

ISSN 2309-1754

# Азимут научных исследований:



**2014**  
**№ 1(6)**



# АЗИМУТ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Основан в 2012 г.

№ 1 (6)

2014

Ежеквартальный  
научный журнал

Учредитель – Некоммерческое партнерство «Институт направленного образования»

**Главный редактор**

*Коростелев Александр Алексеевич*, доктор педагогических наук

**Заместитель главного редактора**

*Осадченко Инна Ивановна*, доктор педагогических наук, доцент

**Редакционная коллегия:**

*Аббасова Кызылгюль Ясин кызы*, доктор философских наук, доцент  
*Александрова Екатерина Александровна*, доктор педагогических наук, профессор  
*Ахметова Дания Загриевна*, доктор педагогических наук, профессор  
*Бех Иван Дмитриевич*, действительный член Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор  
*Берберян Ася Суреновна*, доктор психологических наук, профессор  
*Бибик Надежда Михайловна*, действительный член Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор  
*Вацуленко Николай Самойлович*, действительный член Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор  
*Гнатышина Елена Александровна*, доктор педагогических наук, профессор  
*Григорьева Марина Владимировна*, доктор психологических наук, профессор  
*Гринёва Марина Викторовна*, