный*, отвечающий за придание процессу и результатам общественно полезного труда ценностного смысла, в эмоциональном переживании личностью значимости выполненной работы [4].

Мы принимаем во внимание структурные компоненты целостной деятельности, предложенные в трудах Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, М. С. Кагана, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна. И с учётом структуры общественно полезной деятельности, которую разработали О. В. Лишин, О. А. Рудей, Д. И. Фельдштейн, М. Г. Шарова, предлагаем своё видение структуры общественно полезного труда. Она представляет собой единство следующих взаимосвязанных компонентов:

– *мотивационно-целевой* (положительное отношение к общественно полезному труду и понимание его личностно-значимой ценности, выраженное в целевых установках, интересах, мотивах внешнего и внутреннего стимулирования);

– *операционно-деятельностный* (владение способами и приёмами деятельности, необходимыми умениями и навыками для её организации и реализации);

– *личностно-творческий* (проявление в общественно полезном труде целеустремлённости, ответственности, самостоятельности, коммуникативности, творческой активности, умения владеть собой, преодолевать трудности для достижения поставленных целей);

– *оценочно-коррекционный* (оценка и самооценка достигнутых в процессе общественно-полезного труда результатов, их коррекция с целью совершенствования трудовых умений и навыков).

Содержание общественно полезного труда представляет собой единство и взаимосвязь всех вышеперечисленных его компонентов, которые между собой находятся в определённой зависимости и взаимообусловленности. Потому овладеть общественно полезным трудом – это, прежде всего, овладеть его компонентами в единстве и связях.

Понимание сущности общественно полезного труда, его роли в процессе формирования и развития личности находим у классиков отечественной педагогики конца XIX – первой половины XX века К. Д. Ушинского, Н. Ф. Бунакова, П. Ф. Лесгафта, Н. К. Крупской, П. П. Блонского, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского и других. Обобщая основные концептуальные идеи этих авторов, можно выделить несколько ключевых положений, представляющие интерес для нашего исследования. Общественно полезный труд характеризуется как:

- освобождение от самости, «смысл человеческой жизни», источник «человеческого достоинства, а вместе с тем и нравственности и счастья» (К. Д. Ушинский);

- добровольная деятельность, которая в наибольшей степени обеспечивает развитие общественной активности личности на основе её заботы о других людях;

- основа духовно-нравственного взросления человека, воспитания сознательной дисциплины, трудолюбия, коллективизма, творческой инициативы, ответственного отношения к порученному делу и других ценных нравственных качеств;

- сфера социального становления и развития личности через организацию коллективных творческих дел, имеющих общественно полезную значимость;

- целенаправленная деятельность, в которой происходит постановка творческих и достаточно трудных задач, требующих нравственно-волевых усилий детей и развивающих в них пытливость, любознательность, желание преодолевать трудности, достигать успеха.

На основе анализа вышеперечисленных общих положений под общественно полезным трудом мы понимаем целенаправленную, осознанно-мотивированную, добровольную деятельность, мотивом которой является забота о других людях (когда другой человек не средство, а цель). Этот труд совершается на творческой преобразующей основе, прежде всего, в интересах общества (коллектива), развивает социально ценные качества личности (трудолюбие, ответственность, дисциплинированность) и приносит общественно полезный продукт (результат), выраженный в материальных или духовных ценностях.

Библиографический список

1. Каган М. С. Человеческая деятельность. (Опыт системного исследования). – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
2. Лишин О. В. Общественно полезная деятельность как фактор формирования мотивационно-потребностной сферы личности подростка : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1984.
3. Фельдштейн Д. И. Психологические проблемы общественно полезной деятельности как условия формирования личности подростка // Вопросы психологии. – 1976. – № 4. – С. 26–34.
4. Шошин М. А. Теоретические основы трудового воспитания // Образование и общество. – 2009. – № 6 (59). – С. 23–26.

МЫСЛЕКОММУНИКАЦИЯ КАК ГРУППОВОЙ МЕХАНИЗМ ОКУЛЬТУРИВАНИЯ МЫШЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

**И. Ф. Ивашкин, кандидат философских наук, доцент
Вологодская молочнохозяйственная академия
им. Н. В. Верещагина, г. Вологда, Россия**

Summary. The article gives the analysis of thought communication as the mechanism of agreement of opinions and enculturation of personal mental abilities. Thought communication is revealed as systematically organized poly-positional mean for relieving difficulties in communication, thinking and intellectual activity of a personality. Mechanism of thought communication allows to move a personality from school of knowledge to school of understanding.

Keywords: thought communication; group; personality; abilities; agreement; socialization; enculturation.

Традиционная педагогика, ставя в центр деятельности педагога трансляцию информации, невольно полагает, что естественных способностей достаточно для преобразования информации в знание. Но в век лавинообразного роста информации, акцент на трансляцию приводит к смещению на передачу знаков, и на их запоминание, так как для работы с текстами у обучаемого не остаётся времени. По мере включения человека в глобальные информационные потоки всё большее значение приобретает наделение обучаемого интеллектуальными средствами для преобразования образовательных текстов сначала в личные смыслы, а затем в значения, понятия, категории, концепции.

Целью данной статьи является обоснование организованной мыслекоммуникации как коллективного механизма, позволяющего преобразовывать первичные смыслы в строго организованные

мыслительные системы знаний, замещающие массивы первичных представлений.

Основным недостатком традиционной педагогики является то, что она осуществляет мыслительные процессы в основном на уровне содержания, а не формы, индивидуально, а не коллективно. В силу чего она вынуждена использовать только естественные способности обучаемого как личности. Для того чтобы действительно развивать способности, переводить их с уровня на уровень, придавать им всё большую искусственность, необходимо каждую способность выразить со стороны формы и не просто формы, а формы, которая находится в процессе самоорганизации и саморазвития, по мере усложнения задач, встающих перед обучаемым. Именно этими вопросами занимается современная методология в лице её такого представителя, как О. С. Анисимов [1, с. 160–174; 2, с. 23].

И хотя в литературе говорится, что коммуникативная педагогика пока в нашей стране не нашла широкого распространения, но тем не менее коммуникативный процесс в обучении используется, хотя бы в естественном варианте. Что он из себя представляет? Если обратиться к литературе по вопросам коммуникации, то в большинстве моделей выделяется два элемента, которые могут называться по-разному: сообщающий и получающий, адресант и адресат и т. д. [4, с. 39]. Как это реализуется в процессе обучения? Например, в вузе есть лектор и аудитория слушателей. Лектор активен, аудитория пассивна. Лектор транслирует информацию в знаковой форме, аудитория связывает с этими знаками свои смыслы и случайные значения. И хотя лектор предлагает определения терминов, рассчитывая на передачу значений, но сами определения состоят из знаков и допускают смысловую интерпретацию обучаемым. Чем меньше времени у лектора и чем больше информации ему нужно сообщить, тем больше смыслов накапливается у обучаемого. Если же говорить об усвоении знаний по существу, с осознанием того, что изучаешь, то обучаемый в результате изучения дисциплины должен владеть понятийным, категориальным и концептуальным содержанием.

Конечно, мы можем сказать, что естественная форма коммуникации в обучении используется, так как есть отправитель вообще и получатель вообще. Эти два места могут занимать любые два лица, участвующие в образовательном процессе. Но поскольку способ обучения основан на монологе, а не на диалоге, то у обучаемого нет возможности обратиться с вопросом на понимание и нет возможности стать оппонентом лектору, чтобы

самому встраиваться в процесс порождения знания. То есть традиционная педагогика снижает креативную функцию ученика, под тем предлогом, что он ещё ничего не знает. Но если бы даже такая возможность у обучаемого и была, то это ещё не позволяло бы ему выйти из смыслового поля коммуникации в пространство понятий и категорий. Хотя работа на понимание переводила бы смыслы в значения, и мы бы имели дело с согласованием представлений двух коммуникантов: обучающего и обучаемого. Дело ещё и в том, что лектор, транслируя знаки, рассчитывает не на появление смыслов и преобразования их в значения, а на появление содержания, закреплённого в знаках, особым образом упорядоченных. Это хорошо видно на примере притч. Притча как знаковая конструкция также передает явное содержание, но оно к сути притчи никакого отношения не имеет. В притче нужно уловить смысл, и смысл этот каждый должен открыть для себя сам. Если же мы будем передавать смысл притчи, то это будет чьё-то истолкование, и мы опять попадём в коридор содержания. Коль скоро лектор рассчитывает на передачу содержания по теме, то вопросы на понимание исключаются, так как понимание работает со смыслами и предполагает диалог, а на это нет времени, да и форма обучения этого не требуют от лектора. Предполагается, что вопросы должны быть только относительно содержания. Конечно, обучаемый может что-то для себя понять и может даже выдвинуть для себя иную версию. В результате мы получаем простую модель коммуникации, где есть не две, а три позиции: автор, понимающий, критик (оппонент). Эта модель обслуживает получение эмпирического знания и наличие множества представлений об одном и том же. С чем мы и встречаемся в литературе.

Пока в обществе объём информации был небольшим, то в ходе обучения удавалось за счёт структурирования текста передавать содержание, но в процессе лавинообразного роста информации на первый план начинает выходить смысловая сторона деятельности слушателя или обучаемого, и естественная форма коммуникации начинает разрушаться, так как свою задачу по передаче содержания она перестаёт выполнять. Наступает такой момент, когда исследователи образовательных процессов начинают понимать, что сегодня акцент нужно делать не на трансляцию знаний, а на формирование у обучаемых приёмов и способов самостоятельного приобретения знаний. А это значит, что традиционная форма коммуникации должна включаться в образовательный процесс по своей полноте, а, кроме того, она должна

быть более развитой, чем раньше. Коль скоро у автора смысловой компонент также возрастает, ибо он учился в той же школе и вузе, что и понимающий, то понимающий в позиции оппонента не будет принят автором. Каждый из них будет отстаивать свою точку зрения и начнется бесконечный спор. В традиционной педагогике спор прекращается в силу её авторитарного характера. Прав всегда автор (обучающий). Совершенствование формы коммуникации связано с введением позиции арбитра и организатора коммуникации. Арбитр в отличие от автора и оппонента переходит на теоретический уровень и строит теоретические замещения, которые не противопоставляются эмпирическим представлениям, а рассматриваются им как стороны единого целого.

Почему мы не рассматриваем лектора или автора как организатора коммуникации? Организатор коммуникации не работает по содержанию темы, не конструирует версии. Его задача состоит в том, чтобы участники коммуникации последовательно занимали позиции: автора, понимающего, критика (оппонента), арбитра. Функция мыслекоммуникации в этом случае состоит в том, чтобы совершенствовать первичные тексты, переводить их с обычных представлений на эмпирические, научного типа, а затем эмпирические преобразовывать в теоретические, благодаря позиции арбитра. Для того чтобы поставить вопрос о переходе от простой коммуникации к сложной, необходимо иметь рефлексивную способность, так как только благодаря рефлексии можно видеть затруднения в традиционной практике обучения. Без этой способности причины видятся не по существу и ссылаются либо на обучаемых, либо на обучающихся. Хотя реально мы имеем дело с увеличивающимся разрывом между целью и результатом, когда вместо содержания получаем разрастающиеся смыслы. Но для развития самой рефлексии также нужно владеть её формой, а без этого можно только уповать на её наличие у обучаемых [3, с. 167–178]. Введение сложной мыслекоммуникации в образовательный процесс предполагает организационные изменения, которые на Западе уже давно осуществлены. Обучение должно быть в малых группах. Чтение лекции нужно заменить на снабжение обучаемых всем необходимым материалом. Монолог преобразуется в диалог. Для обучаемых создаётся среда, в которой они, работая с текстом, сначала раскрывают смыслы, а потом переходят к значениям, затем к понятиям и только в конце сами с помощью понятий производят содержание по существу. Носителем информации становятся не педагоги, а тексты, словари, справочники,

компьютер и т. д. Педагог же занимает позицию организатора коммуникации и управляет процессом совершенствования первичных представлений обучаемого. Сама же мыслекоммуникация должна помещаться в игровое пространство, форма которого реально содействует развитию коммуникативных, рефлексивных, согласовательных и других способностей личности, а это содействует преобразованию школы познания в школу понимания и снятию затруднений в мышлении и интеллектуальной деятельности за счёт построения арбитражных замещений в мыслекоммуникации.

Библиографический список

1. Анисимов О. С. Новое управленческое мышление: сущность и пути формирования. – М. : Экономика, 1991. – 352 с.
2. Анисимов О. С. Педагогическая акмеология: общая и управленческая. – Минск, 2002. – 788 с.
3. Анисимов О. С. Рефлексия и акмеология. – М., 2007. – 420 с.
4. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 2001. – 656 с.

PROBLEMS OF OBJECTIVE ASSESSMENT OF TRAINING STANDARDS OF THE STUDENTS IN SECONDARY SCHOOLS

**G. Khalikova¹, candidate of Agricultural Sciences;
R. Khalykova²**

¹South Kazakhstan State pedagogical institute Shymkent;

**²Kazakhstan Secondary school № 33
named after K. Kasymuly, Shymkent, Kazakhstan**

Summary. The article examines the problems of impersonal assessment of student's education in general education schools. Forming and development of learner's academic motivation are the most difficult and urgent pedagogic problems. The aim of research is to solve the problem of impersonal assessment of student's education in general education school at the present time, to determine stages and pedagogic factors of monitoring educational achievements of students in biology in general education school.

Keywords: education; teacher; evaluation; monitoring; student; assessment.

Relevance of the research. Processes of modernization of an education system in Kazakhstan predetermined need of reforming of system of estimation for reduction of it in compliance with current trends of the development of education in the world. Assessment is a definition of extent of achievement of the objectives and results of activity and definition of actions for adjustment, for the purpose

of result improvement, estimation is one or more processes of definition, collecting, accumulation and the analysis of the data used for an assessment of achievement of results, the purposes of educational activity. According to U. James «The deepest property of a human nature is the passionate aspiration of people to be appreciated». At all times there were most various ways of examination of the knowledge and abilities. In the process of historical development forms, methods of exposure of marks, rate of carrying out control and measuring actions and their contents, measures of impact on pupils, motivational elements and many other factors changed only. At schools there are no accurate criteria of an assessment of achievement of planned results of the training, clear to pupils, parents and teachers. The teacher puts down grade, being guided by the average level of knowledge of a class as a whole, instead of being guided by achievement by each pupil of single criteria. The marks given to the pupils, don't give an idea of assimilation of concrete elements of knowledge, abilities, skills according to separate sections of the training program that doesn't allow to define an individual trajectory of training of each pupil. There is no operative communication between the pupil and the teacher in the course of training that doesn't promote high motivation of pupils to training. Formation and development of educational motivation of pupils is one of the most complex and actual pedagogical problems. The subject «Biology» represents the whole range of opportunities of formation and development of educational motivation of school students.

Relevance of this subject defined a research problem: what is a technology of monitoring of achievements of pupils in biology at schools [5, p. 18–21].

Research objective:

1. To solve a problem of objective estimation of a training (results of training) of the students in the secondary school now, to reveal stages and pedagogical conditions of monitoring of educational achievements of the students in biology in the secondary school.
2. To develop and prove application of the new control devices providing effective management of educational process.
3. To specify the concept of criteria estimation and to prove scientifically its role in formation of educational and informative competence of pupils.
4. To develop model of technology of criteria estimation.
5. To formulate the principles of the organization of criteria estimation.
6. To develop the contents and the organizational bases of estimation directed on formation of educational and informative competence of pupils and to check their efficiency experimentally.

7. To reveal quantitative and qualitative parameters of efficiency of estimation as technologies of formation of educational and informative competence of pupils.

Object of the research: monitoring of educational achievements of the students in the secondary school.

Due to the goal the following research problems were put forward:

1. To study psychological and pedagogical literature on a problem of pedagogical monitoring.

2. To define a current state of a problem in practice of work of the school on biology and a problem of objective estimation of the students in the secondary school now.

3. To reveal and prove pedagogical conditions of the organization of monitoring of educational achievements of the students at biology lessons.

4. To carry out a skilled and experimental inspection of stages of monitoring of educational achievements of pupils and to analyze the received results.

For the solution of objectives the following methods were used: theoretical analysis of references; comparative and structural analysis; pedagogical experiment: conversation, questioning; static processing of received information.

The research was conducted in three stages:

The first stage (2012–2013) is search and theoretical during which the theoretical analysis of scientific psychology and pedagogical literature concerning monitoring of educational achievements of pupils was carried out, pedagogical monitoring, besides the history of emergence and development of pedagogical monitoring was studied, modern approaches to concept definition monitoring of educational achievements were analyzed.

The second stage (2013–2014) is skilled and experimental, connected with the pedagogical experiment made at secondary school # 33 named after K.Kasymuly in Shymkent, the Southern Kazakhstan area.

The third stage (2014) is generalizing. It is consisted in processing and correction of results of research, generalization of results of theoretical and empirical researches; formation of conclusions; work registration.

Reliability and validity of results of research was provided with a support of basic provisions and scientific conclusions to achievements of psychological, pedagogical, methodical sciences; adequacy of used methods to the purposes and research problems; rational combination of theoretical and experimental researches, argumentativeness of conclusions. 75 people took part in research, including:

teachers of biology (3 people), pupils of 8–10 classes of the secondary school (72 people).

Scientific novelty of research consists in the following:

- intrinsic characteristics of estimation of school students are revealed;
- technological nature of process of estimation of educational achievements of school students is proved;
- scientifically reasonable model of technology of estimation is developed;
- the pedagogical principles of the organization of estimation are formulated;
- influence of estimation on formation of educational and informative competence of pupils is scientifically confirmed;
- organizational and pedagogical conditions of realization of model of technology of the estimation directed on formation of educational and informative competence of pupils are revealed;
- positive dynamics of formation of educational and informative competence of pupils in the conditions of realization of new technology of estimation is revealed.

Theoretical value of work consists that in it:

- author's specification of definition of the estimation promoting formation of educational and informative competence of pupils is presented;
- the organization and the content of estimation of educational achievements of school students are theoretically proved;
- the model of technology of estimation as pedagogical system is theoretically proved;
- provision of competence-based approach in education in relation to the theory and practice of estimated activity at secondary school is gained development.

The practical importance is that:

- the estimated policy of school and didactic recommendations about the estimation organization at secondary school is developed;
- control and measuring materials on all subject blocks for pupils are created;
- the technology of implementation of estimation is developed and introduced in educational practice of secondary school;
- the created experimental materials are successfully used in educational process of general education of educational institutions of the city of Shymkent.

Skillful application of different types, methods and the techniques of estimation for data collection about level of understanding of a subject, formation of skills of pupils allows the teacher to differentiate

training, it means to consider requirements and possibilities of each pupil, and for pupils to control own training and to create a maximum of the competences necessary for them both in the course of training, and in further life. Estimation is the main gauge of achievements and diagnostics of problems of training, implementation of feedback, and the notification of participants' educational process about a state, problems and achievements of education. The system of estimation of educational achievements of pupils is a system of estimation of quality of development of educational programs, the most important element of educational process.

For estimation of levels of educational achievements of the pupils the indicators characterizing educational results are used:

- 1) knowledge;
- 2) activity;
- 3) the individual and personal.

Estimation is subdivided into three types – diagnostic, formative and summative (total) estimation.

Criteria of an assessment are necessary:

For teachers:

1. Contain clear reference points for educational process.
2. Contain concrete criteria for estimation of process of assimilation of a training material by pupils.
3. Do process of estimation objective and consecutive.
4. Facilitate process of estimation of progress of pupils for teachers.

For pupils:

1. Provide a clear understanding of the educational purposes, expectations, criteria of estimation and ways of improvement of own work.
2. Pupils have concrete recommendations concerning expectations of the teacher.
3. When pupils get used to use regularly criteria of an assessment, they start feeling big responsibility for the final product. It removes questions like «Haven't I made all?».
4. Create conditions for independent work of pupils.

When developing control and test works it is necessary to consider that they have to include questions and tasks which check not only and not so much storing of the facts or the passable material, but skills of higher level. When developing such tasks it is possible to lean on levels of the educational purposes offered in taxonomy (classification) by B. Blum (1956). B. Blum's taxonomy in the modified look, used in this manual, is presented in this table:

Memorization	Repetition of the information. Detection, transfer, description, correcting, designation, new data	
Understanding	Explanation of ideas or concepts. Interpretation, summarization, rephrasing, classification, explanation.	
Application	Use of information in other familiar situation. Execution, end, use, performance.	
Analysis	Breakdown of the information into parts for studying of understanding and the relations. Comparison, organization, finding of contradictions, interview, new data.	Advanced thinking
Estimation	Justification of the decision or action direction. Check, assumption, critical evaluation, approbation, judgment.	
Creation	Generation of new ideas, products or views. Design, construction, planning, producing, invention.	

After studying any subject or the section pupils can be offered different types of tasks for a choice for total estimation.

For example: Subject: Herbs of Kazakhstan

Possible summarizing tasks	To what level on taxonomy corresponds
Name all herbs described in the textbook.	Knowledge
To write the abstract on this subject	Understanding
To collect herbs (not less than 5 types) and to present ways of their use.	Application
To prepare a slideshow (or the stand with drawings and photos) of the most popular herbs growing in Kazakhstan.	Analysis, assessment

It should be noted also that the teacher has to analyze the received results of control or total works and on the basis of the analysis to carry out feedback with the pupil, and in certain cases – to reconsider and think over the training activity (to introduce amendments in process of teaching and selection of methods of training) [3, p. 112].

All types of estimation and formative estimation in particular, assume use of carefully developed criteria for the organization of estimation of operations / work of pupils. Estimation with use of criteria allows making this process transparent and clearing for all participants of educational process. Criteria promote an estimation objectification.

Basis for development of criteria of an assessment of educational achievements of pupils are the educational purposes. Criteria can be prepared by the teacher or with participation of pupils. The highest level of the requirement of the teacher can remain up to the standard. And can be higher and each teacher has his own.

Further new options of criteria of estimation of different types of works of pupils at a lesson and at home are offered.

1. Biological dictation. The simplest way of check of homework of all class. For fast check to take five terms (it is easy to estimate on five-point system). To dictate 1 term in 2 minutes – will take 10 minutes. If the dictation is at the beginning of a lesson – correct definition can be given orally right there, if at the end of a lesson – to check then and to fix at the following lesson. When checking a notebook share on 2 piles:

- with more or less correct answers;
- where individual work is necessary.

All test works are carried out in special note-books where all works of the pupil within a year is visible. This note-book can be used for some years until it ends.

2. Mini-tests are urged to estimate the actual knowledge, skills of pupils, i.e. knowledge of concrete information, certain material.

3. The portfolio is a purposeful collection of works of the pupil which show diligence of the pupil when working, his progress and achievements in biology. The substantial component of a portfolio includes five sections: system of knowledge, system of competences, skills of eco-biological researches, bases of design activity and curriculum vitae of the graduate. Each of portfolio sections in addition contains control and measuring materials for diagnostics of level of formation of educational competences of pupils in biology.

4. Special form of written control is considered to be graphic works, drawings, charts, schemes, etc. concern to them. Such works can be used at biology lessons. Their purpose is to check the ability of pupils to use knowledge in a non-standard situation, to use a modeling method, to work in spatial prospect, briefly to summarize and generalize knowledge.

5. Control question – a question, as a rule, beginning with the interrogative word (for example: why, when, as well as other) [7, p. 137].

Introduction of new options of criteria of estimation of pupils in educational process promotes development of educational motivation, increase of efficiency of teaching and educational process that is characterized by level of progress of studying senior classes which in-

creased by 4 %. Efficiency of development and deployment of new options of criteria of estimation of studying personal achievements of pupils shows increase of level of educational motivation of informative interest to a subject. Among personal achievements of pupils it is possible to note participation of school students in the competitions in biology, writing of projects and carrying out biological researches. Application of the portfolio in the course of biology teaching in high school promotes successful development of independence of the personality, activity, creative thinking for the solution of educational tasks, helps to carry out self-diagnostics, and also to model the plans for the future [2, p. 12–14].

Conclusion

Formation of the updated educational paradigm, appearance of the new educational standards based on competence-based approach promote search of united criteria technology of estimation of educational achievements of the pupils, possessing the system, interdisciplinary character, educational and informative competence of pupils influencing formation. The first way is transition to carrying out an assessment of quality of knowledge by means of tests, a portfolio, etc. The second way is imposition of evaluation beyond relations «teacher-pupil». It is rather difficult to achieve completely objective estimation to the teacher who teaches this subject. Therefore it is offered to provide the right to estimate quality of knowledge of pupils at each lesson to special structures which have to be created at school. The purpose of our research consisted in development and the practical approbation of technology of criteria estimation promoting formation of educational and informative competence of pupils. In experimental check of efficiency of estimation of educational achievements of pupils as technologies of formation of their educational-informative competence were accepted by 72 pupils. During pedagogical diagnostics of identification of level of formation of educational and informative competence of pupils, the results processed by methods of mathematical statistics completely confirmed a hypothesis of research and proved efficiency of use of technology of criteria estimation of educational achievements of pupils and its influence on formation of their educational and informative competence. Besides, strong, statistically significant interrelation of all studied components (motivation, the relations of pupils to an assessment of the teacher, a mutually assessment, a self-assessment is experimentally proved; orientation on acquisition of knowledge, concentration of attention, critical thinking) is proved.

Bibliography

1. Baranov S. P. Principles of training. – M., 1981. – P. 354.
2. Bezukh K. E. Activation of activity of pupils when training biology // Biology at school. – 2001. – No. 2. – P. 12–14.
3. Berezin S. N. Biology: 6th class. Control and measuring materials. – M.: VAKO, 2011. – 112 p.
4. Bespalko V. P. Composed pedagogical technology. – M., 1989. – P. 342.
5. Galkina E. A. Criteria of estimation of educational achievements // Biology at school. – 2006. – № 7. – P. 18–21.
6. Methodical grants of joint stock company Nazarbayev Intellectual schools on criteria estimation.
7. Chekmarev A. A. Descriptive geometry and drawing. – M., 2005.

ПРОБЛЕМЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Г. Н. Кузнецова

Хакасский государственный университет
им. Н. Ф. Катанова, г. Новокузнецк, Россия

Summary. The list of competences in new federal educational standards decreased to three: professional competences, general cultural competences, special competences. The analysis of different federal state educational standards disclosed some problems in their structure and content. The most important part of modern system of higher professional education is filling the content of educational programs for training bachelors and the search of effective ways of forming these competences.

Keywords: general cultural competences; professional competences; special competences.

В XXI в. в России складывается система компетенций, которые изначально имели название «ключевые», их классификация была довольно многочисленной (коммуникативные, социально-трудовые, информационные, учебно-познавательные и др.), что в итоге затрудняло разработку подходов (процедур, критериев, инструментов) к их оценке как результату образования.

В новых федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) список компетенций уменьшился до трех: **профессиональные компетенции, общекультурные компетенции, специальные компетенции.**

В данном исследовании нас будет интересовать **общекультурная компетенция**, так как она является базовой

компетенцией, на основе которой формируется профессиональный облик выпускника вуза.

Надо заметить, что в процессе формулировки общекультурных компетенций российское образование отстранилось от традиционного для нашей страны понимания термина «общая культура» и опиралось на проект «Настройка образовательных структур в Европе», начавшийся в 2000 году, к которому Россия присоединилась в 2006 году. Проект дает перечень профессиональных и 30 так называемых *общих компетенций (generic competences)*, подразделяемых на инструментальные, включающие когнитивные, методологические способности, технологические и лингвистические умения; межличностные компетенции, связанные со способностью выражать чувства, способность к критике и самокритике; а также социальные умения, такие как умение работать в команде и т. д.; и системные компетенции как умения и способности, касающиеся целых систем [1].

Родственность списка общекультурных компетенций российского ФГОС ВПО с европейским обеспечивает соответствие европейским стандартам образования.

Для того чтобы уточнить, как представлены требования к результатам и содержанию образования во ФГОС ВПО, сравним основные образовательные программы (ООП) Казанского института экономики, управления и права, например, по направлению 050000 «Образование и педагогика». *Количество*, формулировки общекультурных и профессиональных компетенций ощутимо отличаются по направлениям подготовки. Например, общее число компетенций изменяется от 25 до 62, количество общекультурных компетенций – от 8 до 16, численность профессиональных компетенций – от 17 до 51. Следовательно, при одинаковой продолжительности и трудоемкости ООП у выпускников вуза должно сформироваться разное количество компетенций.

Вызывает интерес тот факт, что перечень общекультурных компетенций отличается по направлениям подготовки не только количеством, но и *формулировками*, разнящимися степенью детализации. Например, перечни общекультурных компетенций бакалавров по направлениям 050400.62 «психолого-педагогическое образование», 050100.62 «педагогическое образование», 050700.62 «специальное (дефектологическое) образование» совершенно разные. В частности, общекультурная компетенция коммуникативной направленности у первых звучит как «способность последовательно и грамотно формулировать и высказывать свои мысли, владеет русским литературным языком, навы-

ками устной и письменной речи, способен выступать публично и работать с научными текстами (ОК-5)», у вторых – «способен логически верно вести устную и письменную речь (ОК-6)», у третьих – «способность к письменной и устной коммуникации на государственном языке; владеть одним из иностранных языков в рамках профессионального общения, готовностью к использованию навыков публичной речи, ведения дискуссии (ОК-5)».

Также надо отметить, что одни и те же компетенции у выпускников по одним направлениям подготовки являются *профессиональными*, а у других – общекультурными. Например, компетенция бакалавра по направлению «Драматургия» (070800) «способность пользоваться современными средствами получения, хранения, обработки и предъявления информации; работать с распределенными базами знаний в глобальных компьютерных сетях, с информацией из различных источников для решения профессиональных и социальных задач, владеть необходимыми для этого компьютерными программами (ОК-7)» является общекультурной, а у бакалавра по направлению «Искусство костюма и текстиля» (072700) – профессиональной (ПК-4).

Обращает на себя внимание то, что данную проблему уровней могут представить ОК одного направления: «владение одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного» и «владение одним из иностранных языков на уровне бытового общения». Сложно представить, чем отличаются эти уровни.

Таким образом, анализ разных ФГОС выявил некоторые проблемы в их структуре и содержании:

– при одинаковой продолжительности и трудоемкости ООП у выпускников вуза должно сформироваться разное количество компетенций;

– формулировки отличаются разной степенью детализации;

– овладение одной и той же компетенцией является результатом освоения разных циклов;

– при развитии одних и тех же компетенций по одинаковым направлениям проявляются разные *уровни* сформированности.

Данные несовершенства в силах исправить любой вуз созданием таких ООП, которые обеспечивали бы качественное образование, предоставляли бы «на выходе» конкурентоспособных профессионалов, отвечающих последним требованиям рынка труда.

Библиографический список

1. Tuning Education Structures in Europe. General brochure. URL: <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu> (дата обращения: 20.03.2011).

ПОНЯТИЕ «ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ» В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

И. А. Ключко

**Ставропольский кооперативный техникум экономики,
коммерции и права, г. Ставрополь, Россия**

Summary. In the article a concept «Informative competence» is examined in the system of the professional becoming of personality of specialist. Revealed features information competence. Allocated tasks and functions of information competence development specialist.

Keywords: information competence; tasks; functions; aspects.

В условиях информатизации общества и производства одной из актуальных компетенций становится высокий уровень владения информационными технологиями, обеспечивающий возможность эффективной реализации профессиональной деятельности. В научной литературе в этом аспекте рассматривается специальное понятие информационной компетентности.

Наиболее общей трактовкой термина «информационная компетентность» является определение, данное О. Б. Зайцевой, которая характеризует ее как «сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции теоретических знаний, практических умений в области инновационных технологий и определённого набора личностных качеств» [4, с. 14].

Н. Н. Гриценко и Д. О. Середа под информационной компетентностью понимают способность и готовность использовать в практической деятельности усвоенные знания, умения и навыки в области информационно-коммуникационных технологий для доступа к информации; ее обработки, интеграции, оценки; а также для создания новой информации и т. п. [3].

О. Н. Ионова считает, что информационная компетентность – это системное образование знаний, умений и опыта в области информационных и коммуникационных технологий, а также способность и готовность совершенствовать свои знания, умения и навыки принимать решения с использованием новых технологических средств: компьютера, принтера, факса, модема и т. п. [5].

Понятие «информационная компетентность» многие авторы рассматривают как способность личности самостоятельно искать, выбирать, анализировать, организовывать, представлять и передавать информацию. Так, к примеру, О. Г. Смолянинова

рассматривает информационную компетентность как «универсальные способы поиска, получения, обработки, представления и передачи информации, обобщения, систематизации и превращения информации в знание» [11]. Л. Г. Осипова под информационной компетентностью понимает «умение ориентироваться в обширном, бурно обновляющемся и растущем информационном поле, быстро находить необходимую информацию и встраивать ее в свою систему деятельности, применять для решения практических и исследовательских задач». У В. И. Назарова и Л. В. Куклиной информационная компетентность – это способность получать и обрабатывать большие объемы информации с помощью современных мультимедийных средств [8].

С. В. Тришина и А. В. Хуторской трактует информационную компетентность как одну из ключевых компетенций, имеющую объективную (требования, предъявляемые социумом к профессиональной деятельности специалиста) и субъективную (отражение объективной стороны, преломляющейся через индивидуальность личности, его профессиональную деятельность, мотивации в совершенствовании и развитии своей информационной компетентности) стороны [9]. При этом информационная компетентность имеет внутреннюю логику развития, которая не сводится к суммированию ее элементов и развитию каждого элемента в отдельности. Согласно Ю. А. Плотоненко, информационная компетентность представляет собой интегративное, динамическое образование личности, изменяющееся во времени в результате обучения студентов.

С. Д. Каракозов считает, что информационная компетентность определяется «возможностью гражданина информационного общества обеспечить себе свободный доступ к информации, не являющейся тайной, а также его способностью опубликовать и разгласить собственную информацию в нецензурированном виде; обеспечить себе право свободного выбора источника, провайдера, формата, стандарта, программы и технологии работы с информацией; реализовать доступные в обществе возможности относительно производства, передачи, распространения, использования, копирования, уничтожения всей доступной ему информации, включая и его собственную информацию [6].

Информационная компетентность имеет следующие отличительные особенности [1]:

– приоритетность – всё большее значение в трудовой деятельности специалиста приобретает деятельность по рабо-

те и обработке информации с помощью программно-технических средств;

– динамизм – при подготовке студентов необходимо учитывать не только современное состояние информатизации, но и тенденции информационного развития;

– оптимальность – в условиях стремительного развития информационного пространства необходимо готовить учащихся к оптимальной информационной деятельности – компетенции должно быть не много и не мало, а столько, чтобы решать возникающие профессиональные задачи.

Среди задач развития информационной компетентности специалиста выделяют [1]: приобретение знаний и умений в области информационных технологий; развитие интеллектуальных и коммуникативных способностей; осуществление интерактивного диалога в едином информационном пространстве.

Задачи развития информационной компетентности находят свое отражение в ряде функций: коммуникативной (умение пользоваться невербальными и вербальными средствами передачи информации, передавать эмоциональную и рациональную информацию, поддерживать беседу, ясно и четко излагать мысли и т. д.); аналитической (способность к принятию решений на основе синтеза и анализа информации, способность к планированию информационной деятельности и ее результатов; адекватной оценке информации); деятельностной (создание условий, которые побуждают к продуктивной работе с информацией, включающей организацию процесса получения, передачи, корректировки, обработки информации); развивающей (активное влияние на процесс развития и саморазвития личности обучающегося, его подготовки к комфортной жизнедеятельности в условиях современного информационного общества); воспитывающей (формирование критического отношения к восприятию и адекватной оценке истинности информации) [2, с. 50–51].

При этом все функции тесно взаимосвязаны и взаимодействуют между собой, что представляет собой единый процесс.

Формирование информационной компетентности имеет два аспекта: общеобразовательный и профессиональный. Общеобразовательный аспект связан с возможностью и готовностью применять информационные технологии в различных видах деятельности, профессиональный – в профессиональной деятельности.

Н. Н. Гриценко и Д. О. Середа считают, что формирование информационной компетентности связано с эффективным использованием средств информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе. Формирование и развитие информационной компетентности возможно при передаче информации, способов и методов деятельности по ее использованию. Информационная компетентность личности и информационная компетентность общества являются объектами взаимно развивающимися, дополняющими и обогащающими друг друга, поэтому уровень информационной компетентности личности зависит от уровня информационной компетентности общества [3].

Основным дидактическим средством формирования информационной компетентности должен являться алгоритм регуляции деятельности, содержащий элементы ориентировки, помогающие студентам определить тип задачи или ситуации, и направленный на формирование системы действий, адекватных представленному типу ситуаций.

Овладение личностью информационной компетентностью обеспечит ей следующие возможности: подготовиться к выбранной профессиональной деятельности; применять современные информационно-коммуникационные технологии для работы с информацией; жить и работать в информационном обществе.

Таким образом, с одной стороны, современное состояние развития общества и личности определяет информационную компетентность как одну из базовых, ключевых компетентностей личности. С другой стороны, исследование вопросов компетентности в профессиональном образовании показывает, что содержание компетентности стремятся наполнить определенными профессиональными знаниями, умениями, опытом. В связи с этим компетентность чаще всего трактуют как профессиональные возможности специалиста, его профессиональные знания, умения, опыт, позволяющие ему принимать решения в профессиональных задачах (и информационная компетентность тому не исключение). Так, в своем исследовании Н. Н. Овчинникова дает определение информационно-профессиональной компетентности как информационной компоненте профессиональной компетентности, отражающей способность и готовность к осуществлению информационной деятельности в рамках профессиональной деятельности [7].

Таким образом, информационная компетентность – это совокупность компетенций в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), эти компетенции выражены в умении извлекать, хранить и анализировать информацию, использовать современные мультимедийные средства коммуникации и готовности использовать в профессиональной деятельности усвоенные знания, умения и навыки работы с информацией.

Процесс формирования и развития информационной компетентности направлен на приобретение знаний и умений в области информационных технологий; развитие интеллектуальных и коммуникативных способностей; осуществление интерактивного диалога в едином информационном пространстве и основан на реализации коммуникативной, аналитической, деятельностной, развивающей, воспитывающей функций.

Библиографический список

1. Войнова Н. А., Войнов А. В. Особенности формирования информационной компетентности студентов вуза // Инновации в образовании. – 2004. – № 4. – С. 111–118.
2. Гоферберг А. В. Формирование информационной компетентности студентов факультета технологии и предпринимательства : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Ишим, 2006. – 150 с.
3. Гриценко Н. Н., Середа Д. О. Компетентностный подход в обучении информационным технологиям. URL: <http://ito.edu.ru/2006/Moscow/I/1/I-1-6136.html>.
4. Зайцева О. Б. Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами инновационных технологий : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Брянск, 2002. – 19 с.
5. Ионова О. Н. Теоретические аспекты формирования информационной компетентности взрослых в процессе дополнительного образования. URL: <http://ito.edu.ru/2006/Moscow/I/1/I-1-6146.html>.
6. Каракозов С. Д. Введение в компьютерные сети. Педагогические ресурсы компьютерных сетей. – Барнаул : БГПУ, 2005. – 173 с.
7. Овчинникова Н. Н. Формирование информационно-профессиональной компетентности будущих инженеров : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Челябинск, 2009. – 30 с.
8. Смолянинова О. Г. Развитие методической системы формирования информационной и коммуникативной компетентности будущего учителя на основе мультимедиа-технологий : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. – СПб., 2002. – 504 с.
9. Тришина С. В., Хуторской А. В. Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования // Эйдос : интернет-журнал. 2004. 22 июня. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-09.htm>.

FOREIGN LANGUAGE AS A MEANS OF DEVELOPING COMMUNICATIVE LANGUAGE COMPETENCE

V. O. Novoselova
Siberian State Aerospace University
named after M. F. Reshetnev, Krasnoyarsk, Russia

Summary. Learning foreign languages is one of the effective and thus main means of developing communicative language competence. This competence includes different component; it allows carrying out activities with the use of linguistic resources. There have been two main approaches in the history of foreign language teaching: grammar-translation approach and communicative approach. Nowadays these two approaches are being converged.

Keywords: approach; communication; competence; communicative language competence; education; educational standards; foreign language

European and Russian higher education operates in a new environment characterized by globalization, new communicative technologies, increased competition and commercialization, English being the language of international communication. Hence, the importance of learning foreign languages and their role in the labor market as a whole has increased and is leading to a higher motivation in the study of foreign languages.

The integration into the international community puts a new goal to the Russian education system – the formation of personality of students who perceive themselves not only as representatives of one particular culture, but as world citizens, conscious of their importance and responsibility in the global human processes taking place in Russia and in the world as a whole.

Foreign language is one of the basic tools of education of individuals with planetary thinking. Foreign language as the means of international communication can foster students' bilingual social competence, including the formation of such qualities as tolerance, open-mindedness towards other cultures, peoples and countries. Studying the language and culture of another people, students have the opportunity to expand their social-cultural knowledge.

However, if studying two foreign languages at European schools is considered usual, the process of mastering foreign languages in Russia is not so good. But carrying out the provisions of the Bologna Declaration, as one of the results, Russia can set 12 years of schooling, with increased period of studying some foreign language.

The international organization of the Council of Europe has taken the task of assisting the European countries to agree on the goals and

content of foreign language teaching. Russia's entry into the Council of Europe has identified the need to harmonize educational standards in Russia with general European ones.

There has been developed a system of levels of language proficiency and the system of description of these levels using the standard categories. These two complexes provide a network of concepts, which can be used to describe any certification system and any training program in a standard language, starting with setting goals and ending attainable resulted competencies.

The developed specifications for the foreign language teaching are based on the main principles which are level approach to the presenting linguistic-didactic items and communicative-oriented approach to the selection of educational material content. The process of the formation of the text at the level of sentences, that is grammar and vocabulary, is considered not as an educational goal but as means for communication purposes.

The study and use of a foreign language include human's actions developing a number of competences: General competence and Communicative language competence. The competence is referred as the amount of knowledge, skills and personal qualities that allow a person to perform different actions.

General competences include: ability to learn; existential competence; declarative knowledge; skills and know-how. General competences are not linguistic ones, they mean any activity, including communicative one.

Communicative language competence includes: linguistic components (lexical, phonological, syntactical knowledge and skills); social-linguistic component; pragmatic component (knowledge, existential competence and skills and know-how relating to the linguistic system and its sociolinguistic variation) and allows to carry out activities with the use of linguistic resources.

There are following components of communicative competence:

1. Grammatical or formal competence or linguistic competence is systematic knowledge of grammar, vocabulary and phonetics units, which convert the lexical items into a statement.

2. Social-linguistic competence is the ability to select and use appropriate language forms and tools depending on the purpose and the situation of communication, social roles of participants of the communication process.

3. The Discursive competence (discourse competence) is the ability to build integrated, coherent and logical expressions of different

functional styles in speech and writing, based on understanding the different kinds of texts for reading and listening, involves the choice of linguistic means, depending on the type of utterance.

4. Social-cultural competence is knowledge of the cultural characteristics of native speakers, their habits, traditions, ethics and etiquette and the ability to understand and use them properly in the process of communication. The formation of social competence involves the integration of personality in the worldwide and national cultures.

There have been two main approaches in the history of foreign language teaching:

- a) the study of language based on the rules;
- b) the study of language-based communication.

The first approach is conducted with the help of grammar-translation system in the process of foreign languages teaching. According to it, the process of teaching is based on the study of grammar and vocabulary with the next generation of the transition to the formation and decoding of the speech (reading and understanding spoken speech). Using the rules and vocabulary of the language, students must re-create (generate) a new language. The way of learning the language was passing through a huge number of errors that reduced any interest in its study. Experience has shown that this approach is not very effective.

The second approach is performed through communication. It is considered more effective, although contains a number of disadvantages. Lack of awareness of the foreign language rules both extends the process of study and reduces the quality of the foreign-language speech.

As a result, there has been a convergence of these two approaches of teaching a foreign language. That is, the unity of language rules and actions has been experimentally proved. The main action being developed with the help of a foreign language is a communication process, or speech communication. In the process of communication there is not only an exchange of views and feelings, but also the development of linguistic resources. Language rules perform an auxiliary function showing the use of linguistic phenomena in speech.

Thus, a foreign language can be considered as a means of developing communicative competence. This means the ability to adequately clothe communication goals and strategies of their achievement into proper language forms, as well as the ability to use the rules of speech etiquette and social behavior in the situations of intercultural communication, where updated knowledge of the situational and social-cultural contexts is actual.

ENGLISH AS A MEANS OF DEDICATED TRAINING OF A FUTURE LAWYER

**I. V. Starchykova, A. Y. Prydneykova
Donetsk State University of Management,
Donetsk, Ukraine**

Summary. The article observes the option of establishing legal specialization in high schools which should be combined with a foreign language at an integrative basis because specialized education should encourage high school students to continue their education based on the chosen profile.

Keywords: legal education; legal conscience; integrated course; English and Jurisprudence.

Today legal education forms legal conscience and legal culture of the personality, turning such moral values as goodness, lawfulness and justice into the motivating factors of activity. A huge role in this process plays second-language skills, the study of which should have purposeful and professional character. Solution of this problem is currently central for all stages of education: from school to university. In such a case the most important is the formation of interest in the language and the basic foundations of its study.

This problem has been studied by J. Davey, I. L. Bim, N. F. Borisko, A. J. Danyluk, E. S. Polat, L. Y. Zenya and others.

The goal of this research is revelation of the basic components of English oriented instruction of the future lawyers in senior high school of Ukraine (evidence from the integrated course, developed by the authors of this article).

The proposed integrated course «English and Jurisprudence» is geared to teaching English to senior high school students and can be viewed as an «additional structure» to the main discipline (subject) «Jurisprudence». It is aimed at deepening, expansion and improvement of legal knowledge, formation of legal culture and legal conscience of the modern schoolboy [2, c. 165].

Comparing the syllabus of the discipline «Jurisprudence» (academic standard) with the subject oriented educational program it should be noted that the content of basic blocks remains unchanged and consists of «Basic concepts of the theory of state and law of Ukraine» («Basic concepts of the theory of the state» and «Basic concepts of the theory of law and legal relations»), «Basic concepts of public law (jus publicum)» and «Basic concepts of private law (jus privatum)». However, in the integrated course there should be present in-depth study of these basic blocks. More importantly

in the integrated course the listed above basic concepts should be focused on learning English on the basis of the original texts from the history and present-day realities of European and international law. Given technology of organizing the pedagogical process gives an opportunity to further in-depth study of legal vocabulary and terminology as well as review of the basics of English style for future lawyers (Legalese/Lawspeak/Legal English). Subject oriented themes can significantly expand the boundaries of learning English in terms of the future profession.

The proposed integrated course «English and Jurisprudence» has following advantages: it has a beneficial effect on increase of motivation, formation of cognitive interest of schoolboys; develops well-bred speech and Business Communication Principles. From the point of view of the present-day didactics the integrated course is helpful to intensification of the education/bringing-up process, removing stress and overload in process of training; it deepens visions of the subject, broadens the mind and generates ideas about the role and importance of English in professional communication [2, c. 234].

In the integrated course there was developed and there is provided usage of such modern training technologies as: collaborative learning, project-based learning, role play, portfolio, and usage of the Internet resource, multimedia and video projects [2, c. 210–211].

Conclusions. In prospect the developed course «English and Jurisprudence» is focused on a deep study of the English language within university programs with a degree in «Jurisprudence» for the educational and qualification level «bachelor», as well as organization of professional clubs, societies, whose purpose is to foster international relations, mobility of student exchanges and the prospects of forming a competitive specialist within the European Union.

Bibliography

1. Бим И. Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы: проблемы и перспективы. – М. : Просвещение, 2007. – 168 с.
2. Зеня Л. Я. Навчання іноземних мову старшій профільній школі: Лекційно-практичний курс : посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Горлівка : Видавництво ГДППМ, 2008. – 340 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

**Г. Ф. Шайдуллина, кандидат педагогических наук, доцент
Башкирский государственный университет,
филиал в г. Бирск, Башкортостан, Россия**

Summary. This article is devoted to questions of polycultural competence. In this article components of polycultural competence of future teacher are considered.

Keywords: polycultural competence; psychology and pedagogical component; socio-humanistic component; methodical component.

Сегодня система высшего образования находится в процессе преобразования: осуществляется поиск наиболее оптимальных путей, условий и возможностей ее интеграции в европейское образовательное пространство. С усилением межкультурных контактов представителей разных стран наметились коренные перемены во взглядах на сущность и содержание в сфере языкового образования. В современных условиях оно рассматривается как компонент культуры, являющейся «основным средством развития гуманистической сущности человека», понимание необходимости включения культурологического компонента в процесс обучения обусловлено возникновением и коммуникативных проблем. Для эффективного взаимодействия в науке и практике, в сфере межличностных отношений необходимо наличие качеств, представляющих собой интегративную связь ценностных ориентаций, нравственных позиций и устремлений, знаний, умений, этики общения. Поэтому формирование поликультурной компетентности будущего педагога занимает значительное место в подготовке квалифицированного специалиста.

В связи с этим под поликультурной компетентностью выпускников вузов понимается интегрированное личностно-профессиональное качество, выраженное в знаниях, умениях и творческом подходе к культуре и традициям разных народов (первоосновой которых является их этнокультура) [2].

Рассмотрим структуру поликультурной компетентности будущих педагогов, в частности студентов-бакалавров, обучающихся по профилю «Начальное образование». В структуре поликультурной компетентности выделяют следующие компоненты:

Психолого-педагогический компонент предполагает:

1) осознание личностью педагогической деятельности как важнейшего фактора духовного, экономического и гуманитарного прогресса всего общества;

2) знание основ гуманизации школьного образования, представляющей собой в отечественном и мировом опыте один из главных принципов организации образования во всех подсистемах иерархии. По отношению к профессиональной деятельности педагога гуманизация означает подъём его культурологической и этнокультурной функций; формирование личности в духе уважения прав человека и демократических принципов;

3) умение реализовывать задачи, формы и методы, направленные на возрождение национальных и мировых традиций, формирование правильного представления о выражении своей позиции по вопросам, касающимся ценностного отношения к историческому и культурному прошлому своего народа и других народов;

4) умение с правильных позиций анализировать отдельные аспекты национальной и мировой истории, вопросы краеведения и вопросы, связанные с окружающим миром в целом.

Социогуманитарный компонент требует от учителя:

– осознания насущной роли и необходимости высокого уровня гуманитарной культуры в его работе в условиях глобализирующегося мира;

– готовности к взаимодействию с представителями других культур, основанной на знаниях и опыте, полученных в реальной жизни и на учебных занятиях;

– готовности будущего учителя изучать различные культуры с целью комфортного существования в полиэтнической среде, преодоления узости кругозора, постижения взаимовлияния народов;

– осознания того, что каждый ученик является уникальным продуктом влияния многих культур, центром их пересечения, поэтому он должен быть очень чувствительным к культурным характеристикам своих учеников;

– знания теоретических основ формирования у учащихся общей культуры, основ гуманитаризации школьного образования, предполагающей насыщение контекста преподаваемых дисциплин человековедческим материалом отечественной и мировой культуры;

– знания социальных и педагогических основ взаимодействия с детьми разных национальностей;

– умения использовать краеведческий материал в патриотическом и интернациональном воспитании учащихся;

– умения передать детям сведения об иноязычной культуре как средстве обогащения их общекультурного кругозора;

– умения сотрудничать с представителями различных культур, религиозных направлений.

Методический компонент включает:

– готовность и информированность о последних достижениях в области психологии, педагогики, методики и других наук;

– стремление к поиску и анализу профессиональной информации, необходимой для осуществления проектной педагогической деятельности и определения эффективности приемов, методов, технологий, дидактической, методической литературы (в том числе и на иностранном языке) для формирования поликультурного мышления учащихся;

– готовность учителя для работы в школах, в которых обучаются дети, принадлежащие к разным национальностям и культурам;

– умение методически грамотно демонстрировать межкультурные образцы взаимодействия, предоставляя младшим школьникам варианты, равновозможные для решения ими конкретных задач (бытовых, учебно-коммуникативных, социальных и глобальных);

– умение эффективно использовать технологии обучения иностранному языку для формирования речевой компетентности младшего школьника;

– умение отбирать и систематизировать литературный, языковой, речевой и страноведческий материал с учетом общелингвистической и общеобразовательной готовности учащихся начальной школы.

Перечисленные компоненты являются той базой, на которой происходит дальнейшее развитие у студентов поликультурной компетентности.

Таким образом, формирование поликультурной компетентности будущих педагогов является одним из важнейших условий достижения цели образования в системе высшего профессионального образования, в процессе реализации этой важной педагогической задачи студенты выступают в качестве активных носителей субъективного опыта, самостоятельно и успешно участвуют в профессиональной деятельности в поликультурном обществе.

Библиографический список

1. Данилова Л. Ю. Формирование поликультурной компетентности студентов // Учитель. – 2007. – № 3. – С. 12–15.
2. Джурицкий А. Н. Поликультурное воспитание в современном мире. – М., 2002. – 71 с.

К ВОПРОСУ О ЦЕННОСТНОМ ОТНОШЕНИИ К ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ЗНАНИЮ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

**Е. А. Тарабановская, кандидат педагогических наук, доцент
Астраханский государственный университет,
г. Астрахань, Россия**

Summary. The issues of valuable attitude formation of students to the historical and pedagogical knowledge are covered in the article. New approaches of the educational process extension, which increased the efficiency of the educational process, have been found.

Keywords: historical and pedagogical knowledge; national system of education; valuable attitude; local history.

Стремление истории педагогики «работать» на современность отражает одно из основных её призваний. Повышение качества подготовки педагогических кадров невозможно без модернизации образования, в то же время процесс воспитания человека невозможен вне исторического контекста. История образования призвана воспитать историческое сознание, педагогическую культуру у современного специалиста, научить развивающуюся личность прогностически мыслить, дать ему реальные знания, необходимые для решения встающих перед ним проблем. Однако следует признать, что сегодня в работе педагога высшей школы, транслирующего историческое знание в рамках целостного учебно-воспитательного процесса, актуальна проблема восприятия методологически слабо подготовленным студентами фактографического материала, не утратившего свою ценность.

Ценностное отношение к прошлому России является интегративным устойчивым образованием в структуре личности студента. Оно включает восприятие и понимание исторической действительности, развитие способности к ценностному осмыслению соответствующих знаний, осознание социальной значимости сохранения и возрождения исторического наследия родной страны, формирование позиции по отношению к прошлому как к личностной ценности.

Педагоги-практики поставлены перед сложной задачей: как найти концептуальную основу формирования содержания учебного материала. Наиболее оптимальной основой изложения, прочтения историко-педагогического процесса, на наш взгляд, является концепция многомерности [3]. Многомерность – это понимание исторического процесса как комплексного, отражающего многослойность всех существовавших человеческих обществ,

и множественность влияющих на него локальных и всеобщих, постоянных и преходящих факторов. Прежде всего, необходимо изучать явление («историческое русло»), например развитие системы образования, в соответствии с принципом историзма и отражать неоднородность, полихромность общества определённой эпохи.

Сформированное ценностное отношение к историко-педагогическому знанию – это орудие познания многоаспектного мира, средство повышения профессионализма, способ приучения к внимательному изучению, анализу и синтезу информации различных видов документов. Истории образования принадлежит решающая роль в привлечении студентов в исследовательскую работу через более широкое введение в научный оборот источников, в которых находят отражение рядовые случаи и обстоятельства.

Ценностное отношение к историко-педагогическому знанию обеспечивается обогащённым содержанием базовых учебных дисциплин национально-региональным компонентом, включением в содержание типичных, ярких материалов, поскольку в объяснении явления легко выделить и гипертрофировать роль одного фактора и оставить в тени другие.

Большой научный и практический интерес приобретают вопросы региональной школьной политики, частное предпринимательство и благотворительность в сфере образования, конфликтологические аспекты школьной жизни. В каждом регионе России власть на местах обладала колоссальными возможностями. Однако без «простого» человека развития общества не было бы. Поэтому видное место в воспитании историей должно быть отведено персонализации описываемых событий. Например, лекция о количественных и качественных изменениях состава начальных школ в Российской империи в XIX веке не вызывает интереса у студентов, информация не трансформируется в актуальное знание. Однако дополнение учебного материала фотографиями, сочинениями, письмами родителям, прошениями о стипендиях учащихся того времени «оживляют» историю и участников этого процесса.

Постановка проблемных вопросов на основе исторического источника с применением микроисторического анализа активизирует познавательную активность. Так, рассматривая вопрос развития системы управления образованием в России, ознакомившись, в частности, с материалами Астраханского реального училища и мужской гимназии, студенты приходят к выводу, что тезис о жёсткой регламентации, бюрократизации в исследуемый период некорректен. Например, официальные ходатайства перед

Армяно-Григорианской Епархией о назначении еженедельных уроков Закона божьего были сформированы формально. Священник Михитаров уже более года преподавал в классической гимназии безвозмездно, а в реальном училище за небольшую плату [1, л. 2]. Тот же источник дал импульс к самостоятельному исследованию по антропонимике, так как из 28 гимназистов и 26 реалистов армян всего семеро носили армянские фамилии [1, л. 17].

Исторический источник выступает как единый объект различных гуманитарных наук при разнообразии их предметов изучения. Тем самым он создаёт единую основу для междисциплинарных исследований и интеграции наук, а также для сравнительно-исторического анализа.

Приведу небольшой пример. Процесс формирования армянской общины в Астрахани завершился к концу XIX века. Армянская колония была самой влиятельной среди других восточных колоний г. Астрахани, а армянские кушцы – богатейшими в Астрахани. Открытое в Астрахани в 1810 году купцом Никогаесом Агабабяном училище просуществовало свыше ста лет, дав образование нескольким поколениям. В 1838 г. Агабабовское училище получило статус уездного учебного заведения Российской империи. Слова Н. Агабабяна: «Учителей и юношество принять под особое покровительство и высочайшую Его императорского величества защиту без всякой зависимости от местного армянского духовенства» [2, л. 8], становятся для студентов импульсом к осмыслению сложности отношений в связке правительство-духовенство-благотворитель.

Определяя методы формирования ценностного отношения, необходимо помнить, что, во-первых, наиболее эффективно усваиваются знания, добытые в результате собственных поисков, необходима интрига «нового знания». Во-вторых, эффективными методами воспитания являются методы, которые объединяются под группой «обращение к чувству». Когда знания и чувства действуют в одном направлении, идёт становление убеждения, когда в чувствах не отражается адекватное отношение к знаниям, убеждение не формируется, распадается или изменяется. Так, пафос, который обычно является неотъемлемым элементом, например, в гражданском и патриотическом воспитании, в гипертрофированных дозах убивает интерес к реальной жизни прошлого и настоящего, выхолащивает искреннее чувство к явлению, превращает живое, осмысленное отношение в символическую формулу. Доказательная полемика формирует научное мировоззрение у развивающейся личности, способность формулировать обоснованные выводы и оценки всех явлений реальной жизни [4].

Определённую сложность и вместе с тем высокую долю интерпретативности представляет работа по отбору информационного материала к занятиям. Сейчас важно расширить поиск, привлекая к нему возможно большее количество источников и возможно более широкий круг представителей самых различных специальностей.

Для развития ценностного отношения к историко-педагогическому знанию необходимо соблюдать следующие условия: демифологизация, формирование у будущих педагогов осознания многомерности исторического процесса, использование средств массовой информации и интернет-технологий, использование краеведческого материала.

Таким образом, исторический источник гармонично вляется в «полотно» ценностных установок. Значение историко-педагогического знания связано с тем, что оно помогает формированию творческого потенциала и развитию нравственных качеств будущего педагога.

Библиографический список

1. Государственный архив Астраханской области (ГААО). Ф. 291. Оп. 1. Д. 7. О введении преподавания Закона Божьего армяно-григорианского вероисповедания и армянского языка ученикам армяно-григорианской веры. ЛЛ. 12–14. 1881–1890.
2. ГААО. Ф. 1. Оп. 3. Т. 1. Д. 1121. О постройке Агабабовым Армянского училища. 17 л.
3. Поляков Ю. А. Как отразить многомерность истории // Новая и новейшая история. – 2003. – № 4. – С. 3–10.
4. Рольфес Й. Дидактика истории: история, понятие, предмет // Преподавание истории в школе. – 1997. – № 7. – С. 5–15.

СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК ВЕДУЩАЯ ЦЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ ИНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА

**С. В. Соколова, аспирант
НАПН Украины, Институт педагогического
образования и образования взрослых, г. Кривой Рог,
Днепропетровская область, Украина**

Summary. The notion of definitions ‘responsibility’ in scientific and pedagogical literature is analyzed in the article. Responsibility as leading value of teacher-engineer’s personality is investigated because of the importance in future professional activity.

Keywords: responsibility; teacher-engineer’s personality; future professional activity.

Техническая интеллигенция нашей страны сталкивается с разнообразными прогрессивными преобразованиями, пере-

менами в общественном сознании, кругозоре личности и вместе с этим с тенденцией разрушения многих общечеловеческих ценностей. Прагматические цели и ценности становятся приоритетными, вследствие чего человек теряет духовные основы своего бытия. Человек становится безразличным, невнимательным, что приводит к ужасным авариям и горьким последствиям.

Таким образом, перед нашим обществом стоит задача существенного переосмысления в отношении правового и морального воспитания студенчества, формирования правовой и моральной культуры будущих специалистов профессионального образования.

Одним из направлений на этом пути может быть целенаправленное, последовательное формирование ответственности будущих инженеров-педагогов, что в их дальнейшей профессиональной деятельности обеспечит продуктивную, безопасную работу.

Инженерно-педагогическая деятельность является сложной и ответственной. С приходом каждого нового поколения повышаются требования к уровню квалификации, системы знаний, порядочности и ответственности инженеров-педагогов. Решающим фактором этой профессии является не только образование, но и достойная личность, поэтому актуальным становится изучение качеств личности, в том числе и ответственности.

В научных исследованиях уделяют внимание формированию морально-правовой ответственности учителя (Г. Васянович), формированию профессиональной правовой культуры (Н. Ткачова, В. Сальников), психологическим основам развития ответственной личности (С. Мирослав).

Цель этой статьи – исследовать определения понятия «ответственность» в педагогической и научной литературе.

«Энциклопедия образования» определяет ответственность как осознанную необходимость соотношения собственного поведения с общественными нормами и установками. Ответственность личности является характеристикой любых отношений, в которых состоят люди, и касается разных аспектов их деятельности, определяя их направленность. Проявляется в сознании, характере, чувствах, разных формах социального поведения и свободе выбора. Тесно связана она со знанием объективных законов развития общества, уровнем образования и культуры. Основывается на отношении: к объекту деятельности (позитивное, заинтересованное) – особенно в работе с людьми; к самой деятельности (как человек её выполняет – заинтересованно,

формально-неформально, безразлично и т. д.); к результату деятельности [1, с. 106].

Н. Вознюк рассматривает ответственность как социально-моральную основу совести, как меру моральной свободы, обязанность, правоту или виновность личности перед обществом, собой, которая определяется и применяется с учётом её субъективных условий и последствий, добровольно совершенных поступков [2, с. 30].

И. Бех определяет ответственность как осознание личностью собственной повинности, собственных обязательств и разумное их выполнение. По мнению этого учёного, человек самореализовывается потому, что берёт на себя ответственность. Так как человек выполняет все свои действия осознанно, то он должен быть ответственным как перед обществом, так и перед собой. Поэтому ответственность становится в структуре личности ведущей ценностью, которая характеризует её социально-моральную зрелость. Для такой личности социальные требования и моральные предписания является внутренним регулятором деятельности и поведения [3, с. 15].

Таким образом, ответственность тесно связана с совестью и достоинством человека. Она отражает его способность предвидеть результат действия слов, поступков, поведения и реально оценить их. В ответственности выражается отношение человека к дисциплине, мера его личного участия в выполнении общественных и служебных обязанностей. Для будущих инженеров-педагогов очень важно ответственно подходить к выполнению своих служебных обязанностей, так как обучение в профессионально-технической сфере связано с производством и чётким выполнением инструкций.

Эти теоретические положения требуют дальнейшего исследования феномена ответственности инженеров-педагогов, определения факторов, которые обуславливают высокий уровень этого человеческого качества и обоснования эффективных путей формирования этого интегрального качества.

Библиографический список

1. Энциклопедия образования / Акад. пед. наук Украины ; гл. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юринком Интер, 2008. – 1040 с.
2. Вознюк Н. М. Этико-педагогические основы формирования личности : учеб. пособие. – К. : Центр учебной литературы, 2005. – 196 с.
3. Бех И. Д. Психологические источники воспитательного мастерства : учеб. пособие. – К. : Академизат, 2009. – 248 с.

СОВРЕМЕННОЕ МЕДИЦИНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВУЗАХ

А. А. Дюсупова, доктор медицинских наук, доцент;
А. А. Дюсупов, доктор медицинских наук, доцент;
А. З. Дюсупов, доктор медицинских наук, профессор;
Б. Б. Дюсупова, кандидат медицинских наук, доцент;
Т. И. Терехова, К. Ш. Амренова, кандидат медицинских наук;
Т. И. Беляева, кандидат медицинских наук, доцент,
Н. С. Зготова
Государственный медицинский университет,
г. Семей, Казахстан

Summary. This article is about changes, innovations in modern medical education. Basic direction of this problem include active involvement of medical students in education, self-study, active learning, new methods of teaching.

Keywords: medical education; students; self-study; active learning.

В последние годы произошли качественные изменения образовательного пространства. Основной стратегической составляющей развития высшей медицинской школы является обеспечение качества образовательного процесса. Речь идет о реформировании образовательного процесса, существенным фактором успеха которого является государственная поддержка инновационных вузов [2].

Во всём мире за последние 20 лет произошли кардинальные изменения в медицинском образовании – изменения в содержании, в методах преподавания, в учебных базах и оценке. В 2010 году 100-летний юбилей отчета Флекснера стимулировал создание ряда важных рекомендаций в отношении дальнейших изменений [1]. В данных рекомендациях по изменению учебного плана предложено следующее: студенты – активные участники в процессе обучения; учебная программа должна обеспечить овладение выпускниками компетенций, необходимых для оказания больному безопасного и эффективного ухода; студенты должны вовлекаться в процесс ухода за пациентом на протяжении всех лет обучения; цели учебного плана должны быть связаны с ожиданиями общества; оценка студентов должна направлять их на сосредоточивание обучения на желаемых компетенциях; все преподаватели должны участвовать в непрерывной программе профессионального развития профессорско-преподавательского состава (ППС) для совершенствования навыков преподавания [4]. Главная цель программы медицинского обучения заключается в развитии навыков обучения на протяжении всей

жизни. Медицинские знания быстро развиваются и постоянно изменяются. Многие из того, чему обучились студенты на начальных курсах, становится неактуальным к тому времени, когда они приступают к клинической практике. Следовательно, очень важно, чтобы студенты выработали привычку и навыки определять необходимость в новых знаниях, развили компетенции выявлять подходящие для них учебные ресурсы, а также навыки для критической оценки их качества и актуальности для своей практики. Данные компетенции должны передаваться и развиваться на протяжении всего обучения в медицинском университете. Студенты должны иметь легкий доступ к электронным библиотечным ресурсам, в том числе к Кокрановскому Сотрудничеству и полнотекстовым статьям из ведущих журналов по медицине. Также в учебной программе должно уделяться время самостоятельному обучению [6; 7]: должны иметь место интерактивные подходы по проведению лекций, проблемно-ориентированное обучение (PBL), командное обучение (TBL), вовлечение в процесс клинического ухода, проекты, преподавание коллегам с младших курсов. Активное участие в процессе обучения дает студентам больше знаний [8]. Традиционные лекции были заменены более интерактивными методами, такими как дискуссии, задания, предполагающие индивидуально-парно-групповую форму взаимодействия учащихся [3; 5]. Роль преподавателей заключается в применении разносторонних подходов в обучении, в оказании содействия студенту в процессе обучения. Отсюда следует, что преподаватели должны знать процесс обучения и то, что может содействовать и помешать этому процессу [9]. Это демонстрирует важность непрерывной подготовки и совершенствования педагогического мастерства ППС. Старые способы преподавания не соответствуют новым клиническим требованиям.

Таким образом, в современных условиях в системе медицинского образования существует необходимость активного внедрения инновационных методов обучения с целью обеспечения качества образовательного процесса.

Библиографический список

1. Association of Faculties of Medicine of Canada: Future of Medical Education in Canada – A project funded by Health Canada. URL: <http://www.afmc.ca/future-of-medical-education-in-canada/> (accessed May 22 2011).
2. Cooke M., Irby D. M., O'Brien B. C. Educating Physicians – A Call for Reform of Medical School and Residency. – San Francisco : Jossey-Bass, 2010.
3. Cantillon P. Teaching in large groups // British Medical Journal. – 2003. – № 326. – P. 437–440.
4. Ende J. Theory and Practice of Teaching Medicine. – Philadelphia : American College of Physicians Press, 2010.

5. Jaques D. Teaching small groups // *British Medical Journal*. – 2003. – № 326. – P. 492–494.
6. Hanlis E. Active Learning Presentation // *Medical Education Conference*, October 21–22. – Karaganda, 2010.
7. Michaelsen L. K., Fink L. D. Team-based Learning: Small group learning's next big step // *New Directions for Teaching and Learning*. – 2008. – № 116. – P. 1–104.
8. Michael J. Where's the evidence that active learning works? // *Advances in Physiology Education*. – 2006. – № 30. – P. 159–167.
9. Norman G. Editorial – What's the active ingredient in active learning? // *Advances in Health Sciences Education*. – 2004. – № 9. – P. 1–3.

РОЛЬ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**А. А. Дюсупова, доктор медицинских наук, доцент;
А. А. Дюсупов, доктор медицинских наук, доцент;
М. Ж. Еспенбетова, доктор медицинских наук, профессор;
Ж. М. Жуманбаева, А. М. Хисметова,
В. Т. Ахметова, М. Д. Байтубаева
Государственный медицинский университет,
г. Семей, Казахстан**

Summary. This article is about improvement of medical education quality. Competency – based learning it is one of important way of medical education development in modern conditions, it increased the quality of theoretical and practical study.

Keywords: medical education; competentions; quality; communications.

Процесс реформирования высшей школы после принятия Болонской декларации поставил целью улучшение качества образования. В качестве основного требования к подготовке специалистов и улучшению качества образования Европейским научно-педагогическим сообществом был выдвинут компетентностный подход [1].

Разработка учебного плана, основанного на компетенциях, включает следующие действия:

- 1) определить компетенции, можно использовать опрос преподавателей, анализ критического случая, метод Дельфи, наблюдение опытных врачей;
- 2) описать критерии освоения компетенции – определить конкретные целевые ориентиры врача-выпускника;
- 3) описать методы освоения каждой компетенции, например, дидактическое обучение, обсуждения в малых группах, практика

на симуляционных тренажерах, практическое обучение, связанное с уходом за пациентом;

4) определить методы оценки каждой компетенции – методы предоставления обратной связи, суммативные методы оценки;

5) описать процесс улучшения при неудовлетворительном результате;

6) определить метод оценки всего процесса [2].

Однако во внедрении компетентного подхода в медицинских вузах необходимо изменять методы работы преподавателей. Среди ключевых компетенций преподавателя выделяют:

1) методические – владение современной информацией по своему предмету, использование информационных технологий, прогрессивных форм оценки достижений студентов;

2) социальные – контактность преподавателя, уважительное отношение к студентам, умение излагать материал понятно, мотивировать других;

3) личностные – эмоциональная стабильность, креативность, адекватная самооценка и т. д.

Обладание такими навыками значительно повышает мотивацию студентов, активизирует их учебную, научную деятельность, а также повышает авторитет преподавателя [3]. Для успешного внедрения учебной программы, основанной на компетенциях, требуется: сосредоточение программы профессионального развития ППС на навыках проведения оценки и предоставления обратной связи, а также стратегиях, направленных на преподавание каждой компетенции. Необходимо гибкое финансирование и график для того, чтобы можно было изменить продолжительность программы для отдельных студентов. Студенты, которые завершат основную программу досрочно, могут взять дополнительные элективные курсы [4].

Компетентность определяется как мера освоения компетенции, включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия.

Одной из значимых является коммуникативная компетенция. Необходимыми являются специальные компетенции, которые формируются на основании личностных особенностей и сфер индивидуальности: концептуальная (научная), предполагающая понимание теоретических основ профессии; интерактивная – способность применять научные положения на практике; контекстуальная – понимание социальных, экономических и культуральных особенностей среды, в которой осуществляется профессиональная

деятельность; адаптивная – умение предвидеть изменения, важные для профессиональной деятельности, и быть готовым к ним; компетенция в межличностной коммуникации. Перечисленные компетенции являются компонентами коммуникативной компетенции – одной из общих компетенций, на основе которой строится профессиональная компетентность педагога.

Таким образом, компетентностный подход определяется как одно из приоритетных направлений развития образования в медицинских вузах, следование которому необходимо для обеспечения конкурентоспособного высшего медицинского образования [1].

Библиографический список

1. Albanese M. A., Mejicano G., Anderson W. M., Gruppen L. Building a competency-based curriculum: the agony and the ecstasy // *Advances in Health Sciences Education*. – 2010. – № 15. – P. 439–454.
2. Ginsburg S., McIlroy J., Oulanova O., Eva K., Regehr G. Toward authentic clinical evaluation: pitfalls in the pursuit of competency // *Academic Medicine*. – 2010. – № 85. – P. 780–786.
3. Smith S. R., Dollase R. AMEE Guide No. 14: Outcome-based education. Part 2. Planning, implementing and evaluating a competency-based curriculum // *Medical Teacher*. – 1999. – № 21 (1). – P. 15–22.
4. Norcini J., Burch V. Workplace-based assessment as an educational tool: AMEE Guide No. 31 // *Medical Teacher*. – 2007. – № 29. – P. 855–871.

РАЗВИТИЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Е. И. Фуртаева, кандидат педагогических наук, доцент;
Т. В. Фуртаева кандидат педагогических наук, доцент
Тульский институт управления и бизнеса
им. Н. Д. Демидова, г. Тула, Россия

Summary. This article examines the possibility of psychology as a educational discipline for the development of self-understanding of university students for personal development. The stages and ways of development psychological knowledge. Terms of formative and developmental impact on the personality of the educational process.

Keywords: self-understanding; self-knowledge; psycho-social competence; professional maturation; personality development.

Направление подготовки «Специальная психология» даёт возможность студентам в процессе обучения формировать собственный социально-психологический опыт, личностное и профессиональное

самоопределение. Становление собственного жизненного опыта, социальной зрелости личности, социально-психологической и профессиональной компетентности является значительным аспектом изучения дисциплин психологического цикла.

Самоопределение, как личностное, так и профессиональное, – это способность к внутреннему диалогу с самим собой. Внутренний диалог в данном случае рассматривается, как особое развёрнутое понимание человеком процесса и результата формирования смысла (смыслов) мыслей и чувств (переживаний), относящихся как к взаимодействию «здесь и сейчас», так и к индивидуальной жизни личности в целом (поиск смысла жизни, мировоззрения) [1].

Формирование ценностно-смысловой позиции студента в процессе образовательной деятельности, сохраняя по отношению к самому себе и своим переживаниям «эстетическую необходимость», выступает как одна из задач развития профессионального самоопределения.

Понимание выступает как специфический способ человеческого бытия и человеческого осмысления реальности. Понимание релятивно, ценностно и ситуационно обусловлено: «возникает» в «со-бытии» человека с человеком, выступая как событие жизни каждого, и, в конечном счёте, как основа этого «совместного бытия» [1].

Изучение специальной психологии и психологии в целом помогает, с одной стороны, сформировать своё мировоззрение. А с другой стороны – осознать существование иных точек зрения.

Можно сказать, что в результате освоения психологического знания в процессе изучения дисциплин направления подготовки «Специальная психология» развивается не только профессиональная компетентность личности, но и способности к эмпатии и атракции, формируется гуманистическая позиция социального взаимодействия.

Анализ исследований приобщения студентов к миру психологических знаний выявил, что в итоге происходит:

- формирование понимания себя и понимания другого человека;
- изменение системы личностных ценностей;
- психологическое развитие и созревание личности;
- формирование мировоззрения новой формации.

В развитии личности будущего специалиста в области специальной психологии важным аспектом является становление

ценностно-смысловой позиции и ориентации. Общее развитие личности студента происходит, прежде всего, в процессе формирования «открытого» мировоззрения.

Под открытым мировоззрением понимается способность комплексно воспринимать действительность, развитые механизмы эмпатии и аттракции, необходимые для личностного и профессионального самоопределения будущего специалиста.

Формирования «открытого» мировоззрения на первых этапах профессионального становления требует и приводит к изменению отношений субъекта к другим людям и к себе самому, к изменению системы его жизненных ценностей. Профессиональное становление психолога предполагает не столько когнитивные изменения, которые происходят сами по себе, но и развитие системы личностных ценностей, развитие личности в целом [2].

Поэтому наиболее эффективным способом организации образовательного процесса и организации усвоения психологических знания будет, с одной стороны, обучение, обращённое к рефлексии и осмыслению ценностных и эпистемологических оснований психологии: мировоззренческих установок, стратегий понимания, осознания и принятия другого человека и окружающего мира. А с другой стороны – обучение, основанное на эмпирическом опыте, направленное на самоисследование будущего специалиста как личности и профессионала.

Эмпирический опыт выступает как обязательное условие эффективного изучения дисциплин психологического цикла и как результат профессионального самоопределения. Включение опыта в систему научных понятий и механизмов – это основы формирования профессионального самоопределения и профессионализма в целом.

Самосознание формирует профессиональное созревание и профессиональное самоопределение, что в свою очередь развивает личность в целом.

Библиографический список

1. Минигалиева М. Р. Развитие самопонимания студентов в процессе изучения психологии // Психология в вузе. – 2008. – № 1.
2. Фуртаева Е. И. Современные подходы к преподаванию дисциплин гуманитарного цикла в высшем учебном заведении // Социосфера. – 2013. – № 1. – С. 108–109.

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

**Е. М. Приходько, аспирант
Астраханский государственный университет,
г. Астрахань, Россия**

Summary. The article is devoted to the problem of dynamic development of professional readiness of future lawyers during their professional development. The dynamics of the components of professional readiness includes certain stage of development, which coincide with five courses of study at the University.

Keywords: professional readiness; future lawyers; professionalization; professionally important qualities.

Современный этап развития общества предъявляет к работе профессионалов, а значит и к работе высших учебных заведений, занятых их подготовкой, новые требования. Система подготовки специалистов в масштабах страны определена, как правило, спецификой выбранной профессиональной области. Однако связь между вузами и сферой деятельности выпускников далеко не всегда надёжна. Молодому специалисту после окончания высшего учебного заведения требуется значительное количество времени, чтобы адаптироваться к условиям профессиональной деятельности [4]. Несмотря на то, что адаптация к условиям работы происходит на базе основного багажа знаний и умений, приобретаемых в вузе, важную роль, а порой одну из главных, играет наличие у молодого специалиста готовности к профессиональной деятельности.

Мы рассматриваем психологическую готовность студента к профессиональной деятельности как динамический процесс, и выдвигаем гипотезу о стадийном и уровневом характере её развития на этапе профессионального обучения в вузе. При этом развитие и формирование профессионально-важных качеств (ПВК) личности в условиях учебной деятельности студента в вузе является, прежде всего, результатом развития структуры самосознания, то есть профессионального самосознания (ПС) личности [3].

В настоящем исследовании приняли участие студенты юридических факультетов российских вузов. Всего было обследовано 200 студентов в возрасте от 17 до 22 лет, из них 120 девушек и 80 юношей. Также обследованию было подвергнуто 25 работающих юристов.

Особенности формирования профессионально важных качеств рассматривались нами в развитии с первого по пятый курсы: выявлялись движущие силы развития, основные противо-

речия, характерные для процесса профессионального обучения в вузе. Для изучения профессионально важных качеств мы рассматривали, как происходит их развитие от первого к пятому курсу внутри каждого отдельного взятого уровня.

Анализ корреляционных отношений компонентов указывает на то, что структура профессиональной компетенции претерпевает существенные изменения в процессе профессионального обучения.

Обнаруженные связи между компонентами у студентов первого-третьего курсов указывают на отсутствие должного уровня сложности и целостности системы, такого, какой необходим для успешного выполнения обязанностей и управления процессом в юридической профессиональной деятельности. Все компоненты не связаны между собой и образуют обособленные блоки, что не соответствует требованиям, предъявляемым в профессиональной юридической деятельности к уровню развития профессионально-важных качеств будущих юристов.

Проведённое анкетирование (анкета Н. Т. Селезнёвой «Самооценка уровня проектирования, моделирования и регуляции самосовершенствования: личного и профессионального») показало, что существует определённая динамика развития этих уровней. Так, студенты первого курса показали большей частью (57%) активное отношение к процессу овладения умениями саморазвития, и 43% – пассивное отношение. На втором курсе намного снижается активное отношение (52%) и возрастает пассивное – до 48%. У студентов третьего курса активное отношение к процессу овладения умениями самосовершенствования составило 55%, а вот число пассивных уменьшилось до 37% – за счёт появления студентов с отрицательным отношением к данному процессу (8%). На четвёртом курсе немного увеличивается количество студентов, показавших отрицательное отношение к приобретению умений самосовершенствования (9%), а на пятом курсе оно возрастает до 11% и соответственно уменьшается количество студентов с активным отношением (48%).

На основе полученных результатов можно говорить о наличии у студентов всех курсов желания личностно-профессионального самосовершенствования и саморазвития, однако неадекватный образ профессионала задаёт изначально неверный вектор этим процессам, что находит отражение в характере развития профессионально важных личностных качеств будущих юристов.

Исследуя динамику развития компонентов профессиональной готовности, мы выделили пять стадий её развития, которые

совпадают с пятью курсами обучения в вузе. Проходя через все стадии формирования психологической готовности к профессиональной деятельности, содержание которых отражается в нашем случае в двух сферах проявления – «центральная деятельность» и «основные психологические проявления», студент накапливает интеллектуальный багаж. Вследствие этого развиваются профессиональная компетентность, ценностные ориентации, ПВК, профессиональное самосознание, а как следствие и психологическая готовность к профессиональной деятельности (таблица).

Стадии развития психологической готовности студентов-юристов к профессиональной деятельности

Стадии Сферы проявления	1 стадия	2 стадия	3 стадия	4 стадия	5 стадия
Центральн. деятельность	Вхождение в новую социальную ситуацию	Учение, следование правилам	Структурирование личн. времени (учёба-отдых)	Определение (представление) себя в профессии. Первый практический опыт	Выработка стратегии дальнейшей деятельности (профессионализации)
Основные психологические проявления	Определение, адаптация, налаживание межличност. отношений	Зависимость	Выработка собственного стиля поведения	Ответственность	Самосовершенствование (личного и профессионального), саморазвитие и т. д.

При этом профессиональное самосознание стало системообразующим компонентом всей структуры психологической готовности студентов к профессиональной деятельности. Оно определяет развитие всех остальных компонентов, являясь тем условием, которое усиливает или ослабляет их действие. Без

его активного функционирования влияние других компонентов (факторов) на ПВК значительно ослабевает. Таким образом, прослеживается иерархия взаимосвязей между всеми компонентами исследуемого процесса у будущих юристов.

Процесс развития профессионально-важных качеств есть переход от низшего уровня целостности к высшему уровню [2, с. 42]. Уровни развития ПВК тесно связаны с развитием стержневых и не стержневых качеств личности в их единстве, а их система отражает структуру личности в целом. Соответственно, знание сущности процесса и уровней развития психологической готовности студентов-юристов к профессиональной деятельности позволяет более чётко управлять процессом их профессионального становления.

Таким образом, на основании проведённого теоретического и экспериментального исследования, а также реальной практики можно сделать следующий вывод: эффективность профессиональной деятельности юристов во многом обеспечивается развитой до высокого уровня психологической готовностью к профессиональной деятельности, которая представляет собой деятельностную и личностную характеристику субъекта труда, отражающую уровень его развития и потенциальные возможности. Необходима принципиально новая организация процесса подготовки студентов-юристов к профессиональной деятельности. В учебный процесс целесообразно было бы ввести психолого-акмеологическое сопровождение, заключающееся в проведении комплекса специально разработанных мероприятий: психодиагностического обследования студентов, профконсультационной и психокоррекционной работы.

Библиографический список

1. Богданов Е. Н., Зазыкин В. Г. Введение в акмеологию. – Калуга : Калужский ГПУ им. К. Э. Циолковского, 2001. – 96 с.
2. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
3. Прохорова Т. Н., Аблова О. Н. Особенности развития профессионального правосознания будущих юристов в системе высшего образования // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2013. – № 8. – С. 105–112.
4. Филиппович В. А., Панов Е. В. Формирование физической и психологической готовности студентов юридических вузов к деятельности в правоохранительных органах // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2009. – № 3. – С. 5–8.

УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

**Н. А. Шайденко, доктор педагогических наук, профессор
Государственная Дума ФС РФ, г. Москва, Россия**

Summary. The article covers the analysis of the conditions which are mainly supposed to influence the teacher professional development in the process of his personal establishment.

Keywords: teacher professional development; educational system of the region; professional development conditions.

В конце 2013 года Президентом РФ было поручено Министерству образования и науки РФ подготовить программу обновления педагогических кадров. Требования общества к школе, к обучению и воспитанию порастающего поколения реализуются учителем, при этом проявляется закономерное соотношение между запросами общества, уровнем профессионализма учителя и результатами его профессиональной деятельности.

Изменяющееся общество поставило новые задачи перед педагогическим образованием:

а) повышение образовательного ценза общества, его гуманизация и гуманитаризация образования;

б) подготовка специалистов для школ разного типа и уровня, владеющих научными навыками общения, способных самостоятельно, с полной мерой ответственности принимать нестандартные решения, не только умело воспроизводить готовые методики для организации учебного процесса, но и творчески их перерабатывать, а также создавать собственные.

К позитивным изменениям, происходящим в современной школе, следует отнести отказ от разрозненного предметного содержания, усиление интегративного характера образования. Профессиональная подготовка учителя должна включать подготовку к инновационной деятельности, т. к. в настоящее время от него требуются инновационные способности и готовность к восприятию и участию в инновационном поиске и реализации инноваций. Успешно выполнять свои профессиональные функции может лишь учитель, являющийся личностью, у которой профессиональные знания не превалируют над гражданской ответственностью, человеческими качествами, отношениями, а синтезируются с ними, взаимопроникают и взаимодополняют друг друга. Такие требования к учителю призваны изменить взгляд на сущность педагогического образования, основой которого долж-

но стать не передача знаний, не формирование умений и навыков, а профессиональное развитие учителя. Профессиональное развитие учителя предполагает формирование совокупности его профессионально-личностных качеств в определенной системе и последовательности. Под эффективностью процесса профессионального развития учителя понимается высокая специальная подготовленность, органично сочетающаяся с общей культурой и высокими нравственными качествами личности, со стремлением к достижению наивысших результатов в работе, т. е. к непрерывному профессиональному самосовершенствованию.

Рассматривая профессиональное развитие будущего учителя как процесс формирования профессионального самосознания, мышления, способностей и овладения профессиональными знаниями и действиями, мы смогли доказать, что оно будет наиболее эффективным при соблюдении следующих условий: при построении системы непрерывного педагогического образования в регионе в форме модели вертикальной интеграции учебных заведений, реализующих программы педагогического образования; при создании в регионе эффективной системы педагогической профориентации; при рассмотрении в качестве ведущего учреждения в региональной системе педагогического образования университета, готовящего учителей; при целенаправленном формировании у будущих учителей профессионально-педагогической направленности личности и раннем включении их в деятельность в региональной системе образования.

PROBLEMS OF CULTURAL MARGINAL IDENTITY IN TRANSFORMATIONAL SOCIETIES

**N. R. Hakobyan, doctor of psychological sciences, professor
Armenian State Pedagogical University after Khachatur
Abovyan, Yerevan, Republic of Armenia**

Summary. This article presents theoretical issue of marginal phenomena. Marginality has social-cultural and social-psychological different aspects promoting identity forming. The general types of marginality such as structural, cultural marginality and marginality of social groups are presented. Some social-psychological conditions which regulate and control the process of marginalization are shown.

Keywords: marginality; social group; behavior; identity; society; social strata; frustration.

It's difficult to imagine any social community without marginal phenomena, without marginal groups and marginal people, without marginal social roles, a display of marginal consciousness and

behavior. In every society individuals, social and ethnic groups and social strata act as bearers of marginal qualities. In other words marginality is a social-cultural and social-psychological phenomenon, which has always been an indivisible part of different historical societies, different social types.

In literature on the studies of the phenomenon of marginality different types of marginality are usually differentiated: ecological, (geographical), social, economic, cultural, political, religious, ideological, existential, etc. which are involved in the following large groups according to their essence and functions:

- a) **structural (social) marginality;**
- b) **cultural (ethnic-cultural) marginality;**
- c) **marginality of social groups.**

There is no common definition of marginality in Professional Literature. As I. Popova mentions, by the term notion of marginality are usually meant those relatively stable happenings, which occur in the margin of different cultures, social communities interactions of structures, in the result of which some part of the social subjects appear out of margins [9].

Marginal social groups are more often meant. In O. Olshanski's opinion «The notion of marginality means collection of features of social subgroup representatives' consciousness and behavior that are not able to integrate into large referent communities due to these or those circumstances [8]».

In researchers' opinion no monosemantic comprehension of the notion of **marginality** is stipulated by the following circumstances.

a) that concept is used by different sciences (philosophy, sociology, social psychology, culturalology, politology, economics, etc.) in different meanings or from different points of view;

b) that concept is used in different meanings, connected with the types of marginality;

c) the vagueness (uncertainty) of the meaning of that concept makes it difficult to present the main phenomenon in the context of socio-cultural processes.

Not without reason does some researchers consider the notion «marginal person» as «sociological fiction». And some researchers think that marginality in such a general concept that including everything it doesn't except anything, thus it must be used very carefully and only after its criteria have been defined.

In sociological literature two approaches to the study of marginality are distinguished: **in the first case** the concept of marginality is

comprehended as the state (condition) of the social groups and individuals in the process of structural changes (transformations) in the society (changes in social statuses, when the group or the individual appears between two groups or structures) and **in the second case** marginality is comprehended as characteristics of social groups that are in border marginal condition.

In case of such comment on marginality as marginals appear the outsiders, especially those two who are in the bottom of life: the tramps, lumpen, unemployed, criminal elements and groups that are not included in social structures. In the soviet period when the analyses of social happenings were carried out from the position of autocratic Marxist philosophy and methodology, marginality was mainly considered a phenomenon typical of capitalist countries. As marginal were considered those social groups that «don't take part in production process, don't perform social function, don't have social status and survive at the expense of those means, which are gained either by passing over the accepted norms or are given from the social funds by the wealthy classes for the sake of political stability». In this case we deal with the functional side of marginality [5].

T. Parsons and R. Merton try to connect marginality with crime and other negative occurrences of social life. Following them V. Sadkov thinks that «such a phenomenon as marginality, undoubtedly, is one of the reasons for crime». The close interconnection between marginality and crime is out of doubt (beyond doubt) and completely definite. In this case we refer more to the qualitative characteristics than the quantitative index of the degree of interconnection interrelation of the happenings mentioned above, the statistic (correlative and functional) dependence [10].

Unlike the sociological approach, the philosophical comprehension of the phenomenon of marginality, we can say, is still in the working process.

Since the second half of the 20th century in German philosophy formed the postmodernist direction which holds a realized position thus contradicting itself to the discourse of the ruling classic philosophy. Postmodernists present the notions of **marginal self-subject, ego-person, individual type, marginal consciousness, marginal, distance, and marginal existence**. In the role of a marginal person appears a revolutionary, a madman, a magician, an art critic, a homosexual, a schizophrenic, in other words all those who consistently discredit the law, structure, logic, religion, morality, common sense, i.e. everything that may become a means of oppression. When presenting the notion of «marginal person» [5].

R. Park considered the marginal person (to be the) as a result of intercultural processes. Such type of person appears at the time and in the place where in racial and cultural conflicts, new social communities appear. The marginal person finds himself in the middle of two cultural worlds. The «moral and psychological» indignation that is the result of cultural intercourse is more absolutely displayed in psychology of a marginal person. Park considers the marginal person as an extra result of the process of culturalization (A. Nalchadjyan suggests translating the notion of culturalization by the expression «cultural socialization») when some interrelations are established among different races and cultures [7]. Park understands marginality not only as the person's status between the two social or cultural groups, but also as the characteristic of belonging to both groups at the same time in consequence of which a change in person's status takes place. Analyzing migration Park appreciates cultural hybrids pessimistically not because the marginal immigrant can't do away with his past and adapt to the new cultural environment, but for the reason that cultures are impenetrable and impassable and it isn't possible to stay on their border. The marginal person is compelled either to choose one of them or follow a third way. The preliminary condition for the marginal person's formation is the length of the indefinite critical situation. The longer the situation is, i.e. the person is in the state of unadaptability, the steadier become the features typical of a marginal person.

In his book «**The marginal man**» developing Park's views E. Stonequist considers a marginal man as a social individual that is involved in the cultural conflict [2]. Such a person is on the border of two cultures but doesn't belong to either of them. The marginal individual's split personality is stipulated (conditioned) by the social and racial, ethnic contradictions existing in the given society. E. Stonequist considers a marginal person a key-personality in the cultural interrelations, who, ambitious to unite with dominant reference social groups, communicates with elements of cultural values and accepts the criteria working in the culture. In the result a «cultural hybrid» is developed that appears in the marginal situation: on the one hand he is on the edge of the dominant group, that considers him alien, on the other hand he is on the border of his old group that considers the person who left them, «a traitor». Unlike R. Park, E Stonequist pays attention to the negative consequences of the marginality process.

In E. Stonequist's opinion the process of conversion of the person's social, spiritual, mental and sensual features lasts about 20 years. He specifies three phases in the marginal person's evolution.

In the first phase the man doesn't realize that he has appeared in the cultural conflict and doesn't notice that he gradually assimilates to the dominating group's culture. **In the second phase** the conflict is realised and in psychological meaning the man turns into a «marginal person». **In the third phase** the marginal person makes successful or unsuccessful attempts to adapt himself to the disputed situation. In case of successful adaptation he gets out of the marginal situation, becomes «a normal man» and in case of failure he remains in the state of unadaptation alongside psychological complexes typical of it [2].

R. Park and E. Stonequist's ideas of a marginal person became the basis for new comments, theoretical and experimental researches.

In this connection it is worth paying attention to the American researcher B.J. Mancini's approach in which not only are compared the sociological and socio-psychological sides of the studies of different types of marginality but also are used psychological tenets of the adaptation theory to explain marginality. To explain the phenomenon of marginality he presents the notion **essential/processual** Mancini connects the degree of marginality with the static or dynamic states of the marginal position occupied by the individual of the group. The first type of marginality is connected with the position occupied in a definite structure, when an individual becomes marginal «according to the definition». Mancini suggests the following criteria to denote the degree of marginality [1]:

- a) changeability of the situation;**
- b) significance of the situation;**
- c) visibility of the situation;**
- d) cultural conflict;**
- e) group conflict;**
- f) the position of the former group;**
- g) the attitude to the «adapting group»;**
- h) the trend of identification;**
- i) voluntary (realised) position.**

The importance of problems of cultural marginal identities, especially from the psychological point of view, study of marginality phenomenon increases especially in transforming societies, where in the result of political, economic, social and cultural reconstructions once stable social structures, the system of social relations are annulled and their elements the social institutes, social groups and individuals appear in intermediate, transitional situation. In some meaning marginality becomes one of the main characteristics of a transforming society.

As was mentioned, the problems of cultural marginal identities have a universal nature, i.e. it's typical of both stable and transitional, transforming societies. There are stipulating preconditions for the appearance of marginality in stable societies as well. In this meaning, the problems of cultural marginal identities that accompanies every social transformation one of the social functions of the society, as it is impossible to imagine a society in which no changes take place. But in comparatively stable societies there is a regulated net of social relations that provides a high degree of people's social-cultural consolidation and cooperation. In such cases people feel that they are organic part of the whole. For example, in the former Soviet Union was created a united social-political and moral-psychological field, the values of which had a common character. The majority of the Soviet people didn't on the whole feel isolated, cut off from the society: the dominating part of the population was engaged in the acting social-economic structures, in different spheres of working activities [6].

In the Soviet period there were the following prerequisites for the appearance of the problems of cultural marginal identities:

- Mass removals of the population (in the consequence of the country's industrialization flow of rural population to towns, cultivation of virgin soil, foundation of new towns and productions in Siberia), that were not provided with respective social conditions of life and cultural substructures.

- Disguised social stratification, ethnic contradictions.

- The dominating role of the totalitarian ideology the absence of elements of the civil society.

- The relations established between individual and the state, the presence of the alienations.

In a relatively stable society as well as in a transforming one various kinds of objective and subjective factors promote the display of marginality. In post-soviet transitional societies some of the objective reasons for the bringing forth marginality are the collapse of the state-political, social-economic, social relations systems, social and ethnic conflicts, wars, emigration, etc.

The first and the most important factor that brings the problems of cultural marginal identities is unemployment, which is the derivative of the collapse of social-political relations and social links (ties). In the consequence of the latter not only reduce the living standards of the society, but also a general impoverishment of the population takes place.

In such ambiguous, indefinite and instable conditions increasingly proceeds the process of marginality of almost all spheres of the soci-

ety. Its peculiarity is that the marginal groups or the marginal people work not on the edge of the social activities but everywhere including nearly all spheres of life. If in stable societies the phenomenon of marginality are controlled and are somehow regulated, in transitional societies which are in headlong transformations, the processes of marginality have spontaneous, unpredictable and uncontrolled character.

In transitional societies the volume, contents, qualities and spheres of the display of marginality change. The turn of the majority into a marginal mass creates a qualitatively new situation of the social reality. In E.N. Starikov's opinion in the social structure of the post-communal society all social groups are particularly marginalized in the result of which the differences between a marginal and a non marginal are wiped out. According to him marginality is the result of mobility of the society's social structure, the result of the state of uncertainty. This point of view is arguable because marginality is simply identified with mobility, with transition. Though marginality supposes the presence mobility, not every mobility is marginality yet [11].

In any case the problems of cultural marginal identities as a phenomenon has a large inclusion in the transforming society. If marginality obtains massive nature its values and orientations also penetrate into the consciousness of such people who still maintain their status in social structures.

A transitional society where the tempo of social mobility is high, by its nature, creates a favourable environment for the intensive displays of marginal happenings. In transitional society and evident index of the problems of cultural marginal identities is the exhibition of **the phenomenon of parallelism**: on the one hand old institutes and the values and relations peculiar to them continue to work mechanically and on the other hand new social institutes and interpersonal new relations, stipulated by transformation processes, work. Irrespective of their will and wish with objective reasons people appear in the intersection of two realities, two different social-cultural worlds, and under the influence of new realities an ambiguous behaviour towards everything around is formed inside them. The created situations make people get into unknown relations and roles. An agonizing psychological process begins to combine the old and new realities coexisting in parallel. Playing double roles creates preliminary conditions for split view, for forming a dual social position.

In transforming societies political and economic changes are accompanied by changes of social-psychological character. Such changes take place as comprehending values anew, devaluation of world-view

positions, transformation of stereotypes, searches for the meaning of life, braking off social relations, in humanity in interpersonal relations, decline of morality, changes in social status, position and role behaviour. In the result most people face a crisis of social identification which is expressed by the person's laws of the positive comprehension of his social belonging.

In the transitional society another peculiarity of the development of the problems of cultural marginal identities is the fact that in consequence of social mobility (both vertical and horizontal) the border between the marginal and non-marginal becomes unsteady, time and distance between them disappear or the opportunity to change from a non-marginal into a marginal increases. The marginality of the greater part of population also means mingling the borders between the social strata and groups, arise of intermediate groups that are identified with great difficulty. The social stratification processes bring forth essential changes in people's social status, creating new conditions for their social mobility.

Another peculiarity of the problems of cultural marginal identities in the transitional society is that alongside with the traditional marginal groups at the edge of social structures appear new marginal people who have higher education, professional top qualification, a developed system of requirements, great social expectations and political activity.

One shouldn't think that marginality is displayed on one line and in proportion. If we specify several levels of marginality (macro, micro and the behaviour of the person towards certain situations) and take into consideration the context of time and distance, we can mention that disproportion and contradiction is noticed in the development of marginality on each level.

Uncertainty hesitation, pessimism, aggression, alarm and fear become the social-psychological «diseases» of people living in the transitional society. More dominating becomes the sense of social-psychological dissatisfaction. Depressive state, low spirits uncertainty about tomorrow, failure of expectations, depression, frustrations, stresses and conflicts, nihilistic behaviour to any idea and reality, determination of turning to adventurous utilitarian time-serving activities, this is the incomplete social-psychological picture of the people living in the transitional society [6].

In transforming society the macro processes of the problems of cultural marginal identities occur in certain phases, in the course of which different marginal groups, marginal strata are formed and different marginal situations are created. In some sense the phases of

marginality coincide with the stage of development of transitional society. Three phases may be specified.

In the first phase new tendencies of development spring up under condition of the domination of old. In this phase the old is rejected in a revolutionary way, a process of discrediting the old order, social structures and relations is going on.

In the second phase the phenomenon of parallelism springs up, i.e. there is a struggle between old and new everywhere, the social life is instable, social shocks follow one another.

In the third phase the new trends of development become dominant, new structures begin to work and tendencies of stability become irreversible, but the old still continues to exist.

In the first phase of the transitional period in the process of marginality are included those people who have just lost their jobs and social status in the result of changes in social structures, but still hope that very soon they will find a new job according to their profession. In this phase they are engaged in criticising the past, they are sure that the changes will improve their state. Idealizing the present (as a rule, negative trends of its development are either disguised or are taken no notice of), they have no negative predictions yet. Moreover they are sure the changes that take place will improve their situation. Such people still maintain their old system of values and points of view. They tend to explain their being out of jobs and status as ill luck, a result of objective circumstances, a temporary happening or as a result of their being inexperienced, their own shortcomings and mistakes, lack of foresight (improvidence), insufficient activity. They are guided by follow the saying «**Every dog has his day**» which means that though they have appeared in a certain situation, they haven't lost their hope to regain their social status, their still sure of their power as well as of positive results of the changes that take place in the life.

But in any case, the collapse of the old structures and relations (links), the temporary uncertain and instable states can't help reflecting on their mood and the way they feel. The fear of the unknown, uncertain disturbs their psychology. Typical features of the psychological state of such people are temporizing, ambiguity, desperation, depression, anxiety, hesitation, etc. In case this state continues and deepens, serious psychological problems may occur which may lead to the loss of self-respect and to a general psychological crisis. However, in this phase the tendencies of marginality are not seen distinctly, not being realized by the people who have already appeared in the whirlpool of marginality.

In the second phase in the process of marginality are encompassed, to be more correct already become marginal those people who having been unemployed and having lost their rank for a long time, have already tasted the bitterness of unemployment and realize their new status. Under conditions of economic crisis and mass unemployment is seen the vertically downward social mobility that means reduction in people's social status. For example an intellectual, a specialist of high qualification has to do a job requiring lower qualification because of the social downward mobility. And just the opposite, upward mobility also take place when those who once had low social position obtain high social status.

In the result of vertically downward mobility deepens the process of the society's frustration and impracticalness (unadaptation). More vividly are exhibited the social-psychological consequences of the crisis of social identity. The ideas about life that were formed in the past blow up, a mess and contradictions rise between the ego's past, present (the acting ego) and future (ideal ego). The values and orientations typical; of former social status are observed to mix into new values and orientations and that creates a favourable ground for of different conflicts and contradictions to spring up. Desperation and critical situations are accompanied by intensifying of the feelings of loneliness, alienation and of being an odd man.

If the man's main requirements (needs) are not met (satisfied), the man isn't even eager to aim at higher goals.

Under conditions of long unemployment the man appears under control of boredom. As E. From observes, if the man can't defend himself from boredom, he should feel depressed. And the depressed man feels something like a vacuum inside him, he feels as if he has been paralyzed, as if he lacks something that he needs in order to act. To feel his inner emptiness he uses everything. He is **passive**, he feels that he is of very little value and those feelings he oppresses by consumption thus becoming a **consumer**. In such people develop a new system of marginal values, typical features of which are as follows [12]:

- a) intolerance of social institutes and people;
- b) extreme forms of behaviour contradicting the norm;
- c) destructiveness;
- d) personality cult, moral relativism, nihilism, irresponsibility.

Meanwhile in the society alongside with traditional marginal groups develop new marginal (structural) social groups of a different type, which hold an edge, marginal position towards the «centre» or the social normal. If such people more or less adapt to their state, a marginal consciousness develops together with the values and orientations

typical of it. Marginal groups and people change their system of values, social orientations and the ways of adaptation. In the result of breeding of marginal groups arise subcultures and anticultures that can develop various chance that under conditions of transitional society spring up various marginal ideological currents which pay attention to such subjects as death, tragedy, conflicts, disasters, the apocalypses, social and psychological deviations, mysticism, exoterica, sexual freedom, etc.

Those marginal groups, in which impoverished and lumpen people are included, obtain certain features. They gradually lose working inducement and morality, consumer psychology is developed. Work stops being a need. If there still remain any objective orientations, they are directly connected only with consumption, with finding material means. And the expanding consumption that is no longer connected with working functions obtains a desperate, disorganised character. The lumpenized marginal person gradually goes to the «bottom of life», loses all his social ties. The ties with the former working collective, friends and family members are fully cut off. The marginal person is looking for people like himself in order to create a new social environment. Some of the psycho-social peculiarities typical of this group are economic and political passivity and the realized conviction that the State and society must meet their needs. Such marginal people choose the negative model of adaptation, the peculiar features of which are engagement in temporary jobs, occasional earnings, using different ways of begging, living at other people's expense, etc. Another model of negative adaptation, the model of social parasitism is chosen by the marginal people (especially frauds, members of criminal groups, etc.) who only meet their needs at others' expense, especially by violence, murder, illegal actions. The strategy of social behaviour chosen by them is accompanied by destructive consequences.

Not accepting the new values and norms of the society and only willing to consume others' wealth, the marginal man being lumpenized and having chosen the path of crime, is psychologically ready for aggressive, destructive antisocial actions. Such marginal people are often involved in antisocial and antistate movements being used by different political forces.

Not identifying themselves with any non-marginal group, not accepting their norms the marginal people deprive themselves of the chance to fully participate in social-political life.

Being in the state of anomie, being unable or unwilling to find out the reasons for their marginal lives, not realising their own interests properly, the marginal people become political objects. The marginal

no more has his own system of values, so he begins intensely imitating (mostly in a perverted way) the social and cultural norms that are more or less understandable to him.

Another marginal stratum are people having great social needs and expectations, higher education and top qualification, who aren't fully drawn out of social structures but can't realise their social expectations. Some of them not only adapt to marginal values but also transform them ideologically on the level of both everyday consciousness and theory.

They revolt, complain against «unjust society» and «police-state», criticise the reforms that take place, incite themselves pessimistically against changes, against authorities making those changes and against future in general.

In such a situation rival relations are established between the ego and the outer world, and from the position of spontaneous, intense personality cult the man contradicts the society using a number of psychological mechanisms while defending himself.

Such marginal people obtain the features of depressive symptoms such as

- low self-appraisal of the qualities that have highly subjective personal importance;
- self-condemnation and self-criticism. The marginal person first of all blames himself for his failure;
- loss of confidence in his own forces, negative expectations, uncertainty while making important decisions, etc.

Such people develop a system of marginal values with such typical features as

- a) intolerance of social institutes and people;
- b) extreme forms of antinormal behaviour;
- c) destructiveness;
- d) personality cult, moral relativism, nihilism, irresponsibility.

Alongside with changes in the orientations of values, marginal people's abilities of knowledge also change. The processes of attention, understanding, memorizing, forgetting, thinking, obtain quite another direction which is stipulated by the nature of new requirements and new values.

The chaos ruling in the public life, impersonality assists the collapse of individual's potential. The individuals who have lost self-confidence and orientation begin to search for a strong «we», ambitious to identify themselves with some group (movement, party) in order to gain psychological relaxation and certainty. The marginal person alienates himself from the norms and values accepted by the

society, rejects the existing social structures, encloses himself in his own sphere which is comprehended as the home of his life. He puts up with his marginal state and position, hides in the entrenchments of indifference, impersonality and passivity.

If part of such marginal people avoids taking part in social-political processes, the other part does, choosing the destructive variant of social behaviour. Atheistic orientation is mostly adopted by intellectual (cultural) marginal people, who voluntarily (voluntarily because in case they want, these intellectuals can return to their former status) contradict and challenge the society.

If such a marginal man displays activity, he is characterised by animosity, anarchism, extremism, intolerance and revenge. The key-problem of marginality is closely connected with adaptation.

In literature three types of adaptation are differentiated:

a) **adaptation through reformation of environment.** In order to adapt the person is eager to reform the reality, to reconstruct it according to his ideas and ideals. Self-identification is part of the adaptation process. The man's activity can be directed towards utmost adaptation to the environment at the expense of his own and personal resources;

b) **adaptation through reformation of «ego».** When the individual feels that he isn't able to reform the reality he reforms himself;

c) **adaptation through «isolation», through «escape».** Feeling that he isn't able to change either the reality or himself, the individual chooses the way of self-isolation.

A. Nalchadjyan specifies three groups of social-psychological adaptation:

a) **normal adaptation;**

b) **deviant adaptation;**

c) **diagnostic adaptation.**

It should be noticed that especially in transitional periods the strife for power can be not only obvious but also disguised [7].

In transitional periods this type of adaptation occurs in different forms, in different people who become marginalized. Aggressiveness is the most wide-spread type. Under conditions of marginality the psychological protection mechanism of aggression is used more often.

Frustrations of social character underlie the beginning of aggressive behaviour. More over, aggressive behaviour is displayed not only obviously but also in secret, disguised forms. The marginal person directs his aggressiveness towards such people or objects that have nothing to do with his psychological frustration, i.e. the object of aggression is substituted by other objects. It occurs especially when the frustrated per-

son is unable to direct his aggression straight towards the immediate frustrater, venting his spleen upon occasional people. He searches for «scape goats» to relax their tension. One of the extreme forms of aggressive behaviour is revolt, which is connected not only with non-acceptance of the existing social-political realities, but also with their violent overturn [4].

Not taking into account the objective circumstances, the marginal person or groups among whom, as a rule, there are many young marginal people, try to destroy the social structures, to reform the reality by means of various antisocial, antinormal and terroristic actions.

Revolt is the form of the adventurous strategy typical of marginal people. Of the society having a common system of values and united reasons for behaviour, the revolting type of adaptation is not much characteristic while for transitional societies where anomie is a common state, the revolting, extremist form of involvement in the social relations is becoming a rather wide-spread social occurrence.

Though revolt is not a mass form of adaptation, it is a fact that marginal people, especially the youth, are noticed to demonstrate aggressive behaviour and tend towards violence. To be more accurate, they are psychologically ready to use violence although they can really help doing it. Under conditions of social and interethnic tension the opportunity of demonstrating aggression increases.

As L. Y. Gozman mentions, in such cases the person's readiness to use violence is not so important as his attitude towards those using violence [3].

In transitional periods the other types of adaptation, self-reformation and escape from the reality, also become wide-spread. If the man isn't able to change the reality or to adapt to the reality, the last variant is to change himself. «The man isn't able to change the world, but that is not suitable for him, and he changes the world in his mind». In this case the man may lose the feeling of his own personal value or the value of the world surrounding him.

In the transitional period one of the forms of demonstrating marginal consciousness and behaviour is **the idealisation of the past**. Marginal people often turn to this mechanism of protection. It's more typical of people who passed the social phases in the former formation, becoming age-marginal people in the new one.

As a rule, old people reconcile themselves to their new roles and status, to the loss of traditional norm and values with great difficulty. It's especially difficult for them to bear the change of public opinion, the indifference that is forming towards them.

Unable to adapt to the new conditions the age-marginal people feel odd and useless.

Loneliness, isolation, the feeling of being odd, the low standard of living, create such bad stress situations that few are able to bear.

The marginal belonging to this group colours the social relations of the not far past, ascribes such virtues and qualities to the former social-political structure that didn't exist or existed partially.

The marginal man suffers from nostalgia. These people use such a mechanism of psychological protection as regression (psychological retreat). The stereotypes typical of their life in the past become restored or more active in their consciousness. The psychological retreat is a form of escape from the reality which soothes the marginal people's psychological tension. Such people, as a rule, sympathise with the political forces that call for returning to the past, for restoring the old system.

Summarising what was said above, we can say that in the transitional society for the display of mass marginality there are favourable conditions which in the atmosphere of general anarchy can negatively influence the development of both the social life and the people's psychology. The State's active and flexible social policy becomes very important to prevent such dangerous developments, i.e. to regulate and control the process of marginalization, to overcome marginalization. Favourable conditions regulate and control the process of marginalization.

Bibliography

1. Mancini B. J. No owner of soil: The concept of marginality revisited on its sixtieth birthday, International review of modern sociology. – New Delhi, 1988. – Vol. 18, 2.
2. Stonequist E. V. The Marginal Man. A Study in Personality and Culture Conflict N. Y., 1961. – P. 92–93.
3. Гозман Л. Я. Психология перехода // Вопросы философии. – 1995. – № 5. – С. 21.
4. Дерманова И. Б. Типы социально-психологической адаптации и комплекс неполноценности. // Вестник Санкт-Петербургского университета. – Серия 6. – Вып. 1. – № 6. – С. 65.
5. Закарян С. История философии. – Ереван, 2000. – С. 319–328.
6. На изломах социальной структуры. – М., 1987. – С. 7.
7. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). – Ереван, 1988. – С. 32–44.
8. Ольшанский О. В. Политическая психология. – М., 2002. – С. 310.
9. Попова И. П., Новые маргинальные группы в Российском обществе (теоретические аспекты исследования) // Социологические исследования. – 1999. – № 7. – С. 62.
10. Садков Е. В. Маргинальность и преступность // Социологические исследования. – 2000. – № 4. – С. 43.
11. Стариков Е. Н. Социальная структура переходного общества (опыт инвентаризации). – Полис, 1994, 4.
12. Фромм Э. Ради любви к жизни. – М., 2000. – С. 33.

IV. CURRENT METHODS AND TECHNOLOGIES OF MODERN EDUCATION

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ К ДЕЦЕНТРАЦИИ И ЭМПАТИИ

**А. Н. Елизаров, кандидат психологических наук, доцент
Московский государственный
гуманитарный университет им. М. А. Шолохова,
г. Москва, Россия**

Summary. In this paper is presented the procedure of formation of ability to decenrtration (in social perception) and empathy. The procedure is destined to education of psychologists, social workers, teachers, parents and spouses. The empathy is viewed as a variety of decenrtration.

Keywords: decenrtration; empathy; formation; procedure; social perception; ability; education; family; training; psychologist; intercourse.

Эмпатию мы рассматриваем как разновидность децентрации. Способность к децентрации и эмпатии необходима психологам, социальным работникам, педагогам, родителям и супругам как составная часть их компетентности в общении.

В ходе социально-психологического тренинга мы предлагаем участникам четыре ситуации поведения детей в отношениях с родителями. Участникам тренинга следует продолжить диалог с ребёнком: в каждой ситуации предложить свой вариант ответа. Эти ситуации – стимульный материал из исследования, осуществлённого В. А. Петровским и М. В. Полевой [2]. Далее группа анализирует, к какому типу реакций родителей на неординарное поведение ребёнка относится каждый ответ:

- 1) наказание;
- 2) отшучивание, игнорирование;
- 3) объяснение;
- 4) децентрация (взрослый старается понять мотивы, скрытую логику ребёнка).

Подробные указания по этому вопросу содержатся в статье В. А. Петровского и М. В. Полевой [Там же]. До участников тренинга доводятся результаты исследования В. А. Петровского и М. В. Полевой, свидетельствующие о том, как важно проявлять децентрацию в общении с ребёнком. После этого им предлагают потренироваться реагировать на представленные ситуации так, чтобы поведение можно было охарактеризовать как проявление децентрации.

На следующем этапе группе зачитывают текст К. Роджерса, описывающий, что такое эмпатия как способ реагирования в общении, побуждающий к течению переживаний у партнёра по общению [3]. После того, как участники усвоят эту информацию, им предлагают продолжить диалог с ребёнком, в каждой из ситуаций, представленных у В. А. Петровского и М. В. Полевой, таким образом, чтобы поведение можно было охарактеризовать как эмпатию (с точки зрения К. Роджерса).

Третий этап предполагает перенос навыков децентрации и эмпатии в сферу супружеских отношений. Участникам группы предлагаются ситуации из психодиагностической методики «Взаимодействие супругов в конфликтной ситуации» Ю. Е. Алёшиной, Л. Я. Гозмана, Е. М. Дубовской [1, с. 281–285]. Последовательно предлагается: описать или изобразить:

- 1) свою непосредственную реакцию в данной ситуации;
- 2) такую реакцию, чтобы имела место децентрация;
- 3) такую реакцию, чтобы имела место эмпатия.

На всех этапах в процессе тренинга используются групповая дискуссия и ролевая игра.

Библиографический список

1. Лидерс А. Г. Психологическое обследование семьи : учеб. пособие-практикум для студ. фак. психологии высш. учеб. заведений. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 432 с.
2. Петровский В. А., Полевая М. В. Отчуждение как феномен детско-родительских отношений // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 19–25.
3. Роджерс К. Эмпатия // Психология эмоций. Тексты / под. ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С. 235–237.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

О. М. Федоровская¹, кандидат педагогических наук;

Е. А. Бабенкова², кандидат педагогических наук

¹Средняя общеобразовательная школа № 794,

структурное подразделение № 4;

**²Институт возрастной физиологии Российской академии
образования, г. Москва, Россия**

Summary. In health technologies, the leading place belongs to the physical culture, ensuring satisfaction that the biological needs of the child in motor activity. During the development technologies recovery has developed the program physical culture of recuperation.

Keywords: Kindergarten; children; physical education; wellness technologies.

Дошкольный возраст – один из наиболее ответственных периодов онтогенеза. Именно в этом возрасте закладываются основы правильного физического развития, происходит становление двигательных способностей, формируется интерес к физической культуре и спорту, формируются личностные, морально-волевые и поведенческие качества. Среди многих факторов (социально-экономических, культурных, гигиенических и др.), которые оказывают влияние на состояние здоровья и развитие детей, по интенсивности воздействия физическое воспитание занимает важное место.

Физическое воспитание традиционно рассматривается лишь как средство оптимизации физического статуса человека в ущерб интеллектуальному и социально-психологическому развитию, чем заметно ограничиваются возможности целостного формирования личности. Недостаточная ясность механизмов реализации единовременного решения задач физического и духовного совершенствования возвращает теоретиков и практиков к развитию в основном двигательной сферы детей. При этом обращает на себя внимание стандартный набор средств физического воспитания и узконаправленный характер их использования. Вместе с тем многочисленные исследования свидетельствуют о первостепенной роли движений в становлении психических функций ребёнка и наличии тесной связи между показателями физических и психических качеств у дошкольников [3; 4; 7].

Оздоровительные технологии направлены на коррекцию физического развития и слабого здоровья. Главной причиной

данной ситуации является гиподинамия. В состоянии пониженной двигательной активности снижается обмен веществ и информации, поступающей в мозг из мышечных рецепторов, что приводит к нарушению регулирующей функции мозга и отражается на работе всех внутренних органов. Следовательно, развитие опорно-двигательного аппарата, предотвращение нарушений осанки, стимулирование функции сердечно-сосудистой и дыхательной систем являются необходимым условием для нормального роста и развития детского организма [8; 9; 11].

Физические упражнения для развития двигательных умений предполагают совершенствование двигательной сферы путём расширения запаса двигательных умений и навыков, являющихся базовыми в двигательном развитии ребёнка (ходьбы, бега, прыжков, лазания, метания). Упражнения для развития физических качеств обеспечивают формирование основных физических способностей, отражающих качественную сторону двигательных умений и навыков (скоростные, силовые, координационные способности; гибкость, выносливость).

Особое внимание уделяется развитию общих координационных способностей (дифференцировочной, ориентационной, ритмической и др.). В этом случае двигательное и физическое развитие осуществляется как когнитивно-двигательное действие.

Учеными Института возрастной физиологии РАО, НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков, Научного центра здоровья детей Российской академии медицинских наук установлено, что физиологически зрелыми рождается не более 14 % детей. Количество здоровых дошкольников составляет всего лишь около 10 %. Среди контингента детей, поступающих в школу, более 20 % имеют дефицит массы тела, 50 % детей хронически больные [10].

Сотрудниками лаборатории здоровьесберегающих технологий в образовании Института возрастной физиологии РАО в течение пяти лет была разработана методика оздоровительной физической культуры.

Оценка эффективности оздоровительных технологий проводилась на базе ДОУ № 1221, 1068, 1986 ЮЗООУ города Москвы. Все дети находились в одном режиме. Занятия проводились по типовой программе «Истоки». В ДОУ 1221 применялась методика оздоровительной физической культуры, соединяющая разнообразные формы занятий физической культурой с оздоровительными мероприятиями.

Для сравнения результатов были выделены три вида дошкольных образовательных учреждений (ДОУ), которые имели разный состав по группам здоровья. Наибольшее количество детей с первой группой здоровья представлено в ДОУ 1986 (общеразвивающего вида). Вторая и третья группы здоровья представлены в ДОУ 1221, 1068 (компенсирующего вида).

Оценка эффективности здоровьесберегающей деятельности в ДОУ разного вида проводилась по результатам анализа показателей: антропометрических, физиологических и резистентности (устойчивости к заболеваниям).

Результаты исследования показали, что в старшем дошкольном возрасте продолжается наращивание темпа прироста показателей физического развития, ряда двигательных качеств. По данным литературных источников, наибольшие ежегодные приросты большинства двигательных качеств наблюдаются в период от 4 до 6 лет у детей обоего пола, затем прирост двигательных качеств несколько замедляется. Наши данные показывают, что в результате применения разнообразных форм оздоровительной физической культуры продолжается интенсивное развитие всех двигательных качеств как у мальчиков, так и у девочек в возрасте 5–7 лет.

В результате проведенного нами обследования детей 4–7 лет трех детских садов города Москвы по распространенности нозологий установлено, что в рейтинге хронических заболеваний первое место занимают болезни костно-мышечной системы.

Анализ анкетирования показал, что причинами резкого снижения здоровья детей дошкольного возраста являются: неблагоприятная экологическая обстановка, ухудшение состояния здоровья матери, стрессы, недостаточная квалификация воспитателей в вопросах охраны здоровья и физической подготовленности, массовая безграмотность родителей в вопросах сохранения здоровья детей, частичное разрушение служб врачебного контроля в ДОУ, дефицит двигательной активности.

Задачей нашего исследования явилась разработка методики оценки деятельности образовательных учреждений разных видов по сохранению и укреплению здоровья дошкольников.

Анализ практики работы дошкольных учреждений показывает, что плотность и насыщенность занятий в детском саду, ограниченная возможность свободного двигательного режима приводят к гипокинезии, вызывают дисгармонию нервных и физических показателей. В итоге снижается естественная сопротивляемость детского организма, развиваются функциональные нарушения.

На основании практического опыта было доказано, что количество и разнообразие двигательных действий должно быть таким, чтобы можно было обеспечить оптимальную двигательную активность детей в течение дня, недели, учебного года.

Программа оздоровительной физической культуры внедрялась постепенно по мере адаптации детей к физическим нагрузкам в течение учебного года, с сентября по май, в течение трех периодов:

– 1-й подготовительный период, в течение которого осуществлялись постепенное вращивание организма в режим физических нагрузок и постепенное повышение адаптации к занятиям и различным формам двигательной активности (сентябрь – октябрь);

– 2-й период повышения функциональных возможностей организма, в течение которого расширяются комплексы общеобразующих и общеукрепляющих упражнений; применяются специальные упражнения для коррекции нарушений опорно-двигательного аппарата и недостатков физического развития (ноябрь – март);

– 3-й период стабилизации функционального состояния организма и повышения уровня физического развития, подготовки к реализации школьной программы физического воспитания (апрель – май) [5; 6; 12].

Структура программы состоит из разработанного на основании практического опыта двигательного режима, методики оздоровительной физической культуры и сочетания занятий физическими упражнениями с различными оздоровительными процедурами.

Представляем содержание различных форм занятий:

1. Занятия оздоровительной физической культурой урочного типа.

Структура занятия оздоровительной физической культурой включает вводную, подготовительную, основную и заключительную части.

2. Утренняя гимнастика.

Утренняя гимнастика представляет собой комплекс физических упражнений, обеспечивающий постепенный переход от сна к бодрствованию. Она состоит из простых гимнастических упражнений. В зависимости от возраста в утреннюю зарядку включаются 4–7 знакомых упражнений, не требующих разучивания. Зарядка проводится под музыку, с использованием различных предметов: мячей, обручей, флажков.

Утренняя гимнастика проводится в начале дня перед завтраком в течение 8–10 минут с целью активизации сердечно-сосудистой, дыхательной, нервно-мышечной и других систем организма.

3. Музыкальные занятия.

Музыкальные занятия проводятся два раза в неделю с применением корригирующих упражнений для профилактики нарушений осанки, плоскостопия. В программе подобраны комплексы упражнений, которые используются путем систематизированной ритмической смены пластических движений и выразительных поз.

Музыкальный ритм производит значительный оздоровительный эффект, благоприятно влияет на ритм сердечных сокращений, частоту и глубину дыхания, координацию моторных рефлексов, обеспечивающих вертикальное положение тела, правильную постановку ног и свода стопы. Положительное воздействие музыкальных занятий с применением корригирующих упражнений сказывается на повышенной мотивации детей к этим занятиям и эмоциональном настроении.

4. Физкультминутки.

Физкультминутки (ФКМ) проводятся систематически в процессе занятий рисованием, лепкой, счетом. Упражнения подбираются в зависимости от характера занятий и проводятся в игровой форме.

В ФКМ используются упражнения для плечевого пояса, наклоны, повороты туловища, подскоки, упражнения для кисти руки с шарами, массажными мячами, ручными эспандерами и др.

5. Подвижные игры на прогулке.

Подвижные игры на прогулке в режиме дня проводятся ежедневно два раза в день на воздухе и являются дополнением к обязательным занятиям урочного типа. Организует и проводит игру воспитатель, который не только руководит, но и участвует в игре, беря на себя наиболее ответственную роль. Продолжительность одной подвижной игры 7–15 минут (в зависимости от возраста детей и состояния здоровья). Правила подвижных игр диктуют быстрые разнообразные физические действия участников. Ситуация игры постоянно изменяется, предъявляя к игроку требования по концентрации внимания, правильному его распределению и переключению, хорошей координации движений.

Игры помогают решать важные задачи воспитания, обучения детей, умения правильно управлять своими движениями, эмоционального, дисциплинированного и сознательного отношения детей к занятиям [1; 2].

Игры, являясь специфическим видом деятельности ребенка, широко используются в лечебной физкультуре для решения поставленных лечебных задач.

6. Физические упражнения на прогулке.

Упражнения на прогулке необходимо выполнять в определенной последовательности. Вначале следует спокойная ходьба (до 1 мин), переходящая в медленный бег (бег трусцой). Ходьба и бег увеличивают частоту и глубину дыхания, улучшают кровообращение. Далее следуют дыхательные упражнения, затем соревновательные упражнения, в которых деятельность направлена на достижение по возможности наибольшего результата двигательного качества (до 5 мин).

7. Физические упражнения после дневного сна.

Физические упражнения после дневного сна проводятся ежедневно во второй половине дня в течение 5–7 минут с применением дыхательных упражнений, которые служат для нормализации деятельности сердечно-сосудистой системы, тренировки навыков правильного дыхания.

8. Корректирующая гимнастика.

Корректирующая гимнастика проводится ежедневно утром и вечером по 8–10 минут. Это основной метод исправления нарушений опорно-двигательного аппарата (НОДА), который имеет в арсенале средств систематическое использование активных корректирующих упражнений, применяемых согласно медицинским показаниям.

Основные методические принципы корректирующей гимнастики при нарушениях опорно-двигательного аппарата (НОДА):

- разгрузка позвоночника, его вытяжение, мобилизация;
- создание крепкого мышечного корсета;
- развитие навыков правильного дыхания;
- формирование навыков правильной осанки, походки.

9. Спортивные игры.

Спортивные игры проводятся ежедневно во время прогулок или в спортзале. В старшем дошкольном возрасте дети должны познакомиться с основными видами движений и правилами следующих игр:

- баскетбол: передача и перебрасывание мяча друг другу двумя руками, бросание в корзину двумя руками из-за головы; освоение игры по упрощенным правилам;
- футбол: передача мяча друг другу с отбиванием его правой и левой ногой в положении стоя на месте, подбрасывание мяча

ногой, попадание мяча в предметы, забивание в ворота; освоение игры по упрощенным правилам;

– бадминтон: умение правильно держать ракетку, производить удар по волану, перебрасывать его партнеру без сетки; освоение игры по упрощенным правилам.

10. Оздоровительный бег.

Оздоровительный бег проводится ежедневно на прогулке в течение 5–6 минут, что способствует оптимизации двигательного режима. Оздоровительный бег повышает общую работоспособность и важен для профилактики таких серьезных заболеваний, как болезни сердечно-сосудистой и дыхательной систем, так как для профилактики заболеваний этих систем необходимо совершенствовать такое физическое качество, как выносливость. Именно выносливость в сочетании с закаливанием обеспечивает формирование механизмов эффективной неспецифической профилактики заболеваний сердечно-сосудистой и дыхательной систем.

11. Плавание.

Плавание проводится два раза в неделю по 30 минут. Физические упражнения в воде снимают статическую нагрузку, понижают мышечный тонус, улучшают периферическое кровообращение и трофику тканей. Развивается сила благодаря быстрым движениям и повышенному сопротивлению водной среды.

В бассейне и джакузи происходит закаливание водой и воздухом путем формирования механизмов адаптации к влиянию факторов неблагоприятной внешней среды. Основы закаливания реализуются в индивидуальном порядке, особенно при стойких нарушениях здоровья.

12. Лечебная физическая культура.

ЛФК проводится систематически в специальном зале с набором тренажеров для коррекции нарушений осанки, плоскостопия. Для устранения нарушений осанки применяются физические упражнения, которые используются не только на занятиях в детском саду, но и дома. Наряду с общеразвивающими упражнениями применяются специальные упражнения.

13. Ритмическая гимнастика.

Ритмическая гимнастика проводится два раза в неделю во второй половине дня в течение 35–40 минут. Дозировка нагрузки в ритмике должна быть такой, чтобы занимающиеся испытывали чувство бодрости. Этому способствует музыкальное сопровождение.

14. Активный отдых и семейный досуг.

Активный отдых детей организуется при участии родителей, при этом используются разнообразные нетрадиционные формы отдыха:

физкультурно-оздоровительные праздники по программе «Оздоровление» – два раза в год, «День здоровья» – один раз в квартал, «Неделя здоровья» (каникулы) – один раз в год, мини-туризм.

Активное привлечение родителей к участию в активном отдыхе, праздниках, организация занятий «Школы для родителей», «Семейный клуб здоровья» включены в двигательный режим с целью формирования интереса и положительного отношения дошкольников к регулярным занятиям физической культурой. Эти условия определяют качество оздоровления и необходимость занятий физическими упражнениями оздоровительной направленности.

Совместные занятия физическими упражнениями с родителями прививают правила культуры поведения и межличностного общения, формируют бережное отношение к здоровью, желание активно заниматься физической культурой и спортом.

Оздоровительные технологии имеют в своем арсенале методики оздоровления и профилактики: это гидропроцедуры (сауна, джакузи, бассейн), аэрофитоингаляция, гипокситерапия, галокамера (соляные пещеры), массаж, в том числе гидромассаж (джакузи, ванночки для ног). Эти процедуры проводятся специалистами оздоровительного центра под строгим контролем медицинского персонала. Предлагаем методику проведения оздоровительных процедур для часто и длительно болеющих детей (ЧБД).

Галотерапия. В нашем детском саду установлено оборудование, разработанное фирмой «Аэромед» в г. Санкт-Петербурге и апробированное в Российском институте профилактической медицины.

Показания: галотерапия для детей детского сада назначается при бронхо-легочных заболеваниях: бронхиальной астме, бронхите, хронической пневмонии; при хронических заболеваниях ЛОР-органов: ринитах, синуситах, фарингитах, хронических тонзиллитах, гипертрофии миндалин; при гипертрофии лимфоидной ткани. Целесообразно применение галотерапии ЧБД при наличии у них аллергических заболеваний: полиноза (аллергического насморка), экземы, диатеза, псориаза, атопического дерматита.

Галокамера, или «соляная пещера», представляет собой помещение, все поверхности которого покрыты кристаллами соли. Лечебный эффект достигается за счет создания управляемого целебного микроклимата, сходного с микроклиматом подземных лечебниц в соляных коях.

Механизм бронхолитического и противовоспалительного действия объясняется высокой концентрацией сухого аэрозоля хлорида натрия во вдыхаемом воздухе и освобождением дыхательных

путей от патогенных микробов. Кроме того, происходит усиленный выход жидкости (мокроты) в просвет бронхов за счет повышенного осмотического давления соли (хлорида натрия), что способствует уменьшению отека слизистой оболочки дыхательных путей, выделению сгустков мокроты из бронхов (при бронхитах, бронхиальной астме и др.). Аэрозоль хлорида натрия помогает удалять микробы из легких и верхних дыхательных путей, снимает отек, снижает аллергию организма.

Однако на протяжении самого лечебно-профилактического курса у детей, как правило, возникают одно или два обострения, сопровождающиеся появлением кашля и насморка без повышения температуры тела. Они могут появляться на любом этапе оздоровительного курса, но чаще после 4–5-й и после 8–10-й процедур. Это закономерное явление, о котором знают родители и воспитатели наших детей.

При обследовании детей после окончания курса галотерапии мы наблюдали у них нормализацию клеточного иммунитета, увеличение жизненной емкости легких.

Противопоказания: острый период или обострение хронического заболевания; туберкулез; коллагенозы: пороки сердца в стадии суб- и декомпенсации; психические заболевания и выраженные астено-невротические состояния; нейроинфекции; тяжелые последствия черепно-мозговой травмы; заболевания, сопровождающиеся судорожными реакциями; острые и хронические заболевания почек; повышенная кровоточивость слизистых оболочек.

Гипокситерапия. Гипоксикатор – это аппарат для получения «горного воздуха». Он представляет собой электропневматическое устройство, понижающее парциальное давление кислорода воздуха.

Показания: заболевания нервной системы: астено-невротические и депрессивные состояния, эписиндром, судорожная готовность; период адаптации; заболевания органов дыхания: хронические пневмонии, хронические бронхиты, состояния после перенесенных острых заболеваний легких и верхних дыхательных путей; нарушения обмена веществ; заболевания желудочно-кишечного тракта.

При использовании гипокситерапии происходит увеличение сопротивляемости организма, повышается способность адаптироваться к любым факторам окружающей среды. Улучшается физическая и умственная работоспособность. При адаптации к гипоксии (пониженному количеству кислорода во вдыхаемом

воздухе и крови) происходит увеличение силы и скорости сердечных сокращений, улучшается кровоснабжение органов и тканей, усиливается деятельность кроветворных органов.

Оздоровительный эффект достигается при чередовании дыхания «горным» и обычным воздухом, что предусмотрено режимом работы гипоксикатора.

Противопоказания: заболевания в острый период, болезни сердечно-сосудистой системы, легких, болезни крови. Учитывая, что у детей с вегетососудистой дистонией может наблюдаться сонливость и легкое головокружение, им гипокситерапия проводится по щадящей программе, под строгим контролем медицинского персонала.

Гидромассаж. Гидромассажная ванночка для стоп «Relax». Для проведения гидромассажа стоп мы используем специальные ванночки для ног. Одна ванночка рассчитана на одного ребёнка. Процедура проводится только в позе сидя. Действующие факторы – температурный и механический. Для большего эффекта в воду мы добавляем ароматические соли, экстракты трав.

Эта процедура оказывает закаливающее действие. Тренируя систему терморегуляции, она способствует быстрой адаптации стоп к переменам температуры. Кроме того гидромассаж улучшает кровоснабжение мышц свода стопы, повышает их тонус.

Показания: хронические заболевания опорно-двигательного аппарата, плоскостопие: плосковальгусные стопы, косолапость, физиологическое уплощение стопы, гипертонус стоп и другие периферические нарушения центральной нервной системы.

Ванночки заполняются теплой водой ($t = 32-35^{\circ}\text{C}$) до отметки. Используется три режима работы: аэромассаж, гидромассаж и аэрогидромассаж. Курс состоит из 8–10 процедур. Процедуры проводятся ежедневно детям, начиная с трехлетнего возраста. Курс повторяют 2–3 раза в год.

Для обеспечения тонизирующего эффекта детям 3–4 лет жизни проводят 3 процедуры по 3 мин. Для детей 5–7 лет продолжительность каждой из трех процедур – 5 минут. Использование более длительного воздействия вызывает расслабление мышц свода стопы. Для детей с гипертонусом нижних конечностей для снятия повышенного мышечного напряжения используем ванночки с морской солью.

Кроме ортопедических показаний, теплые ножные ванны применяются при респираторных заболеваниях. В обоих последних случаях продолжительность процедуры 10–12 минут,

температура воды постепенно повышается с 37 до 40°C. Курс состоит из 4–5 процедур, после каждой процедуры воду в ванночке сливают и проводят санобработку.

Противопоказания: инфекционные болезни и острый период заболевания, болезни сердечно-сосудистой системы с нарушением кровообращения, туберкулез, болезни крови, кожные заболевания.

Термотерапия. Сауна – суховоздушная финская баня, действие на организм которой определяется высокой температурой (65–85°C) и низкой влажностью воздуха (30–50%). Термотерапия повышает сопротивляемость организма, способствует его очистке от шлаков, стимулирует деятельность нервной вегетативной системы (в т. ч. терморегуляцию), улучшает кровообращение, тренирует сердечно-сосудистую систему, активизирует обмен веществ. Вдыхание горячего воздуха усиливает кровенаполнение слизистых оболочек верхних дыхательных путей, вызывает расслабление дыхательной мускулатуры бронхов, тем самым облегчая дыхание.

Показания: заболевания органов дыхания и лор-органов (хронические бронхиты, тонзиллиты, фарингиты, риниты, синуситы), частые инфекционные простудные заболевания, болезни органов сердечно-сосудистой системы без признаков нарушения кровообращения, хронический пиелонефрит, атопический дерматит, аллергозы, некоторые заболевания периферической нервной системы, энурез, нарушение обмена веществ, ожирение.

Терморегуляция организма при посещении суховоздушной бани происходит за счет увеличения теплоотдачи. Эти изменения сопровождаются рефлекторным расширением периферических кровеносных и лимфатических сосудов, способствующим усилению кровоснабжения кожи и поверхностных мышц.

Период интенсивного прогрева сопровождается накоплением в тканях тепла и обильным потоотделением. Достижение терапевтического эффекта в большей мере зависит от способа снятия тепловой нагрузки, т. е. от характера охлаждающей среды и глубины контраста, которые должны соответствовать возрасту детей, физическому и функциональному состоянию организма.

Большинство осложнений так называемого простудного характера бывает связано с ошибками при выходе из сауны, т. е. с продолжительностью охлаждения после разогрева. В этом периоде, кроме адекватного способа охлаждения, важно восполнить потерянные с потоотделением жидкость и минеральные соли, недостаток которых может привести к нарушению солевого баланса

и перегреву детей. При этом у них могут появиться вялость, слабость, тяжесть в голове, боли в икроножных мышцах при ходьбе.

Противопоказания: острый период заболеваний, повышенное внутричерепное давление, судорожный синдром, эпилепсия, болезни сердца и изменения сердечно-сосудистой системы с нарушением кровообращения, заболевания крови, анемия, кожные гнойничковые и воспалительные заболевания, диэнцефальный синдром, невропатия и другие заболевания, сопровождающиеся выраженными нарушениями вегетативной регуляции.

Фитотерапия. Фитобар представляет собой специально оборудованное помещение с рабочим местом для составления смесей и хранения сырья, а также с местами для приготовления и употребления фиточаев, настоев и отваров из лекарственных растений. В фитобаре находятся столы и стулья для детей. Имеется мойка для мытья посуды.

Показания: профилактика и лечение острых респираторных и вирусных заболеваний, острые и хронические заболевания лор-органов и органов дыхания, аллергическая патология, нарушение обмена веществ, болезни органов пищеварения, психоневрологические заболевания.

Хорошее оформление фитобара способствует релаксации детей и формированию у них мотивации к данной процедуре на фоне положительного эмоционального состояния.

На протяжении последнего десятилетия фитотерапия, т. е. лечение травами, широко используется в дошкольных учреждениях с профилактической целью. Однако она может носить и лечебный характер. При этом фитотерапию можно рекомендовать в начальной стадии заболевания, в разгар заболевания, в период реконвалесценции, то есть выздоровления, а также на этапе реабилитации в качестве «поддерживающей терапии».

При использовании лекарственных растений терапевтическое действие оказывают витамины, органические кислоты, гликозиды, микроэлементы, эфирные масла, фитонциды, дубильные вещества и слизи. Следует помнить, что витамины, содержащиеся в растениях, усваиваются значительно лучше, чем выделенные синтетическим путём.

Противопоказания: аллергические реакции на растения, входящие в состав отвара, настоя или чая.

Целью применения технологий оздоровления было обоснование рекомендаций применения лечебно-профилактического оборудования в дошкольном учреждении, разработки режима дня

с учетом эксплуатации этого оборудования и создание авторской технологии, которая представляет собой методику проведения занятий оздоровительной физической культурой и профилактических мероприятий.

Следует учесть, что нежелательно совмещать следующие виды процедур: ароматерапию, галотерапию и гипокситерапию; подводный и ручной массаж; галотерапию и водные процедуры, в том числе сауну; гидромассаж, сауну и ЛФК.

С другой стороны, наоборот, можно использовать сочетание ряда процедур, усиливающих общий терапевтический эффект, но действующих на разные функциональные системы организма.

Проведенный нами анализ годовых приростов антропометрических показателей как у девочек, так и у мальчиков в ДОО 1221 компенсирующего вида, применяющего методику оздоровительной физической культуры, показал высокие прибавки массы (рис. 1) и длины тела (рис. 2) по сравнению с другими видами детских садов со стандартной программой по физическому воспитанию.

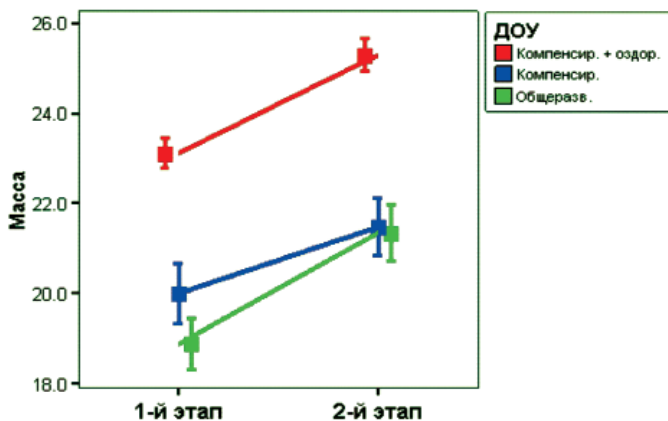


Рис. 1. Годовые приросты массы тела детей разных видов ДОО

Сравнительный анализ показателей физического развития доказывает, что дети II–III групп здоровья в ДОО 1221 компенсирующего вида имеют такие же показатели годового прироста окружности грудной клетки и силы правой и левой руки, как и в ДОО 1986 общеразвивающего вида, где обучаются дети

с I–II группами здоровья, и достоверно выше показателей в ДОУ 1068 компенсирующего вида, где обучаются дети со II–III группами здоровья.

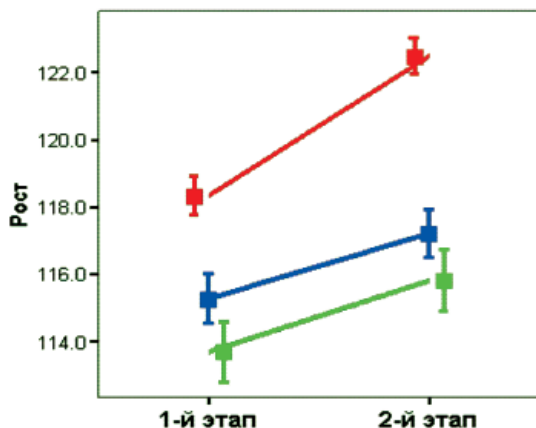


Рис. 2. Годовые приросты длины тела детей разных видов ДОУ

Анализ данных антропометрического обследования проводился по показателям: окружность грудной клетки, сила мышц правой и левой руки. Сравнительный анализ показывает, что дети II–III групп здоровья в ДОУ 1221 компенсирующего вида имеют такие же показатели прироста, как у детей I–II групп здоровья в ДОУ 1986 общеразвивающего вида, и достоверно выше показателей ДОУ 1068 компенсирующего вида, где не применялась методика оздоровительной физической культуры.

С применением методики оздоровительной физической культуры у детей детского сада ДОУ 1221 увеличивается физическая сила, а также укрепляются кисть и пальцы рук. Показатели силы правой и левой руки у детей ДОУ 1221 компенсирующего вида приблизительно одинаковы с ДОУ 1986 общеразвивающего вида.

Анализ результатов двигательных тестов показал, что во всех экспериментальных группах данные превышают показатели контрольных групп ДОУ 1068 компенсирующего вида или почти одинаковы с показателями контрольных групп. Отмечена положительная динамика показателей физической подготовленности детей ДОУ 1221 компенсирующего вида, применяющего программу оздоровительной физической культуры.

С целью оценки влияния различных форм занятий оздоровительной физической культурой на функциональное состояние была изучена динамика показателей функционального развития детей 5–7 лет в ДОУ разных видов. Для изучения функционального состояния сердечно-сосудистой системы были проведены замеры частоты сердечных сокращений (ЧСС). Измерения проводили в течение минуты в состоянии покоя, после дозированных физических нагрузок и в восстановительном периоде.

Динамика средних показателей функционального состояния мальчиков и девочек (5–6 и 6–7 лет) не имела достоверных различий. Показатели ЧСС имеют слабовыраженную достоверность, выше в 3-й группе здоровья, чем во 2-й группе здоровья. ЧСС в ДОУ 1986 общеразвивающего вида отрицательно коррелирует со средней длительностью одного заболевания у болевших детей ($r = -0,60$, $p < 0,001$). Из функциональных показателей сердечно-сосудистой и дыхательной систем (ЧСС, САД, ДАД, ЖЕЛ) отмечены показатели, которые доказывают положительное влияние занятий оздоровительной физической культурой на функциональное развитие детей экспериментальных групп ДОУ 1221 в большей степени по сравнению с контрольными группами ДОУ 1068 и 1986.

Сравнивая старшие группы (5–6 лет) трех ДОУ, мы установили, что прирост ЖЕЛ в ДОУ 1221 составил 18,23%, в ДОУ 1068 – 12,73%, в ДОУ 1986 – 16,78%; сравнивая подготовительные группы (6–7 лет) трех ДОУ, мы установили, что прирост ЖЕЛ в ДОУ 1221 составил 20,85%, в ДОУ 1068 – 15,22%, в ДОУ 1986 – 18,99%.

У детей ДОУ 1221 5–6 лет средние показатели ЖЕЛ составляют 1445 мл, у детей 6–7 лет средние показатели ЖЕЛ составляют 1650 мл, годовые приросты соответственно составляют 263 и 344 мл.

Таким образом, занятия оздоровительной физической культурой положительно повлияли на функциональное состояние детей экспериментальных групп ДОУ 1221 в большей степени по сравнению с контрольными группами ДОУ 1068 и 1986.

Объективным показателем состояния здоровья детей служит резистентность, т. е. устойчивость к заболеваниям. Весь период с декабря по апрель дети меньше болели в ДОУ 1221, чем в других садах ($p < 0,001$ и $p < 0,05$). ДОУ 1221 имеет стабильно меньшую длительность текущих заболеваний, чем два других ДОУ. Доказан положительный эффект оздоровительной программы в отношении резистентности к текущим заболеваниям. Оздоровительная программа ДОУ 1221 способствует положительной динамике

состояния здоровья, т. е. развитию резистентности к текущим заболеваниям.

Динамика заболеваемости дошкольников разных видов ДОУ отражена на рис. 3.

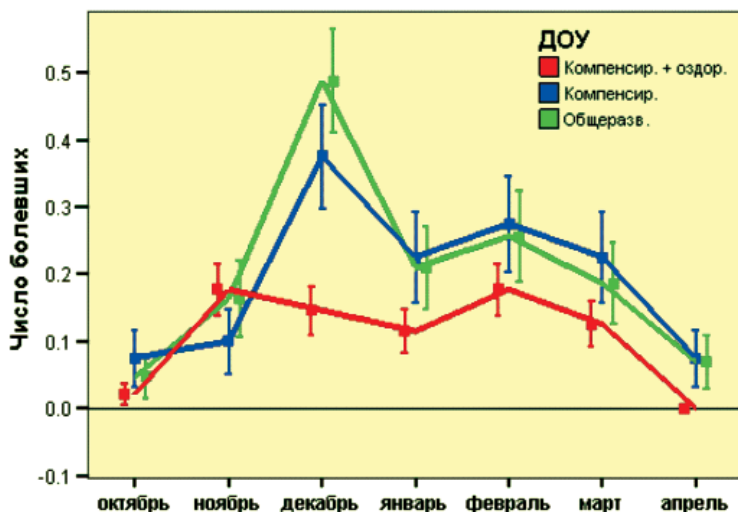


Рис. 3. Динамика заболеваемости дошкольников разных видов ДОУ

В результате реализации программы оздоровительной физической культуры в ДОУ 1221 отмечается положительная динамика при проведении профилактики нарушений опорно-двигательного аппарата (НОДА) и лор-заболеваний от первого ко второму этапу исследований.

Анализ данных показал достоверное снижение нарушений опорно-двигательного аппарата. Улучшение состояния здоровья детей ДОУ 1221 компенсирующего вида объясняется применением методики оздоровительной физической культуры. Улучшение подтверждается на фоне остальных ДОУ.

Анализ данных показал достоверное снижение нарушений опорно-двигательного аппарата и лор-заболеваний. При проведении курса оздоровления в течение четырех лет, от 3 до 7 лет, снимаются заболевания дыхательной системы, улучшаются осанка, свод стопы у старших дошкольников, а также сопутствующие заболевания в целом, которые имелись у 36,5% детей

на 1-м этапе исследований и 16,7% на втором. В ДОУ 1221 компенсирующего вида ситуация в отношении указанных заболеваний изменяется в лучшую сторону (таблица и рис. 3), по сравнению с ДОУ 1986 и 1068, что подтверждает эффективность программы оздоровительной физической культуры.

Таблица 1

Годовая динамика показателей НОДА (%)

	1-й этап	2-й этап
Нарушение осанки	9,4	2,1 ^a
Плоскостопие	16,7	5,2 ^a
X-образная деформация ног	12,5	8,8
Деформация стопы	8,3	5,2
Кривошея врожденная	1,0	0
Деформация грудной клетки	8,3	5,2
НОДА в целом (хотя бы один из диагнозов)	28,1	1,8 ^b

Примечание. Критерий МакНемара:

a – снижение на 2-м этапе, $p < 0,05$;

b – снижение на 2-м этапе, $p < 0,01$

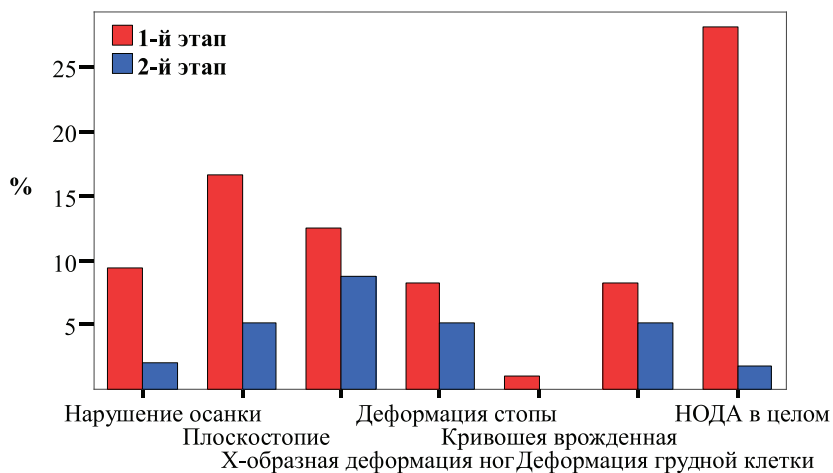


Рис. 4. Динамика показателей НОДА в ДОУ разных видов

Из практического опыта оздоровительной физической культуры в ДОУ 1221 компенсирующего вида города Москвы можно сделать вывод, что показатели нарушения опорно-двигательной активности (НОДА) и лор-заболеваний имеют положительную динамику и показатели коррекции достигли от 30 до 40 % восстановления утраченного здоровья.

Оздоровительные технологии, основанные на сочетании занятий физическими упражнениями с различными оздоровительными мероприятиями, предполагают разработку их проведения в соответствии с режимом дня детского сада. Для проведения оздоровительных процедур делается тщательный анализ состояния здоровья детей, выделяются дети «группы риска», которым противопоказаны некоторые оздоровительные процедуры.

Рациональная организация развивающей предметно-пространственной среды оздоровительного комплекса детского сада, где установлено современное оборудование, является мощным фактором, стимулирующим формирование мотивации к здоровому образу жизни. Поэтому необходимо начинать процесс оздоровления детей с воздействий низкой интенсивности, не вызывающей резких сдвигов в организме, постепенно и осторожно увеличивая нагрузку в ходе проведения занятий физической культурой и оздоровительными мероприятиями.

В целях оздоровительной работы в широкой практике дошкольных учреждений разного вида необходимо применять систему, сочетающую занятия физической культурой с оздоровительными мероприятиями, гарантирующую сохранение и укрепление здоровья, профилактику заболеваний, коррекцию отклонений в здоровье и нарушений в развитии, реабилитацию, предусматривающую восстановление здоровья и разработку новых форм и способов подготовки детей к школе.

Таким образом, проведенное исследование в ДОУ разного вида показало, что, применяя методику оздоровительной физической культуры, содержащую двигательный режим оздоровительной направленности, разнообразные формы организации физкультурно-оздоровительных мероприятий, технологии оздоровительных мероприятий, можно улучшить состояние здоровья дошкольников и подготовить их к школе.

Библиографический список

1. Бабенкова Е. А., Федоровская О. М. Игры, которые лечат, для детей от 3 до 5 лет. – М. : Сфера, 2013. – 80 с.

2. Бабенкова Е. А., Федоровская О. М. Игры, которые лечат, для детей от 5 до 7 лет. – М. : Сфера, 2013. – 96 с.
3. Дубровинская Н. В., Фарбер Д. А., Безруких М. М. Психофизиология ребенка. – М. : Владос, 2000. – 144 с.
4. Здоровье и физическое развитие детей в дошкольных учреждениях: проблемы и пути оптимизации // Пути оптимизации здоровья и физ. развития детей в дошк. образоват. учреждениях : мат-лы Всерос. совещ. – М., 2001.
5. Ильин Е. П. Психология физического воспитания : учебник для ин-тов физ. культуры. – СПб. : Изд-во РГПУ им. Герцена, 2000. – 486 с.
6. Казначеев В. П., Стригин В. М. Проблемы адаптации человека. Некоторые итоги и перспективы исследования. – Новосибирск : Наука, 1978. – 192 с.
7. Крайг Г. Психология развития. – 7-е междунар. изд. – СПб., 2000. – 499 с.
8. Кулагина И. Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет) : учеб. пособие. – М. : Изд-во РОУ, 1996. – 180 с.
9. Здоровьесберегающие технологии в общеобразовательной школе: методология анализа, формы, методы, опыт применения : метод. рекомендации / под ред. М. М. Безруких, В. Д. Сонькина. – М. : Триада-фарм, 2002. – 114 с.
10. Обучение детей 6-летнего возраста в детском саду и школе: опыт физиологического и гигиенического исследования / под. ред. О. А. Лосевой. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.
11. Обучение и воспитание детей с шестилетнего возраста в школе / под. ред. И. Д. Зверева, А. М. Пышкало; Науч.-исслед. ин-т содержания и методов обучения Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1987. – 216 с.
12. Шестопалов Е. В., Гальперин Я. С. и соавт. Проблемы и перспективы состояния здоровья участников образовательного процесса // Проблемы и перспективы здравостроения : сб. науч. работ / под ред. А. П. Исаева и др. – Челябинск : Изд-во ЮурГУ, 2000. – Вып. 2. – 215 с.

ТЕХНОЛОГИЯ ВИТАГЕННОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

З. А. Дружкина, Д. А. Кособрухов, П. В. Вальнкин
Средняя общеобразовательная школа № 12, г. Балашов,
Саратовская область, Россия

Summary. Urgent task of modern school is changing the role of education: the student must study by oneself, and the teacher motivates, organizes and controllers' process of education.

Keywords: vitagens method; holographic method of projection; independent educational activity.

В ходе внедрения ФГОС 2-го поколения основная задача современной школы состоит в том, чтобы создать такую систему обучения, которая бы обеспечивала образовательные потребности каждого ученика в соответствии с его склонностями, интересами и возможностями. Актуальна и задача изменения роли субъектов учебного процесса:

ученик должен учиться сам, а учитель осуществлять управление его учением, т. е. мотивировать, организовывать, консультировать, контролировать. Одной из технологий, обеспечивающих ученику развитие его самостоятельности, умений осуществлять самоуправление учебно-познавательной деятельностью, является технология витагенного обучения с голографическим методом проекций, внедрение которой планируется в МОУ СОШ № 12 г. Балашова.

Витагенное обучение – обучение, основанное на актуализации жизненного опыта личности, её интеллектуально-психологического потенциала в образовательных целях.

Недооценка жизненного опыта у школьников связана чаще всего с тем, что педагоги видят в успехах или неудачах детей либо негативное отношение к предмету, к учёбе, либо недостаток общего развития, способностей, неблагоприятных личных взаимоотношений и пр. При этом уходит главное: учение не есть одноплановый процесс передачи, усвоения знаний, умений, навыков. Это, прежде всего, процесс равного взаимодействия между учителями и учащимися. В его основе не столько передача, сколько обмен, причём традиционная педагогика имеет в виду когнитивный обмен (обмен знаниями), но не витагенный (обмен жизненным опытом). К последнему обращаются лишь в случаях, когда витагенная информация необходима для осознания проблемной ситуации или для иллюстрации выдвигаемых положений.

Актуализация витагенного опыта есть одновременно и прекрасный инструмент для организации образовательного процесса, который А. С. Белкин обозначил как голографический подход. С его точки зрения под голографическим подходом подразумевается система способов, технологий в образовании, направленная на объёмное, многомерное изучение знания, соответствующее особенностям многомерности восприятия окружающего мира и запаса жизненного опыта.

А. С. Белкин различает следующие технологические приёмы голографического метода в преподавании:

- ретроспективный анализ жизненного опыта;
- стартовая актуализация жизненного опыта учащихся;
- опережающая проекция преподавания;
- дополнительное конструирование незаконченной образовательной модели;
- временная, пространственная, содержательная синхронизация образовательных проекций;
- витагенные аналогии в образовательных проекциях;

– творческое моделирование идеальных образовательных объектов;

– творческий синтез образовательных проекций, и другие приёмы.

Использование перечисленных приёмов даёт возможность активизировать витагенный опыт учащихся, а также в полной мере реализовать сотрудничество учащихся с педагогом.

WEB-КВЕСТЫ КАК МЕТОД И СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ И ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

А. Г. Габрусенок

**Гимназия № 92 Выборгского района,
г. Санкт-Петербург, Россия**

Summary. This article observes the information about the WebQuest Model. A WebQuest is an inquiry-oriented lesson format in which most or all the information that learners work with comes from the web. Tens of thousands of teachers have embraced WebQuests as a way to make good use of the internet.

Keywords: web quest; educational technology; informatization of education.

В настоящее время уже сформировано поколение школьников, для которых более привычным является восприятие аудиовизуальной информации, нежели печатной, недаром в англоязычной литературе его называют Generation Dot Com. К сожалению, учащиеся часто используют информационные интернет-ресурсы лишь в «корыстных целях» – копируя готовые рефераты. По мнению Е. С. Полат, для развития же нравственной, творческой и самостоятельно мыслящей личности необходим не только большой объем информации, но и «большая вариативность информации, отражающая разные точки зрения, разные подходы к решению одних и тех же проблем» [1].

Одним из методов работы с интернет-источниками является веб-квест (от англ. quest – поиск, приключение). Веб-квест направлен на развитие у учащихся навыков аналитического и творческого мышления; преподаватель, создающий веб-квест, должен обладать высоким уровнем предметной, методической и инфокоммуникационной компетенций. Тематика веб-квестов может быть самой разнообразной, проблемные задания могут отличаться степенью сложности. Результаты выполнения веб-квеста, в зависимости от изучаемого материала, могут быть представлены в виде устного выступления, компьютерной презентации, эссе, веб-страницы и т. п. [3].

Веб-квест представляет собой образовательный сайт, посвященный самостоятельной исследовательской работе учащихся по определенной теме с гиперссылками на различные веб-странички. Структура веб-квеста состоит из нескольких обязательных разделов: введения (тема и ценность проекта), задания (цель, условия, проблема и ее оптимальное решение), процесса (поэтапное описание процесса работы, распределение ролей, обязанностей каждого участника, ссылки на интернет-ресурсы, конечный продукт), оценки (самооценки и оценки товарищей по группе) и заключения (обобщение результатов, подведение итогов) [2].

После презентации результатов в классе проекты, как правило, размещаются в Интернете для ознакомления других учащихся. Ключевым разделом любого веб-квеста является подробная шкала критериев оценки, опираясь на которую, участники проекта оценивают самих себя, товарищей по команде. Этими же критериями пользуется и учитель.

В процессе творческой работы школьники получают не «готовые к употреблению» знания, упрощенные и клишированные формулы, а сами вовлечены в поисковую деятельность.

Библиографический список

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. – М., 2011. – С. 8.
2. Новикова А. А., Федоров А. В. Медиаобразовательные квесты // Инновации в образовании. – 2008. – № 10. – С. 71–93.
3. Федоров А. В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников // Инновации в образовании. – 2006. – № 4. – С. 175–228.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ БИОЛОГИИ

**А. В. Мурьлёв, кандидат биологических наук
Лицей № 10, г. Пермь, Россия**

Summary. The article examines the activity-learning system as the basis for the formation of competences. The author gives practical examples of cooperation in the classroom between teacher and student.

Keywords: competence approach; biology lessons; education.

Современный этап реформирования системы образования предполагает не только предоставлять учащимся определенный объем знаний, но и развивать у них стремление к самостоятельному поиску информации и умения ей оперировать. Актуальной

проблемой психолого-педагогической науки при новом подходе к образовательному процессу становится разработка эффективных методов обучения, которые охватывают вопросы формирования познавательного интереса у учащихся. Эта задача может быть решена за счет формирования определенных компетенций учащихся, таких как: познавательно-информационные, гражданско-ответственные, бытовые [1].

Правильная постановка и подбор учебных заданий разной сложности позволяют сформировать познавательную компетенцию на учебных занятиях по биологии. Познавательные задачи могут применяться при изучении новой темы, для самостоятельного определения учащимися каких-либо биологических закономерностей.

Для формирования познавательного интереса можно применять интерактивные средства обучения, например, использовать виртуальные лабораторные работы, которые невозможно выполнить в лабораторных условиях. Например, выращивание инфузории-туфельки, влияние на нее раздражителя – поваренной соли. Применение в работе электронного микроскопа позволяет расширить возможности изучения окружающих объектов [2].

Положительно отражается на формировании познавательных компетенций проведение интегрированных учебных занятий (биология + математика, биология + химия, биология + физика, биология + английский язык). В жизни человек часто сталкивается с задачами, для решения которых требуются надпредметные умения, которые в образовательном процессе называют общеучебными. В современном мире, когда более значимыми становятся не конкретные знания, а умения их добывать, подобные практико-ориентированные занятия становятся всё более актуальными.

Проявить оригинальность мышления и сознательное отношение к получению знаний и умений учащиеся могут через решение проблемных ситуаций и выполнение творческих заданий. Проблемные ситуации сталкивают учащихся с объяснением противоречий между известными фактами и явлениями. Творческие задания привлекают учащихся множеством различных способов выполнения задания и возможностью выбора своего пути достижения цели.

Основа формирования компетентностей – деятельностная система обучения. В ее основе лежит сотрудничество на уроке между учителем и учеником. Цель учителя биологии состоит в том, чтобы научить учащихся добывать знания из различных источников, анализировать информацию, делать обобщения, выводы, суметь применить полученные знания на практике.

Библиографический список

1. Сатбалдина С. Т. Формирование исследовательского мышления у учащихся // Биология в школе. – 2007. – № 4. – С. 31–34.
2. Суматохин С. В., Владимиров В. В. Новые информационные технологии в общем биологическом образовании // Биология в школе. – 2008. – № 4. – С. 22–25.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА УЧАЩИХСЯ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Ю. А. Маренчук, кандидат биологических наук, доцент;
М. В. Прокофьев, студент 5 курса
Северо-Кавказский федеральный университет,
г. Ставрополь, Россия**

Summary. Using the method of projects as a means to enhance creativity and applying it in the learning process, you can achieve positive results in training and educating students. This method helps students navigate the modern world, to realize and understand the security problems efficiently select information to create a safe operating environment.

Keywords: project-based learning; research; creativity.

Развитию творческих способностей учащихся, расширению словарного запаса, развитию логического мышления способствует применение в школе на уроках основ безопасности жизнедеятельности различных систем и технологий исследовательского характера. Ведущим является метод проектирования.

Проект – это форма образования, максимально приближенная к практике и предполагающая активную исследовательскую и творческую деятельность, которая направлена на решение учеником конкретной учебной, социальной и культурной задачи. Метод проектов – это система обучения, гибкая модель организации учебного процесса, ориентированная на творческую самореализацию личности учащихся, развитие их интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе создания под контролем учителя нового продукта, обладающего объективной и субъективной новизной, имеющего практическую значимость [2; 3].

Использование этого метода помогает ориентировать учащихся на осознание проблем безопасности, рациональный отбор информации по созданию безопасных условий деятельности, аргументированность принимаемых решений по устранению причин, вызывающих опасности в качестве негативных последствий [2].

В процессе обучения основной упор делается на формирование у школьников знаний и умений безопасной жизнедеятельности, но при этом среди умений и навыков безопасной жизнедеятельности необходимо выделять умение проектировать предстоящую деятельность. Данное умение может быть использовано в процессе выполнения любой человеческой деятельности (игровой, учебной, трудовой и пр.), в том числе и в ходе выполнения деятельности по предупреждению и выходу из чрезвычайной ситуации, несущей угрозу жизни и здоровью человека [1; 4].

Нами было проведено анкетирование учеников 10-х классов с целью определения состояния уровня обученности школьников проектной деятельности. Общие итоги анкетирования свидетельствовали о необходимости внедрения проектного метода в старшее звено школьного обучения, т. к. он учит их размышлять, прогнозировать, предвидеть, формирует адекватную самооценку.

Для повышения успеваемости мы применили метод проектов в 10-х классах при прохождении темы «Автономное существование человека в природной среде». Изучение мотивов включения в исследовательскую деятельность позволило установить, что старшеклассники связывают свое участие в ней с социальной значимостью и неотложностью решения проблем (48%), желанием испытать свои силы и возможности в новой для себя сфере (24%), развитием познавательных интересов и мышления, необходимых для будущей профессиональной деятельности (17%). Важным показателем признания труда учащихся служит отношение взрослых. По данным нашего исследования, 52% из числа школьников, выполнявших проекты, отметили интерес к своей деятельности со стороны окружающих (родных, друзей, знакомых), а 18% учащихся рассказали о том, что в ходе работы над проектом взрослые неоднократно предлагали им свою помощь.

В процессе эксперимента выявилось, что продуктивная творческая деятельность повлияла на формирование и развитие таких творческих качеств личности, как целеустремленность, смелость, любознательность, яркое воображение, сообразительность и другие. Целенаправленная работа по выполнению исследовательских проектов способствует развитию творческой активности при соблюдении следующих педагогических условий: сформированность положительной мотивации учащихся по отношению

к творческой деятельности, характеризующейся стремлением к творческой самореализации; стимулирование учителем развития творческой активности школьников; включение учащихся в активную творческую деятельность на основе сотворчества учителя и ученика.

Таким образом, участие в проектной деятельности способствует развитию у детей проектного, исследовательского мышления. Именно такой тип мышления характерен для современных лидеров политики, бизнеса, искусства, спорта. Исследовательская деятельность уже в процессе учебы дает учащимся возможность наряду с теоретическими познаниями освоить умение приобретать новые умения и добывать новые знания [2].

Библиографический список

1. Дереклеева Н. И. Мастер-класс по развитию творческих способностей учащихся. – М. : 5 за знания, 2008. – 224 с.
2. Ступницкая М. А. Новые педагогические технологии: учимся работать над проектами. – Ярославль : Академия развития, 2008. – 256 с.
3. Формирование проектных умений школьников: практические занятия / авт.-сост. С. Г. Щербакова. – Волгоград : Учитель, 2009. – 103 с.
4. Школьная проектная лаборатория / авт.-сост. Н. В. Кашлева, Ж. В. Дмитриева, Т. В. Игнаткина. – Волгоград : Учитель, 2009. – 142 с.

ТЕСТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ ПО БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Ю. А. Маренчук, кандидат биологических наук, доцент;
В. В. Абалдов, студент 5 курса
Северо-Кавказский федеральный университет,
г. Ставрополь, Россия**

Summary. The article discusses testing as a means of control and accounting knowledge of schoolchildren is widely used in the classroom basics safety. Testing helps to identify common errors, detect gaps in knowledge and find solutions to problems.

Keywords: test control; test; basics of life safety.

Контроль знаний учащихся является одним из основных элементов оценки качества усвоения материала. Учителя ежедневно контролируют учебную деятельность учащихся различными

видами контроля. Для того чтобы определить, какие виды контроля знаний учащихся для их оценки используются в школе, мы провели опрос учителей основ безопасности жизнедеятельности. По результатам анкетирования мы выяснили, что большинство учителей (82 %) практикуют на уроках основ безопасности жизнедеятельности тестовый контроль. Наряду с тестовым контролем, используют на уроках текущий контроль в виде кратковременной самостоятельной работы (34 %) и устного опроса у доски (56 %), а также итоговый контроль в виде письменной контрольной работы (68 %). Мало учителей используют нетрадиционные формы контроля, из них зачет в виде игры (8 %), матричный контроль (5 %) и викторину – зачет (9 %).

Таким образом, тестирование как средство контроля и учета знаний учащихся широко используется на уроках основ безопасности жизнедеятельности. В связи с переходом на тестовую систему итоговой аттестации тестирование равноценно проведению самостоятельной и контрольной работе или зачету по изученной теме. По итогам тестирования могут быть выставлены четвертные оценки.

Тесты предназначены для того, чтобы оценить успешность овладения конкретными знаниями, а также отдельными разделами курса «Основы безопасности жизнедеятельности», и являются более объективным показателем контроля знаний, чем оценка, например, при устном опросе. Тестируемый опрос многофункционален, он позволяет быстрее понять, как дальше работать с учеником, а также помогает учителю скорректировать курс обучения [5].

В учебно-методический комплекс дисциплины «Основы безопасности жизнедеятельности» (А. Т. Смирнов, Б. О. Хренников) входят программа и учебник, к которому предлагается сборник тестов [2]. Тесты также составляются учителями по основам безопасности жизнедеятельности в качестве личного учебного средства или используются тесты из учебно-методических пособий [1; 3; 4] и журналов «Основы безопасности жизнедеятельности», «Основы безопасности жизни».

Педагогический опыт показал, что в сочетании с другими видами проверки использование тестовых заданий на уроках основ безопасности жизнедеятельности является весьма эффективным инструментом, стимулирующим подготовку учащихся к каждому уроку и повышающим мотивацию изучения

предмета. Тестовый тематический контроль целесообразно рассматривать не только как обучающий, но и как корректирующий метод. Его применение помогает выявить типичные ошибки, обнаружить пробелы в знаниях и найти пути решения возникающих проблем. Для успешного усвоения учебного материала тесты могут использоваться при опросе и закреплении знаний, а также могут быть предложены в качестве домашнего задания.

Устные же формы контроля наиболее целесообразно применять при проведении зачетов, коллоквиумов и экзаменов. При этом важно отметить, что отсутствие оценки ответа ученика на вопрос, заданный во время урока, снимает психологическое давление боязни неверного ответа и позволяет проводить обсуждение вопроса в творческой атмосфере.

Исходя из всего сказанного выше, можно сделать вывод, что учителям на уроках основ безопасности жизнедеятельности следует проводить контроль знаний различными способами, сочетать опросы по карточкам, фронтальный, индивидуальный, ответ у доски, тестирование. Всё это позволяет учителю повысить интерес учащихся к уроку, проверять знания программного материала у большой группы учащихся, накопить отметки, индивидуально подойти к каждому ученику в классе. А использование тестовых заданий является весьма эффективным инструментом, стимулирующим подготовку учащихся к каждому уроку и повышающим мотивацию к изучению предмета.

Библиографический список

1. Байбородова Л. В., Индюков Ю. В. Методика обучения основам безопасности жизнедеятельности : метод. пособие. – М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2009. – 273 с.
2. Смирнов А. Т., Маслов М. В., Хренников Б. О. Основы безопасности жизнедеятельности. Тестовый контроль 5–6 кл. – М. : Просвещение, 2013. – 111 с.
3. Соловьев С. С. Основы безопасности жизнедеятельности. Тесты. 5–11 кл. : учебно-метод. пособие. – М. : Дрофа, 2009. – 208 с.
4. Учебно-методические материалы для преподавателей-организаторов основ безопасности жизнедеятельности : учеб.-метод. пособие / сост. А. В. Шигаев; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2005. – 101 с.
5. Веретельников А. А. Разработка электронного теста по дисциплине ОБЖ. URL: www.ped-kopilka.ru.

ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЭКОНОМИКИ В ЧЕШСКИХ ШКОЛАХ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В РОССИИ

**О. А. Французова, кандидат исторических наук
Институт содержания и методов обучения РАО,
г. Москва, Россия**

Summary. The article is devoted to teaching of economics in school. It analyses the experience of professionally oriented economy in Czech schools and the possibility of using it in Russia.

Keywords: economy; teaching; business; school; profession.

Современное российское образование находится в условиях, когда общество осваивает новые целевые установки, предъявляемые государством. Интенсификация рынка труда, востребованность специалистов широкого профиля, владеющего не только узколокальными знаниями, профессиональная мобильность, потребность в профессиональном обучении и самосовершенствовании на протяжении всей жизни – все эти факторы определяют перспективы личного развития, способствуют становлению системы жизненных ориентиров школьника.

В условиях модернизации среднего образования всё большее внимание уделяется формированию способности учащихся к творческой деятельности во всех её проявлениях, в том числе при изучении предметов, имеющих экономическую составляющую, прежде всего обществоведения, истории и самого предмета «экономика». Важным компонентом любой профессиональной деятельности в условиях рыночных отношений являются экономические знания. А базовая и профессиональная экономическая культура во многом обуславливает как выбор профессии, так и дальнейшую профессиональную эффективность учащихся.

Однако в образовательной системе всё еще существуют значительные «белые пятна», одним из которых является профессиональная ориентация учащихся. Выбор профессии относится только к старшим классам. Практически отсутствуют механизмы, позволяющие выяснить профессиональное самоопределение школьников, их познавательные и профессиональные потребности и склонности, определить области их познавательных интересов, поддерживать сильных и стимулировать слабых учеников, создавать творческую среду для культивирования и координации

профессионально ориентированного обучения в тех областях и сферах, которые соответствуют интересам учащихся и потребностям государства. В этой связи предлагается рассмотреть опыт чешских школ по преподаванию профессионально ориентированной экономики.

Профессионально ориентированная экономика для школьников – построение экономически грамотного поведения в бытовых ситуациях, в практической жизни на основе изучаемых экономических дисциплин, поощрение использования знаний и опыта, накопленного в различных образовательных областях, и подготовка к принятию решения о профессиональной ориентации.

Зарубежный опыт показывает, что эта образовательная составляющая очень востребована и используется не только в старших классах средней школы, как мы можем наблюдать в отечественном образовании, а намного раньше. В школах Чехии во время получения начального, среднего и средне-специального образования ученики постепенно приобретают такие личные качества, которые позволят им продолжить учебу, совершенствоваться в выбранной профессии и на протяжении всей жизни быть успешными в дальнейшем образовании и трудоустройстве.

Преподавание профессионально ориентированной экономики на основе изучения экономических дисциплин является одной из ключевых в чешском образовании. Как показывает практика, уровень экономической подготовки выпускников учреждений среднего образования довольно высок, что во многом связано с внедрением эффективных способов организации образовательного процесса.

Министерством образования, молодежи и спорта ЧР (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT ČR) был разработан и принят ряд государственных стандартов образования для разных типов школ (Rámcový vzdělávací program (RVP), в которых определяются ключевые компетенции как набор знаний, навыков, умений, отношений и ценностей, важных для развития личности и успеха каждого члена общества. Их выбор основан на концепции ценностей, принятых в обществе, и, как правило, строится на компетенциях, способствующих развитию личности, успешной самореализации, подготовке к дальнейшему обучению и трудоустройству. Отмечается, что школьники должны понимать основные экономические отношения, пути решения экономических задач и экономических проблем в целях развития устойчивого общества.

Одна из целей базового образования чешской средней школы, сформулированная в этих стандартах, – помочь учащимся развивать свои собственные навыки и умения в соответствии с их возможностями и потребностями, осваивать знания в процессе принятия решения об их собственной жизни и ориентации в карьере. Это обеспечивается через получение знаний о базовых экономических понятиях и процессах, необходимых для конструирования своего будущего, для принятия обоснованных решений о дальнейшем образовании и профессиональной ориентации.

В конце средней школы выпускник должен быть не только экономически грамотным, но и знакомым с мероприятиями, необходимыми для выполнения бизнес-планов, понимать цели, характер, риски в бизнесе, развивать предпринимательское мышление, уметь решать профессионально ориентированные проблемные задачи по экономике.

Содержательно-методическое наполнение этого процесса реализуется посредством введения специально разработанных упражнений и заданий. Чешские школы включают в образовательные программы такие элементы экономической подготовки, как умение решать задачи по общей экономической тематике; задачи, отражающие раскрытие и решение экономических проблем на реальных примерах и ситуациях деятельности в рамках различных профессий, моделирующие жизненные и профессиональные ситуации. Решение таких заданий активизирует творческий потенциал, развивает познавательную самостоятельность, укрепляет уверенность учеников в своих знаниях, что в свою очередь способствует формированию личных и деловых качеств, необходимых для дальнейшего обучения и профессионального самоопределения.

Применение системы профессионально ориентированного обучения для учеников чешских школ улучшает показатели успеваемости по профильным предметам, развивает теоретическое мышление, способствует более качественному усвоению знаний и выработке компетенций, требуемых в современных условиях развития общества.

Таким образом, отмеченные выше достижения и тенденции в чешском образовании свидетельствуют о поиске возможностей для совершенствования содержания и методов среднего образования, ориентированного на практическую составляющую, на развитие творческого потенциала и успешную адаптацию учащихся в различных областях профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Вулфзон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 204 с.
2. Новое в образовательной политике стран Восточной Европы // Педагогика. – 1994. – № 5.
3. Nova opatřenína podporu odborného vzdělání. URL: www.msmt.cz/vzdelavani/stredni-vzdelavani/navrh-novych-opatreni-na-podporu-odborneho-vzdelavani.
4. Rámcový vzdělávací program. URL: www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy.

INCREASING CRITICAL THINKING SKILLS BY MEANS OF LEARNING VOCABULARY

**M. Yu. Vaslyaeva, master of pedagogical sciences;
A. Tolubaev, student
Karaganda State Technical University,
Karaganda, Kazakhstan**

Summary: This article focuses on the problem of increasing and developing critical thinking skills of engineering students by means of learning vocabulary in foreign language. Special attention is paid to learning vocabulary in practice. The practical use of vocabulary helps engineering students to understand the logic between ideas, think rationally and clearly, independently.

Keywords: critical thinking; vocabulary learning; engineering students.

Critical thinking is a way of deciding whether a claim is true, partially true, or false. Critical thinking is a process that leads to skills that can be learned, mastered and used. Critical thinking is a tool by which one can come about reasoned conclusions based on a reasoned process. This process incorporates passion and creativity, but guides it with discipline, practicality and common sense. It can be traced in the West to ancient Greece with its Socratic method and in the East to ancient India with the Buddhist kalamasutta and abhidharma literature. Critical thinking is an important component of education, politics, business, and science.

Critical thinking is an important element of all professional fields and academic disciplines (by referencing their respective sets of permissible questions, evidence sources, criteria, etc.). Within the framework of scientific skepticism, the process of critical thinking involves a careful acquisition and interpretation of information and use of it to reach a well-justified conclusion. The concepts and principles of critical thinking can be applied to any context or case but only by reflecting

upon the nature of that application. Critical thinking forms, therefore, a system of related, and overlapping modes of thought such as anthropological thinking, sociological thinking, historical thinking, political thinking, psychological thinking, philosophical thinking, mathematical thinking, chemical thinking, biological thinking, ecological thinking, legal thinking, ethical thinking, musical thinking, thinking like a painter, sculptor, engineer, business person, etc. In other words, though critical thinking principles are universal, their application to disciplines requires a process of reflective contextualization.

The notion of critical thinking can be interpreted differently. Critical thinking has been defined as:

- «the mental process of actively and skillfully conceptualizing, applying, analyzing, synthesizing, and evaluating information to reach an answer or conclusion»;
- «disciplined thinking that is clear, rational, open-minded, and informed by evidence»;
- «reasonable reflective thinking focused on deciding what to believe or do»;
- «purposeful, self-regulatory judgment which results in interpretation, analysis, evaluation, and inference, as well as explanation of the evidential, conceptual, methodological, criteriological, or contextual considerations upon which that judgment is based»;
- «includes a commitment to using reason in the formulation of our beliefs»;
- in critical social theory: commitment to the social and political practice of participatory democracy, willingness to imagine or remain open to considering alternative perspectives, willingness to integrate new or revised perspectives into our ways of thinking and acting, and willingness to foster criticality in others [2, 3, 4, 5, 9, 10].

Let us begin by defining more carefully what we mean by a good critical thinker. It is a person who is able to:

- understand the logical connections between ideas;
- identify, construct and evaluate arguments;
- detect inconsistencies and common mistakes in reasoning;
- solve problems systematically;
- identify the relevance and importance of ideas;
- reflect on the justification of one's own beliefs and values [6].

As for engineering students, they rarely understand the logic of what they are learning and even often can't relate something they learn to their own experience and critical analysis. Rarely they ask such questions as «Why is it so?», «How can I relate with something

I have learned?», «How can it be related with something I have studied at other disciplines?»).

Consider, for example in what manner engineering students relate the words in their mother tongue. If ask them about the meaning of words, an answer will probably be disjointed. Students speak and write unclearly, because they have no criteria for words selection, they simply write on the paper all they have inside their heads. They even don't understand the words with the similar meanings usually used in different contexts. For example, such words as explain, expound, explicate, elucidate, interpret and construe used differently. **Explain** is the process of defining of something unknown to make it clear. **Expound** implies full and systematic explanation by the expert. **Explicate** means detailed scholar analysis. **Elucidate** is explanation that involves picture or specific illustration. **Interpret** implies explanation by means of definitions that are not particularly obvious. **Construe** is a particular interpretation of something that is ambiguously.

It is not enough for students to know the facts. They need to know how to apply them, when to question them, and how to relate them to other topics.

Certainly, developing critical thinking skills is connected with challenge and discovery. However, it is often the case that what works in a given situation may not work at all in another, different situation. Perhaps one of the best way to develop critical thinking skills is learning vocabulary. So, how can you apply critical thinking skills in learning new vocabulary?

Having chosen which words to learn, students next have to decide how they are going to learn them. Here are a few ideas:

- ✓ write the words in a notebook (with their translations or definitions);
- ✓ write the words and definitions on small cards (advice on how to do this);
- ✓ say the words many times (if you have an electronic dictionary you can hear how the word is pronounced);
- ✓ put the words into different groups (you could use a graphic organizer);
- ✓ write them in a file for use with a computer program (such as Quizlet or the one on this site);
- ✓ make associations (in pictures or with other words);
- ✓ ask someone to test you;
- ✓ use the words in your own speaking or writing.

In fact, it's usually not enough to just read through a list of words with their definitions or translations and try to remember them.

Engineering students may memorize words better if they do something with them. Even better is to try and learn the word in a typical combination with other words.

Vocabulary, in very general sense, can be divided into two groups – **passive** vocabulary and **active** vocabulary. Passive vocabulary contains all the words that student understands when he reads or listens, but which he doesn't use (or cannot remember) in his own writing and speaking. Active vocabulary is all the words student understands and uses. Active vocabulary, in English and mother tongue, is probably much smaller than passive vocabulary.

The more students work on learning a word, the more likely it is that it will become part of their active vocabulary.

Usually the first things they learn about a new English word are what it means and its translation in his mother tongue. But there are other things they need to find out before can say that know a word like a native speaker does. For example, they have to learn:

- how it is spelled;
- how it is pronounced;
- how it is inflected (i.e. how it changes if it is a verb, noun or adjective);
- other grammar information about it;
- how it collocates (i.e. what other words are often used with it).

Today, there are a lot of different ways to learn vocabulary:

– **testing and revision**

To ensure the words stick in memory, test on them at regular intervals. If it necessary to learn some new words today for example, teacher should check that students can still remember them the next day, a week later and a month later. If some words hard to recall, explain them that they should thinking up different associations for these words. They may need to try several different associations before find one that works.

– **learn related words & phrases**

When learning the word for hand, for example, they may learn related words, such as parts of the hand; actions of the hand; other parts of the body, and things someone might wear on the hands. Also they may learn words with the same root and phrases which include the word hand.

As they learn more words they will start to spot connections between words. The more words students learn the easier they will find it to guess the meanings of new words.

– **learn words in a context**

Learning long lists of unrelated words is boring, difficult and doesn't help much when students come across those words in

a different context. If you focus students on learning words in the context they're most likely to find these words and recognize them in a case when they need to use them again.

When learning food words, for example, they should think about when they'd be most likely to use them, i.e. when cooking, eating, shopping, etc, and learn other words related to those situations. Then try constructing sentences using the new words. Good dictionaries contain examples of usage which you can use as models for your own sentences.

As students knowledge of foreign language improves, using a monolingual dictionary is a good idea. This helps to understand words through their meaning rather than relying on translations into mother tongue.

– practice reading as much as possible

The way to learn a lot of words in students mother tongue were by meeting them in the books and magazines they read. The context of a new word in a sentence or story is often enough to guess the meaning. Meeting the word again and again in reading helps to learn it for use in speaking and writing. Doing lots of extra reading for pleasure – both fiction and non-fiction – is an excellent way to learn new English words.

As it was mentioned, the great way to build up engineering students vocabulary is by reading books, magazines, newspapers or even comics written in foreign language, because it helps not only fulfill vocabulary knowledge, but also makes students to think about the content, and finally leads to extending of the outlook. Ideally, look for reading material covering topics they find interesting. When reading, students should try to guess the meanings of the words they don't know and then check them in a dictionary to see if their guesses were correct. There is no need to look up every unfamiliar word as long as they can get the gist of the text.

It might seem logical to study opposites together: hot/cold, expensive/cheap. It isn't. A learning hiccup called «cross association» can occur, when student learns two words so closely together and at the end mixing them up. If a Spanish student learns «always» (siempre) and 'never' (nunca) together, they might later draw on one word when they mean to use the other. Instead, study the more common word first (eg: deep) and, once it's retained, learn its opposite (shallow).

When encountering a new word, make students look at its structure. Many words consist of prefixes and suffixes, and an understanding of these parts of speech is advantageous. The French word désagréable, for example, contains the negating prefix dés- and the adjective-forming suffix – able. Studying these affixes can help under-

stand the conjugation and structure, and make educated guesses when encountering new vocabulary.

Reading helps revisit learned vocabulary, and see those words in new sentences and contexts. One excellent source of foreign language exposure is through graded readers, which are designed specifically for language learners. Another good source is advertisements or menus, which tend to use short, colloquial text.

So, one mnemonic learning trick for new vocabulary is the *Key-word Method*. Drawing on a similar-sounding word in a mother tongue, visualize a picture or scene to go with the new vocabulary.

In contrast, linguist *Michael Lewis* encourages language learning in lexical chunks, rather than on a word-by-word basis. A good portion of daily communication involves predictable common phrases: «turn left», «just a minute», «nice to meet you». When engineering students study new language, it's better to memorize these phrases and they'll have a ready arsenal of dialogue, without the stress of having to build and conjugate your sentences from scratch.

While reading, when considering which words need the most instructional attention, let's turn to Isabel Beck's practical way of categorizing vocabulary words into three tiers:

Tip One: Basic words that rarely require instructional focus (door, house, book).

Tip Two: Words that appear with high frequency, across a variety of domains, and are crucial when using mature, academic language (coincidence, reluctant, analysis).

Tip Three: Frequency of these words is quite low and often limited to specific fields of study (isotope, Reconstruction, Buddhism).

Beck suggests that students will benefit the most academically by focusing instruction on the tier two words (since these appear with much higher frequency than tier three words, and are used across domains). So, this is when you take a look at the pre-reading vocabulary charts your students created and choose «kind of» and «don't know at all» words that you deem to be tier two words. Go ahead and select some content-specific words (tier three) but only those directly related to the chapter, article, short story, or whatever you are about to read.

Even such complex studying the vocabulary makes students think rationally and clearly. It also includes the ability to think independently.

Of course, there is indeed a close connection between reading and critical thinking. Reading is an active process – a dynamic, meaning-making interaction between the page and ones brain. Understanding the reading process helps students become critical thinkers.

In order to understand in what way engineering students learn foreign words we decided to interview students at Karaganda state technical university. There were 100 students (1st and 2d year of education), who took part in interview. Having interviewed engineering students on the subject of vocabulary learning, we find that most of them (about 52,6%) prefer reading in a foreign language to enrich their vocabulary and understand the logic and how to apply different words and phrases; 25,2% of interviewed students point out that it's interesting to learn new vocabulary in a context, because it helps to relate different words into phrases; 20,1% said they prefer make associations, when they learn vocabulary in foreign language and 2,1% can't memorize a word without translation in mother tongue.

It is important to keep in mind that learning long lists of unrelated words is boring, difficult and doesn't help engineering students much when they come across those words in a different context. If focus students on learning words in a context it's more likely to find them, and more likely to recognize them when students should encounter foreign words or need to use them again.

The results of interview show that the ability to use vocabulary in practice and in appropriate context is more valuable, than simply learn foreign words and grammar, because it makes students think on and about the language, and even think critically, makes them to discuss something they are interested in, proves ones point of view logically, use arguments, make analysis and synthesis, work collaboratively and find an appropriate decision, and make intersubject communications.

In summary, we see that critical thinking is a way of deciding whether a claim is true, partially true, or false. Critical thinking is a process that leads to skills that can be learned, mastered and used. Critical thinking is a tool by which one can come about reasoned conclusions based on a reasoned process. Many students use critical thinking in everyday speech. They think and present the process of their thinking out loud. They use critical thinking almost everywhere: they are writing in blogs, comments, they do homework with thinking about the topic or an issue and etc.

The problem that we face in our daily life is really simple but complicated from the first view. There is always a problem – how to learn words fast? How make students think critically? You can find a lot of methods which you could use, but we've shown you some of the most effective methods of learning words, phrases.

Even though there are a lot of different methods and variations of learning words, right now we can't fully contribute that critical thinking will help you to learn a difficult word. What we do know – is that critical thinking helps some people. Students who are thinking a lot, who knows what is a public speaking and who can argue and protect their point of view, might feel that method of learning words with critical thinking is one of the most productive. In fact, this is just a context learning method, where you have a word and you need to think of an association, which you will memorize.

For many decades people have been using critical thinking to proof their point of view and protect their interests, but who said that we can't use it for something more bigger, for learning and teaching, as an example.

Bibliography

1. Beaton, Alan A., Michael M. Gruneberg, Christopher Hyde, Alex Shuffle, and Robert N. Sykes. 2005. Facilitation of Receptive and Productive Foreign Vocabulary Learning Using the Keyword Method: The Role of Image Quality. *Memory* (Hove, England) 13(5) (July): 458–471. doi:10.1080/09658210444000395.
2. Dictionary.com's 21st Century Lexicon. Source location: Dictionary.com, LLC. Available: <http://dictionary.reference.com/browse/criticalthinking>. Retrieved: March 18, 2014.
3. Ennis, Robert (20 June 2002). A Super-Streamlined Conception of Critical thinking/<http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/SSConcCTApr3.html> Retrieved March 18, 2014.
4. Facione, Peter A. *Critical Thinking: What It is and Why It Counts*, Insightassessment.com, 2011, p. 26.
5. Kaszubski P. (2003). Corpora in Applied Linguistics. *ELT Journal*, 57,416–420.
6. Lau Joe Y. F. (2011). *An Introduction to Critical Thinking and Creativity: Think more, think better/ Joe Y.F. Lau*, p. 272.
7. McPeck, J. (1992). Thoughts on subject specificity. In S. Norris (Ed.), *The generalizability of critical thinking* (pp. 198–205). New York: Teachers College Press.
8. Mulnix J. W. (2010). Thinking critically about critical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, p. 471.
9. Paul Richard W. *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State Univ, 1990.
10. Paul R. (1982). Teaching critical thinking in the strong sense: A focus on self-deception, world views and a dialectical mode of analysis. *Informal Logic Newsletter* 4(2), 2–7.
11. Raiskums B. W. (2008). *An Analysis of the Concept Criticality in Adult Education*. Capella University.

МЕСТО ФОЛЬКЛОРА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЯКУТСКИХ СТУДЕНТОВ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ В СВФУ ИМ. М. К. АММОСОВА)

**Тянь Гопин, аспирант
Северо-Восточный федеральный университет,
г. Якутск, Республика Саха (Якутия), Россия**

Summary. One of the heritages of humanity is folklore, which we have to learn in the process of learning foreign languages. Because the folklores is so closely connected with the history, culture and the civilization, so in this article we will talk about the folklores.

Keywords: folklores; chinese language; folklores.

На современном этапе вузы рассматриваются в качестве основных участников модернизационных процессов в области образования. Высокоэффективная система образования является одним из основных факторов обеспечения устойчивого развития экономики и общества любой страны [7]. Для решения этой проблемы важным является переход к новым образовательным ориентирам и инновационной политике в образовании.

Северо-Восточный федеральный университет им. Аммосова проводит активную образовательную политику в области сотрудничества со странами азиатско-тихоокеанского региона (АТР), в частности, с вузами Китая. В настоящее время заключены договоры с 10 китайскими университетами, такими как Пекинский столичный педагогический университет, Хэйлунцзянский университет, Цицикарский университет, Линьийский университет, Харбинский политехнический университет и т. д.

СВФУ имеет давние традиции обучения русскому языку иностранцев, однако открытие в 2012 г. на филологическом факультете кафедры «Русский язык как иностранный» (далее РКИ) в значительной степени способствовало усилению интереса со стороны китайских вузов обучению их студентов в этом российском вузе. Во многом это связано с той методикой, по которой обучаются студенты на кафедре РКИ. Так, студенты Цицикарского университета прошли эффективное обучение не только русскому языку, но и литературе. Глубокое понимание русского языка иностранцами, в данном случае китайскими студентами, невозможно без знакомства с русской литературой. Именно литература в наибольшей степени отражает душу народа. А знакомство китайских студентов с произ-

ведениями русских писателей не только обогащает знание русского языка, но во многом совершенствует их мыслительную и речевую деятельность. Лучшему пониманию русского языка китайскими студентами во многом помогала разработанная профессором С. М. Петровой, заведующим кафедрой РКИ, уникальная авторская методика графико-символического анализа художественного произведения. Знакомство с ней китайских студентов оказало огромное влияние на их интерес не только к русскому языку, литературе, но и истории, культуре, философии России [3, с. 185].

Особое значение на начальном этапе обучения иностранному языку имеет обращение к фольклору, который в образной форме отражает традиции и обычаи народа. Исследователи справедливо отмечают, что сознание человека оказывается во многом детерминированной культурой того сообщества, к которому он принадлежит [2, с. 14]. Язык выступает как средство существования, передачи общественно-исторического опыта, так и средство или способ коммуникации. Только в процессе общения мы можем получить новые для нас знания о действительности, только в процессе общения возможна передача социально-исторического опыта. Язык и культура у русских и китайцев имеют не только различия, обусловленные разными структурами знаний, системами информации, культурно-историческими фоновыми знаниями, но и определённые общие особенности, на чём и основывается взаимопонимание обоих народов [8, с. 60].

Русский фольклор характеризуется разнообразием таких малых жанров, как пословица, поговорка, загадка, анекдот, песня, частушка [5, с. 103]. В китайском фольклоре также есть такие жанры как поговорки, пословицы, загадки, мифы, легенды, народные истории, поэтические песни, эпические поэмы и т. д. [6, с. 34]. Пословицы применяются к определённым жизненным ситуациям. Они не только учат, но и предупреждают, предостерегают, сочувствуют и утешают человека [4, с. 34–37].

При обучении иностранному языку следует, очевидно, исходить из задачи формирования системы ассоциаций, языкового мышления [1, с. 163]. В процессе преподавания китайского языка в якутской аудитории мы обращаемся как к русскому, так и к китайскому фольклору.

Русские и китайские пословицы условно можно разделить на две большие группы:

I. Пословицы с одинаковой внешней формой (структура и лексическое наполнение может различаться в большей или меньшей степени) и с одинаковым содержанием.

Русские пословицы	Китайские пословицы
Держать нос по ветру	Держать руль по ветру
Только в тревогу и мы к Богу	Только в тревогу и мы к Будде
Сидеть между двух стульев	Действовать на два корабля
Два медведя в одной берлоге не уживутся	Два тигра на одной горе не уживутся
Ни рыба, ни мясо	Ни осёл, ни лошадь
Одним выстрелом двух зайцев убивать	Одним выстрелом убивать двух ястребов
На языке мёд, а на сердце лёд	На речи мягок и тих, а на сердце злобен и лих

II. Пословицы с разной внешней формой (структура и лексическое наполнение), но с одинаковым содержанием.

Русские пословицы	Китайские пословицы
Искать ветра в поле	Выловить луну на дне моря
Класть зубы на полку	Кушать северо-западный ветер
Требовать от быка молока	Гнать утку на шест
Нужен как собаке пятая нога	Пятое колесо в телеге
Биться как рыба об лёд	Черпать воду решетом
Семеро одну соломинку поднимают	Три монаха ленятся черпать воду, нечего пить
Копейка рубль бережёт	Собирать много пушинок подмышечных впадин животных и сделать шубу

Сравнительный анализ малых жанров фольклора в русском и китайском языках помогает обучающимся лучше понимать специфику того или иного языка. В преподавании китайского языка мы проводим анализ пословиц, что усиливает мотивацию студентов к изучению китайского языка, активизирует усвоение языка, даёт им возможность лучше понимать китайскую традиционную культуру.

Биографический список

1. Балыхина Т. М., Чжао Юйцзян. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблема и пути их преодоления : монограф. – 2-е изд. – М. : РУДН, 2012. – 344 с.
2. Гудков Д. Б. Межкультурная коммуникация: проблемы обучения. – М., 2000.
3. Петрова С. М. Графико-символический анализ художественного произведения в системе профессиональной подготовки будущего учителя-словесника. – Якутск : Изд-во ЯГУ, 2009. – 185 с.
4. Романичева Е. С. Модель главы школьного учебника «Пословицы и поговорки»: учебные материалы // Литература в школе. – 2013. – № 7. – С. 34–37.
5. Соколов Ю. М. Русский фольклор : учебное пособие. – 3-е изд. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2007. – 544 с.
6. Китайские народные поговорки, пословицы и выражения / пер. с китайского А. Тишкова; под ред. П. Петрова. – М. : Изд. иностр. лит., 1958. – 72 с.
7. Высшее образование в России [Электронный ресурс]. URL : <http://bse.scilib.com./article016823.html> (дата обращения: 21.07.11).
8. 大学俄语《东方》= Учебник русского языка «Восток» 第一册/叶菱等编著. – 北京……外语教学与研究出版社, 1994.

ПРИМЕНЕНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

**К. Ш. Амренова, кандидат медицинских наук;
М. Ж. Еспенбетова, доктор медицинских наук, профессор;
Т. М. Беляева, кандидат медицинских наук, доцент;
А. А. Дюсупова, доктор медицинских наук, доцент;
Ж. М. Жуманбаева, А. М. Хисметова,
А. М. Досбаева, Н. С. Зготова
Государственный медицинский университет,
г. Семей, Казахстан**

Summary. Application of various kinds of the innovative pedagogical technologies focused on socially-professional development of the person, should promote use of extremely possible spectrum of its resources and formation of ability of independent decisions acceptance.

Keywords: innovation; psychological-pedagogical technologies; art technologies; heuristic potential; competitiveness.

Организация эффективного обучения в современном вузе предполагает интеграцию академических и инновационных форм и методов взаимодействия преподавателя и обучаемых.

Такой подход имеет массу преимуществ. Прежде всего, он позволяет повысить конкурентоспособность обучаемых. При такой системе обучения личность имеет возможность улучшить свой вербальный и визуальный имидж, развить харизматический потенциал, научиться вести конструктивные переговоры, овладеть техниками «эвристического оптимизма» (ориентация на успех) и технологиями управления своей репутацией, раскрепоститься и приобрести уверенность в себе, формировать внутреннюю мотивацию к самосовершенствованию и саморазвитию и др. [1; 2].

Условно инновационные педагогические технологии делят на четыре группы: коммуникативно-диалоговые, проблемно-поисковые, имитационно-игровые и рефлексивные [5].

Коммуникативно-диалоговые *технологии способствуют развитию* коммуникабельности, формированию коммуникативных компетенций. Инструментами осуществления этих технологий являются диспут / дискуссия, интеллектуальный бой, телемост, пресс-конференция, интервью / интервью-диалог, открытая кафедра, «волшебный стул» и др.

Основная цель проблемно-поисковых технологий – развитие логического и креативного мышления, формирование самостоятельности, самоорганизации, умения работать в парах и группе, формирование общенаучных компетенций. Это достигается путем решения проблемных задач и ситуаций, при помощи кейс-технологий репродуктивно-творческого, исследовательского, творческого уровней, видео-практикумов, презентации и защиты творческих проектов [3].

Имитационно-игровые технологии направлены на формирование умений моделирования профессиональной ситуации и обсуждения различных способов ее решения, развитие общепрофессиональных компетенций. Для этого используются организационно-деятельностные, деловые, ситуационно-ролевые, креативные и праксиологические игры.

Рефлексивные технологии способствуют формированию умения оценивать личностью собственные ресурсы, необходимые в решении конкретной моделирующей профессиональной ситуации.

Применение арт-технологии в целостном образовательном процессе вуза должно способствовать созданию благоприятного социально-психологического микроклимата, снижению напряженности, повышению стрессоустойчивости у субъектов педагогического процесса и формированию экпсихологической культуры личности [3; 4].

Таким образом, применение различных видов инновационных психолого-педагогических технологий, ориентированных на социально-профессиональное развитие, должно способствовать использованию предельно возможного спектра ресурсов личности, развитию ее в контексте жизненного, профессионального, духовного пути и формированию способности принятия самостоятельных решений, обуславливающих путь к созидательной деятельности.

Библиографический список

1. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект Tuning) / под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 208 с.
2. Князев А. М., Одинцова И. В. Режессура и менеджмент технологий активно-игрового обучения : учеб. пособие / под ред. А. А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2008. – 208 с.
3. Колонина Т. Ю., Трусь А. А. Арт-терапевтические техники в тренинге. – СПб. : Речь, 2010. – 189 с.
4. Развитие профессионализма преподавателя высшей школы / под ред. А. А. Деркача. – М., 2006. – 316 с.
5. Цветков В. Я., Омельченко А. С. Инновация и инновационный процесс как сложная система // Качество. Инновации. Образование. – 2006. – № 2. – С. 10–13.

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ КЕЙСОВЫХ СИТУАЦИЙ ДЛЯ ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО НЕОРГАНИЧЕСКОЙ ХИМИИ В ВУЗЕ

**И. А. Шабанова, кандидат педагогических наук, доцент;
С. В. Ковалева, доктор химических наук, профессор
Томский государственный педагогический университет,
г. Томск, Россия**

Summary. Criteria of selection of material to create cases in chemistry were formulated. Examples of cases study in inorganic chemistry for university were given. Steps for using case studies were described.

Keywords: case situation for laboratory studies in inorganic chemistry; the requirements for cases in chemistry; technique of application cases.

Современное школьное химическое образование предъявляет новые требования к профессиональной подготовке учителя. В связи с этим одной из актуальных задач, стоящих перед педагогическими вузами, является формирование компетентной личности педагога, способного плодотворно работать в условиях

постоянно изменяющейся образовательной среды. Это послужило основанием для использования современных технологий обучения, которые позволяют будущим педагогам становиться активными участниками образовательного процесса. Одной из таких технологий обучения является технология кейс-стади, цель которой состоит в формировании и развитии у студентов таких общекультурных компетенций, как владение культурой мышления, способности к обобщению, анализу и восприятию информации, умений анализировать произошедшую ситуацию, высказывать и обосновывать при этом свое мнение и принимать решение [1].

При подготовке будущих учителей химии нами успешно применяются элементы данной технологии на лабораторных занятиях по дисциплине «Неорганическая химия». Для реализации этой технологии необходимы два основных условия:

- 1) наличие набора учебных кейсов;
- 2) разработанная методика их использования на занятиях.

Кейсы для лабораторных занятий по химии – это реально происходящие ситуации, которые могут иметь место в химической лаборатории. В них иллюстрируются действия студентов по соблюдению правил техники безопасности, технике и методике проведения опытов. В них включаются теоретические знания, лежащие в основе конкретных опытов [3]. Особенностью кейсов является то, что они способствуют предотвращению неправильных и ошибочных действий у студентов при проведении химического эксперимента. Также при работе с кейсами студенты не только изучают содержание опыта, но и учатся анализировать его, выявлять особенности методики его выполнения и предлагать пути устранения ошибок в проведении химического эксперимента.

Создание кейсов для лабораторных занятий по неорганической химии предполагает подготовительную работу по поиску объекта для написания текста и сбору эмпирической информации, т. е. выбору определённого опыта, который может быть основой для описания часто допускаемых ошибок при его выполнении и нарушений техники безопасности.

Практика составления кейсов показывает, что не каждый химический опыт может быть основой для написания кейсовой ситуации. По нашему мнению, опыт должен удовлетворять следующим требованиям:

✓ вариативность протекания самой реакции (например, разложение хлората калия с образованием хлорида калия и кислорода или хлорида калия и перхлората калия);

✓ многообразии факторов, влияющих на выход продуктов реакции и их состав (температура, давление, концентрация реагирующих веществ и др.);

✓ сложности установок для осуществления опыта;

✓ использование реагентов или образование продуктов реакции, которые представляют опасность для человека (концентрированные растворы кислот и щелочей, щелочные и щелочноземельные металлы, соединения тяжёлых металлов, газообразные вещества);

✓ эффективность реакции (окраска, выделение газа, образование осадка).

Наряду с этим при описании кейсовой ситуации по химии должны учитываться и общие требования к тексту кейса:

- близость ситуации к реально происходящим химическим опытам;

- подробность описания проведения опыта, действий студентов при его подготовке или выполнении;

- отсутствие в содержании кейса ненужной информации, так как она отвлекает от проблемы кейса;

- сюжет опыта должен быть интересен по содержанию;

- отсутствие в тексте кейса готовых решений (подсказок) относительно поставленной проблемы;

- небольшой объём текста в кейсе в целях экономии учебного времени занятия.

Нами были составлены кейсы по темам: «Сера и её соединения», «Хлор и его соединения», «Азот и его соединения» [2]. Одними из примеров кейсовых ситуаций к опыту «Дегидратирующие свойства серной кислоты» являются следующие:

а) в химический стакан объёмом 50 мл студент поместил 10 г сахарного песка, добавил воды до образования жидкой кашицы и раствор разбавленной серной кислоты. Полученную смесь он размешал стеклянной палочкой до получения однородной массы и начал ждать. Через некоторое время образовавшаяся кашица слегка разбухла. Студент не увидел должного эффекта от проведённого опыта.

Вопросы к кейсу:

– Почему не произошло обугливания сахара?

– Почему не произошло выделения газов?

– Можно ли исправить ошибку в проведении опыта? Если можно, каким образом?

б) студент проводил химический опыт, демонстрирующий действие серной кислоты на сахар. В химический стакан объёмом 50 мл он поместил 10 г сахарной пудры, добавил воды до образования жидкой кашицы и концентрированной серной кислоты. Полученную смесь он размешал стеклянной палочкой до получения однородной массы и начал ждать. Через некоторое время образовавшаяся кашица начала разбухать, вспениваться и подниматься по стакану вверх, переливаясь через край стакана. При этом студент ощутил резкий запах и растерялся. Одногруппник решил помочь своему товарищу: он собрал полученную смесь с лабораторного стола фарфоровой ложечкой в химический стакан. Затем он решил продолжить химический эксперимент: на кусочек кожаной ткани положил немного полученной в результате реакции смеси, оставил на некоторое время и увидел образовавшиеся на ткани дырки.

Вопросы к кейсу:

- Почему смесь начала подниматься?
- В чём причина резкого увеличения объёма реакционной смеси?
- Какие действия студента были неправильными?
- Что следует предпринять студенту в сложившейся ситуации?
- Почему ткань из кожи была повреждена?
- Можно ли полученной чёрной массой чистить обувь?
- Напишите соответствующие уравнения химических реакций.

Методика использования подобных кейсов на лабораторных занятиях осуществляется нами поэтапно. На первом этапе – ознакомительном – студенты знакомятся с понятием «кейс», теоретическими основами кейс-технологии, преподаватель обучает их работе с кейсом. Для этого студентам выдаётся учебный кейс, памятка по работе с ним, задания и вопросы к нему.

На втором этапе – обучающем – преподаватель усложняет работу: группа делится на микрогруппы, каждой выдаются разные по содержанию кейсы, которые отличаются степенью сложности, охватом различных аспектов. Студенты в группе обсуждают и решают кейсы, после чего выступают перед аудиторией.

На следующем этапе – контролирующем – кейсы предлагаются в качестве одного из заданий на зачёте или коллоквиуме и могут служить одним из средств контроля знаний и умений студентов по изученной теме. На этом этапе студенты работают с кейсами индивидуально и с большей степенью самостоятельности.

На последнем этапе – творческом – преподаватель обучает студентов методике составления кейсов. Перед занятиями или в период педагогической практики студенты самостоятельно могут выявлять и описывать возникающие в химической лаборатории различные ситуации. Для написания текста кейса обучающиеся могут пользоваться различными источниками информации: дополнительной научно-популярной и химической литературой и интернет-ресурсами. Студенты педагогических вузов, проходя педагогическую практику в образовательных учебных учреждениях и вузах, имеют возможность всесторонне наблюдать и анализировать учебный процесс, включающий разные его аспекты (взаимоотношения учитель-ученик, ученик-ученик, педагог-педагог, методика подготовки и проведения занятий и внеклассных мероприятий, химического эксперимента) и использовать этот материал для написания будущих кейсов. Составленные студентами кейсы могут быть использованы в дальнейшем на практических занятиях по методическим и химическим дисциплинам. В результате этого постепенно создаётся и пополняется картотека кейсов, позволяющая более качественно осуществлять химическую и методическую подготовку будущих специалистов.

Таким образом, использование кейсовых ситуаций в обучении студентов педагогических вузов способствует более осознанному отношению будущих специалистов к процессу обучения и предотвращению ошибочных действий при работе с обучающимися и коллегами.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»). URL: <http://минобрнауки.рф/%Do%B4%Do%BE%Do%BA%D1%83%Do%BC%Do%B5%Do%BD%D1%82%D1%8B/1909> (дата обращения 12.03.2014).
2. Бабич Л. В., Балезин С. А., Глинка Ф. Б. и др. Практикум по неорганической химии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М. : Просвещение, 1991. – 320 с.
3. Шабанова И. А., Ковалева С. В. Кейсовые ситуации как один из элементов подготовки студентов к лабораторным занятиям в вузе // Преподавание естественных наук, математики и информатики в вузе и школе : материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (1–2 ноября 2011 г.). – Томск : Издательство Томского государственного педагогического университета, 2011. – С. 162–165.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ НАД КУРСОВЫМ ПРОЕКТОМ ПО ТЕХНИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

**Л. В. Кропочева, кандидат
физико-математических наук, доцент;
В. Н. Комар, кандидат физико-математических наук, доцент
Гродненский государственный университет
им. Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь**

Summary. This article describes the new technologies in the organization of work on course projects in technical disciplines for full-time students.

Keywords: new technology; course design; technical disciplines.

Инновационно развивающаяся экономика Республики Беларусь испытывает потребность в специалистах высокого уровня, что вызывает необходимость постоянно совершенствовать высшее образование. И это продиктовано рядом обстоятельств, важнейшим из которых является структурная перестройка экономики Беларуси и её экспертная направленность, а это в свою очередь требует высококвалифицированных специалистов во всех сферах народного хозяйства. И решение данной задачи невозможно без качественного высшего образования. Постоянное обновление методик обучения позволяет реализовать такую систему образования, при которой учитываются возможности каждого студента.

В Гродненском государственном университете имени Янки Купалы, на кафедре промышленной электроники на протяжении ряда последних лет при выполнении курсового проектирования по курсу «Аналоговая электроника» практикуется работа в творческих группах. То есть преподавателем в начале семестра выдаётся на группу в 25 человек 5 заданий на курсовое проектирование, включающее в себя: литературный анализ, обоснование выбранного решения, практическое исполнение устройства, его апробация, экспериментальное исследование. Творческий коллектив в данном случае состоит из 5 человек. Такой метод обучения в образовании направлен на формирование творческого мышления обучающихся и обеспечивает свободную реализацию всех способностей и возможностей студентов, обеспечивает благоприятный психологический климат в коллективе, вырабатывает ответственность за принятые решения, дисциплинирует коллектив в целом. При таком подходе в работе над курсовым проектом студенты развивают такие умения, как:

– самостоятельный перенос знаний для решения проблемы, поиск новых решений;

- приобретение навыков проектирования, изготовления макета;
- способность проведения экспериментальных исследований;
- осмысление полученных результатов и их обработка с помощью современной компьютерной техники;
- способность работать в коллективе, быть ответственным и дисциплинированным;
- способность организовать презентацию своей работы.

Со стороны преподавателя на всех этапах выполнения работы должна оказываться помощь и контроль поэтапного выполнения курсового проектирования.

В качестве помощи должны быть организованы своевременные консультации, необходимо обеспечить в удобное для студентов время работу кабинетов студенческого творчества, работу «круглых столов» с целью решения возникающих проблем.

Защита курсового проектирования проходит открыто. На ней присутствует вся группа, могут смотреть защиту (смотреть, а не участвовать) и представители других студенческих групп. Для защиты курсового проекта создаются две комиссии – профессорско-преподавательская и студенческая. Комиссии работают автономно друг от друга. Профессорско-преподавательская комиссия оценивает знания, приобретённые умения и навыки, а студенческая – находчивость при ответах на вопросы, оригинальность исполнения работы. На защите любой студент из студенческой группы, выпешедшей на защиту, может задавать вопросы. Как правило, защиты проходят очень бурно, демонстрируется работа изготовленных макетов, обсуждаются плюсы и минусы в работе, анализируется выставленная оценка. И как показывает практика, работа студенческой комиссии не оказывается более лояльной, чем преподавательская.

В ходе апробации нашей новой идеи на практике выяснилось, что студенты получили свой первый опыт ответственной и самостоятельной работы, проверили свои силы, научились защищать свои результаты. Апробация данной идеи оказалась эффективной и для преподавателя, потому как здесь пришлось использовать психолого-педагогические средства, такие как:

- реализация личностного подхода, посредством которого студенты должны перенять от преподавателя увлечённость данным курсом;
- корректная подборка посильного и интересного для каждой творческой группы задания (слишком простое задание будет неинтересным, а слишком сложное может породить неуверенность в своих силах);

- корректное руководство научным поиском студентов;
- демонстрация уверенности в том, что студенты справятся с заданием;
- воздействие на систему ценностных ориентаций студентов.

Применение новых технологий в образовании позволяет студентам самостоятельно выбирать пути своего развития, наиболее удовлетворяющие их интересы, а именно – ориентированного либо на дальнейшее обучение, либо на профессиональную деятельность.

ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ЖУРНАЛИСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ НА ОСНОВЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ PR-ТЕКСТОВ

**С. Г. Вавилина, аспирант
Запорожский национальный университет,
г. Запорожье, Украина**

Summary. The paper outlines the demands of professional oriented approach to learning foreign language reading at faculties of journalism. The author grounds the necessity to base the process of learning foreign language for specific purposes on certain didactic and methodological principles and explains the way they should be adhered to in the learning process.

Keywords: professional oriented approach; foreign language reading for specific purposes; future journalists; didactic principles4 methodological principles.

Профессионально ориентированный подход предполагает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных деловых сферах и ситуациях. Объектом исследования современной методической науки становятся разные аспекты профессионально ориентированного обучения иностранному языку (ИЯ) во всех видах речевой деятельности. В последних исследованиях представлен новый взгляд на обучение иноязычному чтению, суть которого заключается в формировании и развитии умений, необходимых для эффективного функционирования будущего специалиста (Г. В. Барабанова, Ю. В. Дегтярева, И. В. Корейба, Т. М. Корж, А. С. Малюга, С. В. Радецкая, Т. И. Труханова).

Теория профессионального обучения основывается на определенных дидактических и методических принципах, которые должны быть учтены для реализации основных целей обучения будущих журналистов профессионально ориентированному чтению (ПОЧ) на основе англоязычных PR-текстов. Среди

дидактических принципов, необходимых для организации такого обучения, следует выделить принципы научности, сознательности и деятельностного характера обучения.

Принцип научности содержания обучения и методов учебного процесса отображает взаимосвязь с современными научными знаниями и практикой демократического устройства общества. Соблюдение этого принципа при организации процесса обучения будущих журналистов ПОЧ на основе англоязычных PR-текстов предусматривает использование современных научных разработок в области методики обучения иностранному языку и информационно-коммуникационных технологий.

Основой принципа сознательности служат определенные наукой закономерные положения: истинной сущностью человеческой образованности являются глубокие и самостоятельно осознанные знания, полученные путем интенсивного напряжения собственной мыслительной деятельности. Согласно с этим принципом профессионально ориентированное обучение ИЯ должно происходить как когнитивный процесс, во время которого студенты не только овладевают способами кодирования языковых концептов, но и формируют картину мира.

Суть принципа деятельностного характера обучения заключается в том, что обучение ИЯ, направленное на формирование у студентов способности к межкультурной коммуникации, должно носить деятельностный характер, который проявляется во внутренней (мыслительной) и внешней активности студента. Процесс обучения будущих журналистов ПОЧ на основе англоязычных PR-текстов должен иметь форму активного творческого взаимодействия, которое отвечает потребности, вызванной этим взаимодействием, то есть представляет собой письменное опосредованное общение с авторами PR-текстов.

Соблюдение общих методических принципов обучения ИЯ в их органическом единстве является следующей предпосылкой обучения будущих журналистов ПОЧ на основе англоязычных PR-текстов.

Так, принцип коммуникативности заключается в приближении процесса обучения к процессу реального общения и организации активной творческой деятельности. Реализации этого принципа во время обучения будущих журналистов ПОЧ способствует использование специально отобранных проблемных речевых ситуаций, проблемных вопросов и заданий, которые способны стимулировать мыслительно-речевую деятельность студентов.

Принцип функциональности предполагает функциональный отбор и организацию речевых средств. Согласно с этим принципом усваивание лексических и грамматических единиц во время обучения ПОЧ происходит в соответствии с функциями, которые они выполняют в речи. Таким образом, при формировании профессионально направленной коммуникативной компетентности в чтении англоязычных PR-текстов организация учебного материала должна строиться исходя из коммуникативно необходимых функций, ситуативно, в зависимости от коммуникативной потребности.

Принцип интегрированного обучения видам речевой деятельности в процессе обучения ИЯ в связи с общностью их психофизиологических механизмов обуславливает необходимость использования в системе упражнений для обучения ПОЧ (как главного компонента) упражнений для развития умений говорения, письма и перевода в качестве обязательного дополнения. Это позволяет задействовать в процессе обучения на этапе контроля заданий не только рецептивного, рецептивно-репродуктивного, но и рецептивно-продуктивного характера.

Принцип учета родного языка позволяет не только предупредить интерферирующее влияние родного языка, но и осознать подобные и отличительные характеристики речевых явлений. Данный принцип позволяет включить в систему упражнений для обучения ПОЧ на основе англоязычных PR-текстов упражнения на сопоставление, сравнение, аналогию с ИЯ как на уровне слова, так и на уровне целого текста.

Профессионально ориентированный подход к обучению ИЯ обуславливает необходимость соблюдения принципа учета межпредметных связей, которые, будучи способом формирования профессиональной компетентности студентов, способствуют полноте и прочности знаний, гибкости их применения, развивают познавательные интересы студентов, теоретическое и практическое мышление. Максимально задействовать межпредметные связи, обеспечив интеграцию дисциплины «английский язык профессиональной направленности», позволяет включение в содержание обучения будущих журналистов ПОЧ на основе англоязычных PR-текстов такого компонента, как медиаграмотность, под которой мы понимаем информированное и критическое отношение к текстам средств массовой информации. Особую ценность для будущих журналистов, как профессиональных коммуникаторов, имеет тот факт, что развитие стратегий критического мышления наделяет их «способностью к «медиаатизованному» диалогу

с другими людьми» [1, с. 431]. Такое понимание критического анализа медиатекстов приводит как к осознанию актуальности самой концепции «диалога культур» М. М. Бахтина – В. С. Библиера, так и к ее практическому применению в процессе подготовки будущих журналистов. Таким образом, мы можем говорить о реализации принципа диалога культур и цивилизаций, предложенного В. В. Сафоновой [2, с. 63–64]. Этот принцип требует создания условий для подготовки будущих специалистов к исполнению роли культурного посредника в ситуациях межкультурного общения. В контексте профессионально ориентированного обучения ИЯ на факультете журналистики понятие культуры приобретает черты определенной человеческой деятельности, прежде всего профессиональной. Это обуславливает отбор содержания обучения, которое позволяло бы сформировать представление о специфических отличиях в профессиональной культуре украинского и британского журналиста, функциях средств массовой коммуникации, специфике сотрудничества с PR-агентствами.

Принимая во внимание тему нашего исследования, считаем целесообразным добавить специфический принцип, который является необходимым условием успешности методики обучения будущих журналистов ПОЧ на основе англоязычных PR-текстов, а именно: принцип адекватности основных видов упражнений формируемым видам чтения. Эффективными видами чтения, для развития которых должна быть создана соответствующая группа упражнений, следует считать референтное и информативное ПОЧ.

Таким образом, дидактико-методическими условиями успешного обучения будущих журналистов ПОЧ на основе англоязычных PR-текстов следует считать соблюдение общедидактических принципов научности, сознательности и деятельностного характера обучения и методических принципов коммуникативности, функциональности, интегрированного обучения видам речевой деятельности, учета родного языка, учета межпредметных связей, диалога культур и цивилизаций, адекватности основных видов упражнений формируемым видам чтения.

Библиографический список

1. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід : навчальний посібник / О. Т. Барішпольець, Л. А. Найдюнова, О. Є. Голубева та ін.; за ред. Л. А. Найдюнової, О. Т. Барішпольця. – К. : Міленіум, 2010. – 440 с.
2. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. – М., 1992. – 528 с.

НОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: АКТИВНЫЕ И ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

**М. Ж. Еспенбетова, доктор медицинских наук, профессор;
Н. С. Зготова;**

А. А. Дюсупова, доктор медицинских наук, доцент;

К. Ш. Амренова, кандидат медицинских наук;

Т. И. Терехова

**Государственный медицинский университет,
г. Семей, Казахстан**

Summary. The basic purpose of continual professional development is keeping on the appropriate level, revision, deepening and spreading of knowledge and skills. The reform of medical education in RK is aimed the training of a specialist with high professional competency which provides the appropriate quality of medical care.

Keywords: innovation; technology; educational process; audition.

С развитием общества изменяются и приоритеты в образовании. Поэтому в учебном процессе мы начали внедрять активные и интерактивные формы обучения. Для внедрения в образовательный процесс в интернатуре новейших инновационных методов был изучен опыт применения информационных технологий лучших зарубежных стран [1, с. 3–5].

В педагогике различают несколько моделей обучения:

1) пассивная – обучаемый выступает в роли «объекта» обучения (слушает и смотрит);

2) активная – обучаемый выступает «субъектом» обучения (самостоятельная работа, творческие задания);

3) интерактивная – взаимодействие (моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблем).

Понятие «интерактивный» («Inter» – это взаимный, «act» – действовать) означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо. Другими словами, в отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие студентов не только с учителем, но и друг с другом и на доминирование активности учащихся в процессе обучения.

Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все студенты оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Совместная деятельность студентов в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый

вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причем происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает навыки взаимодействия и саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества. Интерактивная деятельность на уроках предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач. Интерактивное обучение исключает доминирование как одного выступающего, так и одного мнения над другим. В ходе диалогового обучения учащиеся учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми.

Для этого на уроках организуются индивидуальная, парная и групповая работа, применяются исследовательские проекты, ролевые игры, идет работа с документами и различными источниками информации, используются творческие работы. Место преподавателя на интерактивных уроках сводится к направлению деятельности студентов на достижение целей урока [2, с. 10, 13–14].

Основными составляющими интерактивных уроков являются интерактивные упражнения и задания, которые выполняются студентами. Важное отличие интерактивных упражнений и заданий от обычных в том, что выполняя их, учащиеся не только и не столько закрепляют уже изученный материал, сколько изучают новый. Удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах, определяется главной целью программы, и в целом в учебном процессе они должны составлять не менее 20 % аудиторных занятий. Занятия лекционного типа для соответствующих групп студентов не могут составлять более 50 % занятий. В данном случае уместно напомнить китайскую поговорку: «Скажите мне – я забуду. Покажите мне – я запомню. Вовлеките меня – я пойму».

Интерактивные методы могут применяться при организации следующей работы со студентами:

- организация тематических занятий (treatment of colon CA);
- организация временных творческих коллективов при работе над учебным проектом (temporary creative groups);
- для создания образовательных ресурсов:

- кафедральных образовательных архивов (курсов лекций, тренинговых материалов, дипломных работ, творческих работ, аудио- и видеоматериалов и др.),
- тематических библиографий.

Для решения воспитательных и учебных задач могут быть использованы следующие интерактивные формы:

1. Круглый стол / мозговой штурм.
2. Дебаты.
3. Фокус-группа.
4. Деловые и ролевые игры.
5. Учебные групповые дискуссии / тренинги.
6. Проведение видеоконференций.
7. Интерактивная экскурсия.
8. Деловые и ролевые игры.
9. Case-study (анализ конкретных, практических ситуаций).
10. Использование кейс-технологий.

Было бы ошибкой придерживаться какой-либо одной модели. Разумно сочетать эти несколько моделей обучения для достижения эффективности и качества учебного процесса. Современная система профессионального образования в условиях рыночных отношений в качестве одного из приоритетов для успешного решения задач подготовки квалифицированных кадров выделяет принцип учета интересов обучаемого [3, с. 14–16].

В этой связи перед преподавателями стоит задача выработки и внедрения таких приемов и методов обучения, которые бы были нацелены на активацию творческого потенциала студента, его желания обучаться. При этом должна решаться педагогическая задача формирования личности гражданина РК и его ценностных ориентаций. Из объекта воздействия студент становится субъектом взаимодействия, он сам активно участвует в процессе обучения, следуя своим индивидуальным маршрутом. Совместная деятельность означает, что каждый вносит в нее свой особый вклад, в ходе работы идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности [4, с. 20–23].

Таким образом, реорганизация системы профессионального образования в России предполагает как стартовую основу переход к таким методам обучения, которые основаны на конструктивистском, оперативном подходе вместо традиционного линейного подхода, когда в процессе обучения знания давались впрок (по принципу – чем больше, тем лучше).

Библиографический список

1. Иванов Д. А. На какие вызовы современного общества отвечает использование понятий «ключевая компетенция» и «компетентностный подход» в образовании? // Компетенции и компетентностный подход в современном образовании / отв. ред. Л. Е. Курнешова. – М. : Моск. центр качества образования, 2008. – С. 3–56. – (Сер. «Оценка качества образования»).
2. Настройка образовательных структур в Европе. Вклад университетов в Болонский процесс. URL: [http:// www.iori.hse.ru/tuning/materials/Introduction_Tuning%20Educational%20Structures.pdf](http://www.iori.hse.ru/tuning/materials/Introduction_Tuning%20Educational%20Structures.pdf).
3. Двulichанская Н. Н., Тупикин Е. И. Теория и практика непрерывной общеобразовательной естественно-научной подготовки в системе «колледж – вуз» (на примере химии) : монография. – М. : МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2010. – 254 с.
4. Иоффе А. Н. Активная методика – залог успеха / Гражданское образование: материал международного проекта. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – 382 с.
5. Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода / Ю. Сурмин [и др.]. – Киев : Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОСТДИПЛОМНОЙ ПОДГОТОВКЕ ВРАЧА

М. Ж. Еспенбетова, доктор медицинских наук, профессор;

А. М. Хисметова;

А. А. Дюсупова, доктор медицинских наук, доцент;

К. Ш. Амренова, кандидат медицинских наук;

Ж. М. Жуманбаева;

Н. Е. Глушкова;

Ж. К. Заманбекова, кандидат медицинских наук

Государственный медицинский университет,

г. Семей, Казахстан

Summary. The basic purpose of continual professional development is keeping on the appropriate level, revision, deepening and spreading of knowledge and skills. The reform of medical education in RK is aimed the training of a specialist with high professional competency which provides the appropriate quality of medical care.

Keywords: innovation; technology; educational process; audition; OSCE.

В последние годы в Казахстане, как и во всём мире, сформировалась потребность в непрерывном профессиональном развитии врача. Основной целью такого развития является сохранение на

должном уровне, пересмотр, углубление и расширение знаний и навыков. Сегодня появилась потребность не просто в новых, постоянно обновляемых знаниях, а и в новых технологиях приобретения знаний. Реформа медицинского образования в РК нацеливает на подготовку специалиста с высокой профессиональной компетенцией [1, с. 5–7].

Для внедрения в образовательный процесс в интернатуре новейших инновационных методов был изучен опыт применения инфокоммуникационных технологий в ряде стран. Инновационные технологии нами используются как в учебном процессе, так и для контроля уровня теоретических знаний и практических навыков. В программу обучения в интернатуре по специальности «врач общей практики» на кафедре внедрены симпозиумы, конференции, мастер-классы и пр.

Наряду с этим на кафедре внедрены другие инновационные методы обучения, такие как CBL, TBL, CBL+TBL, презентации, взаимный аудит и др., с полным самостоятельным участием интернов. Особое внимание в образовательном процессе интернов уделяется самоподготовке, самореализации каждого интерна – важного аспекта в становлении личности врача. Практически на каждом занятии интерны имеют возможность видеть «тематических» больных, присутствовать при применении специальных методов обследования и лечения и получить исчерпывающие комментарии. Кроме того, интерны видят своего наставника не только в роли преподавателя, но и в роли практикующего врача, а это существенно повышает его авторитет в студенческой среде [2, с. 11, 12–13].

Самообучение – наиболее эффективный подход в медицинском образовании. Его неотъемлемой частью являются посещение конференций, виртуальные и реальные консультации преподавателей по неясным вопросам. Одним из инновационных подходов, используемых на кафедре и направленных на повышение качества организации подготовки интернов, является создание ими портфолио – блока документов, отражающих основные результаты обучения и заверенных преподавателем. Для отработки практических навыков интернов используется Учебно-клинический центр (УКЦ) по совершенствованию практических навыков. Целевое его предназначение – обеспечение безопасной, надежной образовательной среды для обучения клиническим навыкам, приобретение знаний и навыков по разработке, выбору и использованию симуляций

в учебной программе, предоставление возможности развития, поддержания, улучшения и формирования клинической компетентности [3, с. 13–17].

Организация и внедрение интегрированного обучения и преподавания клинических навыков проводятся с применением различных методов обучения, с использованием в процессе освоения и усовершенствования клинических и практических навыков манекенов, моделей, муляжей, автоматизированных виртуальных моделей, интерактивных обучающих компьютерных программ, аудио-видеоматериалов, а также с привлечением стандартизированных пациентов.

Для рубежного и итогового контроля клинических навыков в УКЦ проводится объективный структурированный клинический экзамен (ОСКЭ) с использованием всего арсенала аппаратуры и оснащения центра, с привлечением и независимых экзаменаторов в лице специалистов практического здравоохранения и преподавателей смежных дисциплин. Широкое распространение получили тестовые технологии для текущего, рубежного и итогового контроля учебных достижений интернов. Тестовый контроль позволяет быстро и объективно оценить знания студентов по всему материалу курса или его части. Результаты позволяют не только оценить уровень подготовки интернов, но и выявить пробелы в преподавании отдельных разделов дисциплины [4, с. 25–27].

Таким образом, становление врачей-интернов в современных условиях должно широко опираться на использование инновационных технологий обучения, позволяющих достичь высокого уровня их профессиональной компетентности.

Библиографический список

1. Байденко В. И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Российский новый университет, 2003. – 128 с.
2. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения : учеб. для вузов. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 83 с.
3. Межведилова Л. Б. Инфокоммуникационные технологии в профессиональной подготовке студентов медицинских вузов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Ставрополь, 2005. – 148 с.
4. Саркулова С. М. Инновационный метод контроля знаний и навыков – OSCE : учеб.-метод. пособие. – Шымкент, 2003. – С. 67.

УЛУЧШЕНИЕ КАЧЕСТВА УСВОЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ЧЕРЕЗ КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД НА КАФЕДРЕ ИНТЕРНАТУРЫ ПО ОБЩЕЙ ВРАЧЕБНОЙ ПРАКТИКЕ

Т. И. Терехова;

А. А. Дюсупова, доктор медицинских наук, доцент;

Т. М. Беляева, кандидат медицинских наук, доцент;

Н. С. Зготова

Государственный медицинский университет,

г. Семей, Казахстан

Summary. This article about improving the quality of training of doctors-interns through the competence approach. The main objective of the training is graduating by the end of high school must own medical manipulations in perfection. Teaching competences by the method of objective structured clinical exam.

Keywords: competence approach; doctors-interns; practical skills; objective structured clinical examination.

Подготовка врачей кадров является одной из социальных стратегий нашего государства. В Республике Казахстан стандарт профессиональной подготовки врача общей практики (ВОП), на основе формирования профессиональной компетентности, ориентируется на Болонский процесс, содействующий более глубокому осмыслению образовательной системы [1].

Ни для кого не секрет, что довольно часто, когда выпускник приходит впервые на работу, он теряется, не может применить знания, полученные путем изучения теоретических вопросов медицины без связи с практикой, и мы получаем много нареканий от практического здравоохранения по поводу качества приобретенных молодым врачом знаний.

По своему методическому потенциалу высшая школа обучает главным образом знаниям, тогда как практическими умениями на должном уровне обладает далеко не каждый выпускник вуза. В связи с этим последние годы система высшего образования уделяет большое внимание проблеме качества. Качество выпускника вуза зависит от многих факторов. Это – профессионализм преподавателей, условия и обеспеченность учебного процесса, состав элементов в образовательном процессе, мотивация обучаемого, современные технологии обучения, системы контроля знаний, мотивация педагогического труда и многое другое. Решать проблему повышения качества образования можно путем систематического, непрерывного обучения и приближения учебного процесса к запросам практического здравоохранения [3].

Компетентностный подход в корне изменил систему подготовки ВОП. На кафедре интернатуры по общей врачебной практике, наряду с тем, что применяются традиционные методы оценки знаний, каждый интерн обучается практическим навыкам и сдает промежуточную аттестацию и государственные экзамены по методу объективного структурированного клинического экзамена (ОСКЭ). Главная цель обучения – владение врачебными манипуляциями в совершенстве, что достигается регулярным повторением манипуляции. Обучение практическим навыкам врач-интернов проходит в учебном клиническом центре (УКЦ), оснащенном современными муляжами и тренажерами, тем самым обучающимся предоставляется возможность формирования клинической компетентности.

На сегодняшний день важно освоение компетенций на «пирамидальном уровне», когда выпускник в конце интернатуры находится на самом пике этой пирамиды. Поэтому обучение проходит через освоение компетенций интерном в течение всего процесса обучения в интернатуре. Повышает мотивацию обучения постоянное оценивание уровня усвоения навыка. Тем более что обучение на нашей кафедре происходит в течение 2-х лет (6–7-й год обучения в университете). Компетенции ежегодно добавляются согласно происходящему изменению в программах, с учетом современного уровня медицинской практики. Также для лучшего усвоения компетенций силами преподавателей снимаются фильмы-сценарии, симулируется какая-либо клиническая ситуация, где необходимо применить конкретный практический навык, который демонстрируется самим преподавателем. Фильмы хранятся на кафедре и в библиотеке университета, к ним любой студент любого курса имеет свободный доступ. Еще мы проводим групповые занятия в УКЦ на основе сценариев, когда одна группа готовит самостоятельно клиническую ситуацию с использованием определенной компетенции, а 2-я группа выступает в качестве экспертов. Затем мы все вместе просматриваем записанное видео, даем свои комментарии, создаем обратную связь с интернами. Оценивание происходит через конструктивную критику по методу обратной связи с использованием правил Пендельтона. Это позволяет не только улучшить качество подготовки, но и преподавателям дает видение, какие слабые стороны в освоении компетенций у каждого студента. Эта методика обучения компетенциям выпускника настолько зарекомендовала себя, что нами ежегодно проводятся мастер-классы для молодых педагогов.

ВОП, имея перед собой алгоритм проведения манипуляции, повторяет его многократно, доводя эту способность до автоматизма. Алгоритмы пошаговой методики составляются сотрудниками кафедры с использованием доказательной базы, единых подходов мирового уровня, как, например, навыки «реанимация новорожденного ребенка или реанимация ребенка 5-ти лет». Коллектив кафедры регулярно составляет новые алгоритмы, нами уже дважды выпущены сборники задач по ОСКЭ, включающие алгоритмы по внутренним болезням, педиатрии, хирургии, акушерству и гинекологии для врачей, работающих в условиях первичной медико-санитарной помощи [2].

Таким образом, обучение компетенциям по методу ОСКЭ позволяет повысить качество обучения в интернатуре.

Библиографический список

1. Байденко В. И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Российский новый университет, 2003. – 128 с.
2. Объективный структурированный клинический экзамен в системе подготовки семейных врачей : учеб. пособие. – Семей, 2007. – 273 с.
3. Саркулова С. М., Самченко И. А., Досыбаева Г. Н. и др. Инновационные методы оптимизации учебного процесса в вузе // Вестник ЮКТМА. – 2005. – № 5.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ НАВЫКОВ УЧИТЕЛЕЙ НА УРОВНЕВЫХ КУРСАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

**К. С. Бактыбаева, кандидат педагогических наук
Институт повышения квалификации педагогических
работников – филиал АО «Национальный центр
повышения квалификации «Орлеу», г. Тараз,
Жамбылская область, Казахстан**

Summary. This article is about problem of teacher's reflection. There is considered problem of forming oral and written development of teacher's reflection in the course of rising qualification. There is offered methods and questions of development reflective habits of teachers.

Keywords: reflection; reflective habits; self-analysis; critical evaluation; reflecting teacher.

Процессы реформирования образования, обновление сферы образования и в связи с этим изменение системы повышения квалификации педагогов – цель и средство социально-экономического и духовного прогресса общества. Лишь специалисты,

обладающие потенциальными возможностями созидать в новых условиях жизни, отличающиеся нетрадиционным стилем педагогического мышления, умеющие грамотно решать профессиональные задачи, способны преобразить педагогическую реальность и достичь действенных результатов [1, с. 5].

В Казахстане начато коренное преобразование системы повышения квалификации учителей. Целенаправленно проводится реформирование образования, решается проблема повышения качества обучения, активно внедряются интерактивные методы обучения. В этой связи проводятся курсы повышения квалификации учителей, организованные по Программе, разработанной совместно Центром педагогического мастерства Автономной организации образования «Назарбаев. Интеллектуальные школы» совместно с Факультетом образования Университета Кембридж. Данный проект предусматривает организацию повышения квалификации учителей общеобразовательных школ по специальной обучающей программе, соответствующей лучшим международным практикам. Программа направлена на развитие творческих черт личности учителя, личной ответственности за содержание и результаты своего труда, даёт возможность внедрения интерактивных методов обучения в учебный процесс. Также одним из значимых профессиональных качеств педагога, которые формируются и развиваются на данных уровневых курсах является рефлексия, которая считается мощнейшим инструментом саморазвития педагога.

Рефлексирующий учитель – это думающий, анализирующий, исследующий свой опыт педагог. Рефлексия – это обращение внутрь деятельности с целью её дальнейшего целенаправленного совершенствования. Она предполагает осознание учителем своего внутреннего мира, своих действий [2, с. 8].

Отношение учителя к своим ошибкам поистине является проблемным шагом для его профессиональной рефлексии. Как писал Я. Корчак, хороший воспитатель от плохого отличается только количеством сделанных ошибок и причинённого детям вреда. Есть ошибки, которые хороший воспитатель делает только раз и, критически оценив, больше не повторяет, долго помня свою ошибку. Плохой воспитатель свои ошибки сваливает на детей [1, с. 47].

Недостаточный уровень проявления рефлексии, к сожалению, препятствует успешной реализации реформ образования. Так, проблема развития рефлексивных навыков приобретает не только профессиональный, но и широкий социальный смысл.

На уровневых курсах формированию и развитию рефлексивных умений и навыков учителей уделяется достаточно большое внимание. Потому что именно рефлексия позволяет учителю критически оценить свою деятельность, даёт возможность прочувствовать проблемы в преподавании и обучении, искать пути их решения.

В формировании и развитии рефлексивных навыков эффективным оказывается вовлечение учителей в активную деятельность на основе интерактивных методов обучения. Особую роль играют тренинги, дискуссии, мозговые штурмы, диалоговое обучение, которые обеспечивают установление доверительных отношений между слушателями. Важен психологический подход к организации рефлексии учителей. Задача тренера – создать такие условия, чтобы слушатели захотели обсуждать учебные материалы или свою деятельность.

С целью установления обратной связи во время учебных сессий мы часто в конце занятий предлагаем слушателям письменно ответить на несколько вопросов, т. к. многие учителя затрудняются письменно излагать свои мысли по их отношению, ощущению, достижениям и трудностям, которые возникали во время занятий. Например:

- Понравилось ли Вам занятие? Если да/нет, то почему?
- Что у Вас лучше всего на занятии получалось?
- В чём Вы затруднялись?
- Какие произошли изменения?
- Ваши предложения и рекомендации.

На первых порах во время таких небольших записей многие учителя стараются коротко изложить свои мысли, дают однотипные ответы, такие как: «да, занятие понравилось», «никаких трудностей не было», «предложений и рекомендаций нет, всё хорошо», «мне всё очень нравится» и др. На наш взгляд, на дачу таких ответов влияет несколько факторов: лень развернуто отвечать, думают шаблонно, спешат домой и др. Отсюда следует, что изначально учителя не испытывают потребности в осознании происходящего с ними, не имеют представления о рефлексии, не в состоянии провести рефлексивный анализ своей деятельности. Но уже через некоторое время в результате частых применений разных приёмов у них вырабатываются навыки письменной рефлексии. Таким образом тренеры стараются подвести педагогов к написанию рефлексивных отчётов.

Во время прохождения практики в школе как один из наиболее приемлемых способов формирования рефлексии тренеры предлагают учителям вести рефлексивные дневники. Следует отметить, что просто записей недостаточно, так как без рефлексии,

дающей пищу для последующего поведения и действий, в этом контексте всё теряет смысл. По завершении преподавания и обучения (после каждого урока), предлагаем учителям делать записи в дневниках следующего порядка:

- Как прошёл урок?
- была ли моя стратегия урока удачной? Если да/нет, то почему?
- как можно было бы построить урок иначе, чтобы сделать его эффективнее?
- что бы я поменял /а/, если бы провел/а/ этот урок заново?
- научились ли мои ученики чему-нибудь на уроке? Если да, то благодаря чему? Если нет, то по какой причине?
- в следующий раз я буду...и др.

Такой дневник служит полезной заметкой на будущее при планировании следующего урока, позволяя учителю извлечь пользу из сделанных записей, а также тех моментов, на которые нужно обратить внимание для того, чтобы улучшить свою последующую преподавательскую деятельность.

В завершении трехмесячных курсов учителя пишут пять рефлексивных отчётов (7000 слов), которые помогают им выявить и закрепить результаты их образовательной и практической деятельности. Эти отчёты суммативно и формативно оцениваются тренером, они направлены на глубокий анализ результатов их практической деятельности. Именно ответы на следующие вопросы относительно своего опыта: почему что-то произошло или не произошло? как превратить свои «минусы» в «плюсы»? как улучшить свою практику в будущем? Но в ходе написания учителями рефлексивных отчётов тренерам часто приходится сталкиваться со следующими проблемами:

- учителя частично или иногда полностью копируют чужую работу из интернета или не указывают ссылки на источник информации;
- часто отклоняются от темы и пишут не по существу;
- большинство отчетов носят описательный, а не аналитический характер, т. е. больше пишут о том, что происходило, но не отвечают на вопрос, почему это происходило;
- боятся писать о том, что у них не получилось в процессе практики в школе, и не могут определить проблемы, над которыми им следует работать в будущем;
- не все учителя соблюдают критерии оценивания портфолио, например пренебрегают установленным количеством слов: пишут или слишком мало или слишком много;
- забывают делать ссылки на источники [3, с. 42].

Для решения названных проблем и преодоления трудностей тренерами центра проводится систематическая работа с учителями, а именно:

– в процессе тренингов на первом этапе обучения «лицом к лицу» после каждой учебной сессии систематически проводится устная и письменная обратная связь, где формируются навыки устной и письменной рефлексии;

– на всех этапах курса учителями ведется рефлексивный дневник, в ходе которой у них вырабатываются навыки письменной рефлексии;

– на третьем этапе обучения тренеры ведут индивидуальные консультации с каждым учителем по написанию рефлексивных отчётов. В ходе консультаций тренер помогает учителям анализировать и оценивать сильные и слабые стороны своей деятельности и письменно излагать их. Также помогают делать выводы о проделанной работе, дают рекомендации, как сделать, чтобы их отчёты соответствовали трём критериям: знание/понимание, применение, анализ (рефлексия).

Эффективный, думающий, т. е. рефлексивный учитель должен уметь чётко ставить цели, вести занятия интересно, уважать и заботиться об учащихся, соответственно оценивать, быть независимым, активно вовлекать учащихся в учебный процесс и учиться у них. Всё это очень важно для рефлексивного педагога, и есть надежда что данные уровневые курсы помогут нашим учителям в перестройке собственных методов, приёмов обучения и преподавания размышлять о эффективных, подходящих и соответствующих стратегиях, отвечающих индивидуальным, возрастным, психологическим потребностям их подопечных.

Также рефлексивные умения и навыки, которые формируются и развиваются в процессе данных курсов, обеспечивают саморегуляцию деятельности и взаимодействия, самосовершенствование и саморазвитие личности учителя.

Библиографический список

1. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.
2. Задорожная Н. П., Низовская И. А. От педагогического опыта к педагогической рефлексии : метод. рек. по организации и проведению педагогических мастерских / общ. ред. Т. А. Матохиной. – Б. : Махprint. – 2011 с.
3. Хохотва О. Методические рекомендации по написанию рефлексивных отчётов и подготовке презентационной речи. – Астана : Центр педагогического мастерства АОО «Назарбаев. Интеллектуальные школы», 2013.

План международных конференций, проводимых вузами России, Азербайджана, Армении, Белоруссии, Болгарии, Ирана, Казахстана, Польши, Узбекистана, Украины и Чехии на базе НИЦ «Социосфера» в 2014 году

Все сборники будут изданы в чешском издательстве
Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ» (Прага)

20–21 мая 2014 г.

II международная научно-практическая конференция **«Текст. Производство. Читатель»** (К-05.20.14)

22–23 мая 2014 г.

Международная научно-практическая конференция **«Реклама в современном мире: история, теория и практика»** (К-05.22.14)

25–26 мая 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция **«Инновационные процессы в экономической, социальной и духовной сферах жизни общества»** (К-05.25.14)

1–2 июня 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция **«Социально-экономические проблемы современного общества»** (К-06.01.14)

3–4 июня 2014 г.

II международная научно-практическая конференция **«Теоретические и прикладные вопросы специальной педагогики и психологии»** (К-06.03.14)

5–6 июня 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция **«Права и свободы человека: проблемы реализации, обеспечения и защиты»** (К-06.05.14)

7–8 июня 2014 г.

II международная научно-практическая конференция **«Социогуманитарные и медицинские аспекты развития современной семьи»** (К-06.07.14)

11–12 июня 2014 г.

Международная научно-практическая конференция **«Социально-политические взгляды прошлого и настоящего»** (К-06.11.14)

13–14 июня 2014 г.

Международная научно-практическая конференция **«Труд и человеческий капитал в современной экономике: теория и практика»** (К-06.13.14)

10–11 сентября 2014 г.

V международная научно-практическая конференция **«Проблемы современного образования»** (К-09.10.14)

15–16 сентября 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция **«Новые подходы в экономике и управлении»** (К-09.15.14)

17–18 сентября 2014 г.

Международная научно-практическая конференция **«Современные философские парадигмы: взаимодействие традиций и инновационные подходы»** (К-09.17.14)

20–21 сентября 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция **«Традиционная и современная культура: история, актуальное положение, перспективы»** (К-09.20.14)

25–26 сентября 2014 г.

II международная научно-практическая конференция **«Проблемы становления профессионала»** (К-09. 25.14)

28–29 сентября 2014 г.

II международная научно-практическая конференция **«Этнокультурная идентичность как стратегический ресурс самосознания общества в условиях глобализации»** (К-09.28.14)

1–2 октября 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция **«Иностранный язык в системе среднего и высшего образования»** (К-10.01.14)

5–6 октября 2014 г.

V международная научно-практическая конференция **«Семья в контексте педагогических, психологических и социологических исследований»** (К-10.05.14)

10–11 октября 2014 г.

Международная научно-практическая конференция **«Актуальные проблемы связей с общественностью»** (К-10.10.14)

12–13 октября 2014 г.

Международная научно-практическая конференция **«Информатизация высшего образования: современное состояние и перспективы развития»** (К-10.12.14)

13–14 октября 2014 г.

Международная научно-практическая конференция **«Цели, задачи и ценности воспитания в современных условиях»** (К-10.13.14)

15–16 октября 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция **«Личность, общество, государство, право. Проблемы соотношения и взаимодействия»** (К-10.15.14)

20–21 октября 2014 г.

II международная научно-практическая конференция **«Трансформация духовно-нравственных процессов в современном обществе»** (К-10.20.14)

25–26 октября 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция **«Социально-экономическое, социально-политическое и социокультурное развитие регионов»** (К-10.25.14)

28–29 октября 2014 г.

II международная научно-практическая конференция **«Социализация и воспитание подростков и молодежи в институтах общего и профессионального образования: теория и практика, содержание и технологии»** (К-10.28.14)

1–2 ноября 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция «Религия – наука – общество: проблемы и перспективы взаимодействия» (К-11.01.14)

3–4 ноября 2014 г.

II международная научно-практическая конференция «Профессионализм учителя в информационном обществе: проблемы формирования и совершенствования» (К-11.03.14)

5–6 ноября 2014 г.

II международная научно-практическая конференция «Актуальные вопросы социальных исследований и социальной работы» (К-11.05.14)

10–11 ноября 2014 г.

III международная научно-практическая конференция «Дошкольное образование в стране и мире: исторический опыт, состояние и перспективы» (К-11.10.14)

15–16 ноября 2014 г.

II международная научно-практическая конференция «Проблемы развития личности» (К-11.15.14)

20–21 ноября 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция «Подготовка конкурентоспособного специалиста как цель современного образования» (К-11.20.14)

25–26 ноября 2014 г.

III международная научно-практическая конференция «История, языки и культуры славянских народов: от истоков к грядущему» (К-11.25.14)

1–2 декабря 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция «Практика коммуникативного поведения в социально-гуманитарных исследованиях» (К-12.01.14)

3–4 декабря 2014 г.

Международная научно-практическая конференция «Проблемы и перспективы развития экономики и управления» (К-12.03.14)

5–6 декабря 2014 г.

III международная научно-практическая конференция «Актуальные вопросы теории и практики лингвострановедческой лексикографии» (К-12.05.14)

7–8 декабря 2014 г.

Международная научно-практическая конференция «Безопасность человека и общества» (К-12.07.14)

**Plan of the international conferences organized by
Universities of Russia, Armenia, Azerbaijan, Belarus,
Bulgaria, Iran, Kazakhstan, Poland, Uzbekistan,
Ukraine and the Czech Republic on the basis of the SPC
«Sociosphere» in 2014**

All Conference Proceedings will be published in the Czech publishing house
Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ» (Prague)

May 20–21, 2014.

II international scientific conference «**Text. Literary work. Reader**» (K-05.20.14)

May 22–23, 2014.

International scientific conference «**Advertizing in the modern world: history, theory and practice**» (K-05.22.14)

May 25–26, 2014.

IV international scientific conference «**Innovative processes in economic, social and spiritual spheres of life of society**» (K-05.25.14)

June 1–2, 2014.

III international scientific conference «**Social and economic problems of modern society**» (K-06.01.14)

June 3–4, 2014.

II international scientific conference «**Theoretical and practical questions of special pedagogics and psychology**» (K-06.03.14)

June 5–6, 2014.

IV international scientific conference «**Rights and freedoms of people: problems of realization, providing and protection**» (K-06.05.14)

June 7–8, 2014.

II international scientific conference «**Socio-humanitarian and medical aspects of development of a modern family**» (K-06.07.14)

June 11–12, 2014.

International scientific conference «**Socio-political views of the past and the present**» (K-06.11.14)

June 13–14, 2014

International scientific conference «**Labour and human capital in the modern economy: theory and practice**» (K-06.13.14)

September 10–11, 2014.

V international scientific conference «**Problems of modern education**» (K-09.10.14)

September 15–16, 2014.

IV international scientific conference «**New approaches in economy and management**» (K-09.15.14)

September 17–18, 2014

International scientific conference «**Modern philosophical paradigms: the interaction of traditions and innovative approaches**» (K-09.17.14)

September 20–21, 2014.

IV international scientific conference «**Traditional and modern culture: history, actual situation, prospects**» (K-09.20.14)

September 25–26, 2014.

II international scientific conference «**Problems of formation of a professional**» (K-09. 25.14)

September 28–29, 2014.

II international scientific conference «**Ethnocultural identity as a strategic resource of consciousness of society in the conditions of globalization**» (K-09.28.14)

October 1–2, 2014.

IV international scientific conference «**Foreign language in the system of secondary and higher education**» (K-10.01.14)

October 5–6, 2014

V international scientific conference «**Family in a context of pedagogical, psychological and sociological researches**» (K-10.05.14)

October 10-11, 2014.

International scientific conference «**Actual problems of Public Relations**» (K-10.10.14)

October 12–13, 2014.

International scientific conference «**Informatization of higher education: current situation and development prospects**» (K-10.12.14)

October 13–14, 2014.

International scientific conference «**Purposes, tasks and values of education in modern conditions**» (K-10.13.14)

October 15–16, 2014.

IV international scientific conference «**Personality, society, state, law. Problems of correlation and interaction**» (K-10.15.14)

October 20–21, 2014.

II international scientific conference «**Transformation of spiritual and moral processes in modern society**» (K-10.20.14)

October 25–26, 2014.

IV international scientific conference «**Socio-economic, sociopolitical and sociocultural development of regions**» (K-10.25.14)

October 28–29, 2014.

II international scientific conference «**Socialization and education of teenagers and youth in institutes of the general and professional education: theory and practice, contents and technologies**» (K-10.28.14)

November 1–2, 2014.

IV international scientific conference «**Religion – science – society: problems and prospects of interaction**» (K-11.01.14)

November 3–4, 2014.

II international scientific conference «**Professionalism of a teacher in the information society: formation and problems of improvement**» (K-11.03.14)

November 5–6, 2014.

II international scientific conference «**Current issues of social researches and social work**» (K-11.05.14)

November 10–11, 2014.

III international scientific conference «**Preschool education in a country and the world: historical experience, state and prospects**» (K-11.10.14)

November 15–16, 2014.
II international scientific conference «**Problems of development of a personality**» (K-11.15.14)

November 20–21, 2014.
IV international scientific conference «**Preparing a competitive specialist as a purpose of modern education**» (K-11.20.14)

November 25–26, 2014.
III international scientific conference «**History, languages and cultures of the Slavic peoples: from origins to the future**» (K-11.25.14)

December 1–2, 2014.
IV international scientific conference «**Practice of communicative behavior in social and humanitarian researches**» (K-12.01.14)

December 3–4, 2014.
II international scientific conference «**Problems and prospects of development of economy and management**» (K-12.03.14)

December 5–6, 2014.
III international scientific conference «**Current issues of the theory and practice of lingvo cross-cultural lexicography**» (K-12.05.14)

December 7–8, 2014.
International scientific conference «**Safety of a person and society**» (K-12.07.14)

ИНФОРМАЦИЯ О ЖУРНАЛАХ «СОЦИОСФЕРА» И «PARADIGMATA POZNÁNÍ»

Научно-методический и теоретический журнал «Социосфера» (ISSN 2078-7081) публикует научные статьи и методические разработки занятий и дополнительных мероприятий по социально-гуманитарным дисциплинам для профессиональной и общеобразовательной школы. Тематика журнала охватывает широкий спектр проблем. Принимаются материалы по философии, социологии, истории, культурологии, искусствоведению, филологии, психологии, педагогике, праву, экономике и другим социально-гуманитарным направлениям.

Журнал приглашает к сотрудничеству российских и зарубежных авторов и принимает для опубликования материалы на русском и английском языках. Полнотекстовые версии всех номеров журнала размещаются на сайте НИЦ «Социосфера», а также на сайтах Электронной научной библиотеки и Directory of open access journals.

Содержание журнала включает следующие разделы:

- Наука.
- В помощь преподавателю.
- В помощь учителю.
- В помощь соискателю.

Периодичность выпуска – 4 раза в год (март, июнь, сентябрь, декабрь).

Статьи принимаются до 20 февраля, 20 мая, 20 августа и 20 декабря, соответственно. Оплата должна быть произведена только после принятия статьи к публикации до 1 марта, 1 июня, 1 сентября и 1 декабря, соответственно для каждого номера.

Главный редактор – Б. А. Дорошин, кандидат исторических наук, доцент.

Редакционная коллегия: Дорошина И. Г., кандидат психологических наук, доцент (ответственный за выпуск), Антипов М. А., кандидат философских наук, Белолипецкий В. В., кандидат исторических наук, Ефимова Д. В., кандидат психологических наук, доцент, Саратовцева Н. В., кандидат педагогических наук, доцент.

Международный редакционный совет: Арабаджийски Николай, PhD. (экономика), профессор (София, Болгария); Берберян Ася Суреновна, доктор психологических наук, профессор (Ереван, Армения); Большакова Алла Юрьевна, доктор филологических наук (Москва, Россия); Волков Сергей Николаевич, доктор философских наук, профессор (Пенза, Россия); Голандам Араш Карим, преподаватель (филология) (Решт, Иран); Исламов Захиджан

Махмудович, доктор филологических наук, профессор (Ташкент, Узбекистан); Кашпарова Ева, PhD. (социология) (Прага, Чехия); Кушаев Умиджон Рахимович, PhD. (философия) (Ташкент, Узбекистан); Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук (г. Кызылорда, Казахстан); Сапик Мирослав, PhD. (философия), доцент (Колин, Чехия); Танцошова Джудита, PhD. (экономика), профессор (Братислава, Словакия); Хрусталькова Наталья Александровна, доктор педагогических наук, профессор (Пенза, Россия); Цибак Любош, PhD. (экономика), MBA (Братислава, Словакия).

Чешский научный журнал **«Paradigmata poznání»** («Парадигмы познания») публикует научные статьи, теоретические обзоры и результаты эмпирических исследований, отзывы на книги, статьи, диссертации, рецензии, отчеты о научных мероприятиях по социально-гуманитарным, техническим и естественно-научным дисциплинам. Тематика журнала охватывает широкий спектр проблем.

Журнал приглашает к сотрудничеству российских и зарубежных авторов и принимает для опубликования материалы на чешском, английском и русском языках. Журнал «Социосфера» зарегистрирован Международным Центром ISSN (региональное отделение в г. Прага), ему присвоен номер ISSN 2336-2642. Полнотекстовые версии всех номеров журнала размещаются на сайте НИЦ «Социосфера» <http://sociosphera.com>, на сайте Электронной научной библиотеки по адресу <http://elibrary.ru>, а также на сайте Directory of open access journals по адресу <http://www.doaj.org>.

Содержание журнала включает следующие разделы:

- Теория и анализ.
- Эмпирические и прикладные исследования.
- Обзоры, рецензии и отзывы.
- Научная жизнь.

Периодичность выпуска – 4 номера в год (февраль, май, август, ноябрь).

Главный редактор – **Дорошина Илона Геннадьевна**, кандидат психологических наук, доцент.

Редакционная коллегия: Абдуллаев Равшан Вахидович, доктор экономических наук, профессор (Ташкент, Узбекистан); Бойцов Виктор, DrSc. (информационные системы), профессор (Рига, Латвия); Бушина Филип, PhD. (экономика), MBA (Колин, Чехия); Вернигора Александр Николаевич, кандидат биологических наук, доцент (Пенза, Россия); Девярых Сергей Юрьевич,

кандидат психологических наук, доцент (Витебск, Беларусь); Замаровский Петер, RNDr. (Nature Sciences) (Прага, Чехия); Ивановска Божена, Ph.D. (социология) (Варшава, Польша); Кашпарова Ева, Ph.D. (социология) (Прага, Чехия); Крейчова Ленка, Ph.D. (психология) (Прага, Чехия); Кобец Петр Николаевич, доктор юридических наук, профессор (Москва, Россия); Коротаев Андрей Витальевич, доктор исторических наук, профессор (Москва, Россия); Кушаев Умиджон Рахимович, Ph.D. (филология) (Ташкент, Узбекистан); Лидяк Ян, Ph.D., (международные отношения), профессор (Колин, Чехия); Митюков Николай Витальевич, доктор технических наук, профессор (Ижевск, Россия); Сапик Мирослав, Ph.D. (философия), доцент (Колин, Чехия); Сигмунд Томаш, Ph.D. (философия) (Прага, Чехия); Танцошова Джудита, Ph.D. (экономика), профессор (Братислава, Словакия); Хаджкова Ванда, Dr. Paed. (педагогика), доцент (Прага, Чехия); Хайруллина Нурсафа Гафуровна, доктор социологических наук, профессор (Тюмень, Россия).

Требования к оформлению материалов, отправляемых в журналы «Социосфера» и «Paradigmata poznání»

Материалы представляются в электронном виде на e-mail sociosphere@yandex.ru. Каждая статья должна иметь УДК (см. www.vak-journal.ru/spravochnikudc/; www.jssc.ru/informat/grnti/index.shtml). Формат страницы А4 (210×297 мм). Поля: верхнее, нижнее и правое – 2 см, левое – 3 см; интервал полуторный; отступ – 1,25; размер (кегель) – 14; тип – Times New Roman, стиль – Обычный. Название печатается прописными буквами, шрифт жирный, выравнивание по центру. На второй строчке печатаются инициалы и фамилия автора(ов), выравнивание по центру. На третьей строчке – полное название организации, город, страна, выравнивание по центру. В статьях методического характера следует указать дисциплину и специальность учащихся, для которых эти материалы разработаны. После пропущенной строки печатается название на английском языке. На следующей строке фамилия авторов на английском. Далее название организации, город и страна на английском языке. После пропущенной строки следует аннотация (3–4 предложения) и ключевые слова на английском языке. После пропущенной строки печатается текст статьи. Графики, рисунки, таблицы вставляются, как внедрен-

ный объект должны входить в общий объем тезисов. Номера библиографических ссылок в тексте даются в квадратных скобках, а их список – в конце текста со сплошной нумерацией. Ссылки расставляются вручную. Объем представляемого к публикации материала (сообщения, статьи) может составлять 4–25 страниц. Заявка располагается после текста статьи и не учитывается при подсчете объема публикации.

Имя файла, отправляемого по e-mail,

для журнала «Социосфера»

соответствует фамилии и инициалам первого автора, например: **Петров ИВ** или **German P**. Оплаченная квитанция присылается в отсканированном виде и должна называться, соответственно **Петров ИВ квитанция** или **German P receipt**.

для журнала «Paradigmata poznání»

файл со статьей – **PP-Петров ИВ** или **PP-German P**, квитанция – **PP-Петров ИВ квитанция** или **PP-German P receipt**.

Материалы должны быть подготовлены в текстовом редакторе Microsoft Word, тщательно выверены и отредактированы.

Стоимость публикации в журналах составляет **200** рублей за 1 страницу («Социосфера») или **250** рублей за 1 страницу («Paradigmata poznání»). Выпущенная в свет статья предусматривает выдачу одного авторского экземпляра. Дополнительные экземпляры (в случае соавторства) могут быть выкуплены в необходимом количестве из расчета 200 руб. («Социосфера») или 250 рублей («Paradigmata poznání») за один экземпляр.

INFORMATION ABOUT THE JOURNALS «SOCIOSPHERE» AND «PARADIGMATA POZNÁNÍ»

Methodological and theoretical journal «Sociosphere» publishes scientific articles and methodological books for lessons and complementary activities at social-humanitarian disciplines for professional and comprehensive schools. Themes of journal cover a wide range of problems. Materials about philosophy, sociology, history, culturology, study of art, philology, psychology, pedagogy, law, economics and other social-humanitarian areas are accepted.

The journal invites to cooperation Russian and foreign authors and accepts materials in Russian and English languages for publication. Full-text versions of all issues of journal will be placed on the website of Scientific Publishing Center «Sociosphere» <http://sociosphera.com> and on the website of Electronic research library at <http://elibrary.ru> and also on the website of Directory of open access journals at <http://www.doaj.org>.

The content of journal has following parts:

- Science.
- In help to professors.
- In help to teachers.
- In help to doctoral candidates.

Periodicity of journal – 4 issues in a year (March, June, September, December).

The articles are accepted before the 20th February, 20th May, 20th August and 20th November, respectively. The payment is made only after receiving the notification about the acceptance of article for publishing before 1st March, 1st June, 1st September and 1st December, respectively for each issue.

The chief editor – **Boris Doroshin**, candidate of historical sciences, associate professor.

The editorial board: I. G. Doroshina, candidate of psychological sciences, associate professor (responsible for release), M. A. Antipov, candidate of philosophical sciences, V. V. Belolipeckiy, candidate of historical sciences, D. V. Efimova, candidate of psychological sciences, associate professor, N. V. Saratovceva, candidate of pedagogical sciences, associate professor.

The international editorial council: N. Arabadzhiski, PhD (Economics), professor (Sofia, Bulgaria); A. Yu. Bolshakova, doctor of philological sciences, professor (Moscow, Russia); A. S. Berberyan, doctor of psychological sciences, professor (Erevan, Armenia); S. N. Volkov, doctor of philosophical sciences, professor (Penza, Russia); A. K. Golandam, lecturer (Philology) (Rasht, Iran); Z. M. Islamov, doctor of philological sciences, professor (Tashkent, Uzbekistan); E. Kashparova, Ph.D. (Sociology) (Prague, Czech Republic); U. R. Kushaev, Ph.D. (Philosophy) (Tashkent, Uzbekistan); M. O. Nasimov, candidate of political sciences (Kyzylorda, Kazakhstan); M. Sapik, Ph.D. (Philosophy), associate professor (Kolin, Czech Republic); Ju. Tancoshova, PhD. (Economics), professor (Bratislava, Slovakia); N. A. Hrustalkova, doctor of pedagogical sciences, professor (Penza, Russia); L. Cibak, PhD. (Economics), MBA (Bratislava, Slovakia).

Czech science journal «**Paradigmata poznání**» (ISSN 2336-2642) publishes research papers, theoretical surveys and results of empirical studies, reviews for books, articles, dissertations, reviews, reports about scientific events at social-humanitarian, technical and natural-scientific disciplines. Themes of journal cover a wide range of problems.

The journal invites to cooperation Russian and foreign authors and accepts materials in Russian and English languages for publication. Full-text versions of all issues of journal will be placed on the website of Scientific Publishing Center «Sociosphere» <http://sociosphera.com> and on the website of Electronic research library at <http://elibrary.ru> and also on the website of Directory of open access journals at <http://www.doaj.org>.

The content of journal has following parts:

1. Theory and analyses.
2. Empirical and applied studies.
3. Surveys, reviews and comments.
4. Science life.

Periodicity of journal – 4 issues in a year (February, May, August, November).

The chief editor – **Iлона Doroshina**, candidate of psychological sciences, associate professor.

The editorial board: R. V. Abdullayev, Doctor of Economic Sciences, professor (Tashkent, Uzbekistan); V. Boicov, DrSc. (Information Systems), professor (Riga, Latvia); Ph. Bushina, PhD. (Economics), MBA (Colin, Czech Republic); A. N. Vernigora, Candidate of Biological Sciences, associate professor (Penza, Russia); S. Yu. Devyatych, Doctor of Psychological Sciences, associate professor (Vitebsk, Belarus); B. Ivanovska, Ph.D. (Sociology) (Warsaw, Poland); V. Hajkova, Dr. Paed. (Education), associate professor (Prague, Czech Republic); E. Kashparova, Ph.D. (Sociology) (Prague, Czech Republic); N. G. Khayrulina, Doctor of Sociological Sciences, professor (Tyumen, Russia); L. Krejcova, PhD. (Psychology) (Prague, Czech Republic); P. N. Kobets, Doctor of Law, professor (Moscow, Russia); A. V. Korotayev, Doctor of History, professor (Moscow, Russia); U. R. Kushaev, Ph.D. (Philosophy) (Tashkent, Uzbekistan); J. Lidyak, Ph.D. (Political science), professor (Colin, Czech Republic); N. V. Mityukov, Doctor of Technical Sciences, professor (Izhevsk, Russia); M. Sapik, Ph.D. (Philosophy), associate professor (Kolin, Czech Republic); T. Sigmund, Ph.D. (Philosophy) (Prague, Czech Republic); M. Szuppe, PhD. (History) (Ivry-sur-Seine, France); Ju. Tancoshova, PhD. (Economics), Professor (Bratislava, Slovakia); P. Zamarovsky, RNDr. (Nature Sciences) (Prague, Czech Republic).

Guidelines for publications sent to the journals «Sociosphere» and «Paradigmata poznání»

Articles are to be sent in electronic format to e-mail: sociosphere@yandex.ru or sociosfera@seznam.cz. Each article should have a UDC. Page format: A4 (210×297 mm). Margins: top, bottom, right – 2 cm, left – 3 cm. The text should be typed in 14 point font Times New Roman, 1.5 spaced, indented line – 1.25, Normal style. The title is typed in bold capital letters; central alignment. The second line comprises the initials and the family name of the author(s); central alignment. The third line comprises the name of the organization, city, country; central alignment. The methodical articles should indicate discipline and specialization of students for which these materials are developed. After a blank line the name of the article in English is printed. On the next line the name of the authors in English is printed. Next line name of the work place, city and country in English. After one line space comes the abstract in English (3–4 sentences) and a list of keywords in English. The text itself is typed after one line space. Graphs, figures, charts are included in the body of the article and count in its total volume. References should be given in square brackets. Bibliography comes after the text as a numbered list, in alphabetical order, one item per number. References should be inserted manually. Footnotes are not acceptable. The size of the article is 4–25 pages. The registration form is placed after the text of the article and is not included in its total volume.

The name of the file

for the journal «Sociosphere» – family name and initials of the first author, for example: **German P**. The payment confirmation should be scanned and e-mailed, it should be entitled, for example **German P receipt**.

for the journal «Paradigmata poznání» – *the file with an article* – **PP-German P**, the payment confirmation – **PP-German P receipt**.

Materials should be prepared in Microsoft Word, thoroughly proof-read and edited.

The publication fee is 4.5 € per page («Sociosphere») or 5.5 € per page («Paradigmata poznání»). Participants will receive one copy of the journal per article. In case of co-authorship, additional copies can be bought for 4.5 € per copy («Sociosphere») or 5.5 € per copy («Paradigmata poznání»).

**Образец оформления статьи для журналов
«Социосфера» и «Paradigmata poznání»**

**Sample of articles for journals «Sociosphere»
and «Paradigmata poznání»**

КУЛЬТУРА Г. СЕМИРЕЧЕНСКА В XIX ВЕКЕ

И. И. Иванов, кандидат исторических наук, доцент,

В. В. Петров, аспирант

Семиреченский институт экономики и права, г. Семиреченск,

Н-ский край, Россия

CULTURE IN SEMIRECHENSK IN THE XIX CENTURY

I. I. Ivanov, candidate of historical sciences, associate professor,

V. V. Petrov, graduate student

Semirechensk Institute of Economics and Law, Semirechensk,

N-sk region, Russia

Summary. This article observes the periodicals of Semirechensk as written historical sources for its socio-economical history. Complex of publications in these periodicals are systematized depending on the latitude coverage and depth of analysis is described in these problems.

Keywords: local history; socio-economic history; periodicals.

Некоторые аспекты социально-экономического развития г. Семиреченска в XVIII–XIX вв. получили достаточно широкое освещение в местных периодических изданиях. В связи с этим представляется актуальным произвести обобщение и систематизацию всех сохранившихся в них публикаций по данной проблематике. Неко-

торую часть из них включил в источниковую базу своего исследования Г. В. Нефедов [2, с. 7–8]. ...

Библиографический список

1. Богданов К. Ф. Из архивной старины. Материалы для истории местного края // Семиреченские ведомости. – 1911. – № 95.
2. Нефедов Г. В. Город-крепость Семиреченск. – М. : Издательство «Наука», 1979.
3. Рубанов А. Л. Очерки по истории Семиреченского края // История г. Семиреченска. URL: <http://semirechensk-history.ru/ocherki> (дата обращения: 20.04.2011).
4. Семенихин Р. С. Семиреченск // Города России. Словарь-справочник. В 3-х т. / гл. ред. Т. П. Петров – СПб. : Новая энциклопедия, 1991. – Т. 3. – С. 67–68.
5. Johnson P. Local history in the Russian Empire, the post-reform period. – New York : H-Studies, 2001. – 230 p.

Сведения об авторе

Фамилия

Имя

Отчество

Ученая степень, специальность

Ученое звание

Место работы

Должность

Домашний адрес

Домашний или сотовый телефон

E-mail

Научные интересы

Согласен с публикацией статьи на сайте до выхода журнала из печати? **Да/нет** (оставить нужное)

ИЗДАТЕЛЬСКИЕ УСЛУГИ НИЦ «СОЦИОСФЕРА» – VĚDECKO VYDAVATELSKÉ CENTRUM «SOCIOSFĚRA-CZ»

Научно-издательский центр «Социосфера» приглашает к сотрудничеству всех желающих подготовить и издать книги и брошюры любого вида:

- ✓ учебные пособия,
- ✓ авторефераты,
- ✓ диссертации,
- ✓ монографии,
- ✓ книги стихов и прозы и др.

Книги могут быть изданы в Чехии.

(в выходных данных издания будет значиться –
Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»
или в России

(в выходных данных издания будет значиться –
Пенза: Научно-издательский центр «Социосфера»)

Мы осуществляем следующие виды работ.

- редактирование и корректура текста (исправление орфографических, пунктуационных и стилистических ошибок) – 50 рублей за 1 страницу *;
- изготовление оригинал-макета – 30 рублей за 1 страницу;
- дизайн обложки – 500 рублей;
- печать тиража в типографии – по договоренности;
- данные виды работ могут быть осуществлены как отдельно, так и комплексно.

Полный пакет услуг «Премиум» включает:

- редактирование и корректуру текста,
- изготовление оригинал-макета,
- дизайн обложки,
- печать мягкой цветной обложки,
- печать тиража в типографии,
- присвоение ISBN,
- обязательная отсылка 5 экземпляров в ведущие библиотеки Чехии или 16 экземпляров в Российскую книжную палату,
- отсылка книг автору по почте.

Тираж	Цена в рублях за количество страниц				
	50 стр.	100 стр.	150 стр.	200 стр.	250 стр.
50 экз.	7900	12000	15800	19800	24000
100 экз.	10800	15700	20300	25200	30000
150 экз.	14000	20300	25800	32300	38200
200 экз.	17200	25000	31600	39500	46400

* Формат страницы А4 (210×297 мм). Поля: левое – 3 см; остальные – 2 см; интервал 1,5; отступ 1,25; размер (кегель) – 14; тип – Times New Roman.

Тираж включает экземпляры, подлежащие обязательной отсылке в ведущие библиотеки Чехии (5 штук) или в Российскую книжную палату (16 штук).

Другие варианты будут рассмотрены в индивидуальном порядке.

PUBLISHING SERVICES
OF THE SCIENCE PUBLISHING CENTRE «SOCIOSPHERE» –
VĚDECKO VYDAVATELSKÉ CENTRUM «SOCIOSFÉRA-CZ»

The science publishing centre «Sociosphere» offers co-operation to everybody in preparing and publishing books and brochures of any kind:

- ✓ training manuals,
- ✓ autoabstracts,
- ✓ dissertations,
- ✓ monographs,
- ✓ books of poetry and prose, etc.

Books may be published in the Czech Republic
 (in the output of the publication will be registered

Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»

or in Russia

(in the output of the publication will be registered

Пенза: Научно-издательский центр «Социосфера»)

We carry out the following activities.

- editing and proofreading of the Russian text (correct spelling, punctuation and stylistic errors) – 1,1 € per 1 page*;
- making an artwork – 0,7 € per 1 page;
- cover design – 11,1 €;
- print circulation in typography is by arrangement;
- these types of work can be carried out individually or in a complex.

«Premium» package includes:

- editing and proofreading of the text,
- production of an artwork,
- cover design,
- printing coloured flexicover,
- printing copies in printing office,
- ISBN assignment,
- delivery of required copies to the Russian Central Institute of Bibliography or leading libraries of the Czech Republic,
- sending books to the author in Russia by the post.

Quantity	Price in € for the number of pages				
	50 pages	100 pages	150 pages	200 pages	250 pages
50 copies	176	267	351	440	533
100 copies	240	349	451	560	667
150 copies	311	451	573	718	849
200 copies	382	556	702	878	1031

* Page size A4 (210 x 297 mm). Margins: left-3 cm, the others – 2 cm; 1.5 spacing; indentation 1.25; size (font size)-14; type-Times New Roman.

Circulation includes copies, which are obligatory delivered to the leading libraries of the Czech Republic (5 items) or to Russian Central Institute of Bibliography (16 items).

Other options will be considered on an individual basis.

Science Publishing Center «Sociosphere-CZ»
Russian-Armenian (Slavic) State University
Faculty of Business Administration, University of Economics in Prague

**Problems and prospects of development of education
in the 21st century: achievement of personhood
in professional sphere
(philosophical and psychology and pedagogical aspects)**

Materials of the IV international scientific conference
on April 10–11, 2014

Editor – V. A. Doroshina
Corrector – J. V. Kuznetsova
The original layout – G. A. Kulakova
Cover design – Yu. N. Bannikova

Signed in print 05.05.2014. 60×84/16 format.
Writing white paper. Publisher's sheets 13,3.
100 copies.

Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», s.r.o.:
U dálnice 815/6, 155 00, Praha 5 – Stodůlky, Česká republika.
Tel. +420608343967,
web site: <http://sociosfera.com>,
e-mail: sociosfera@seznam.cz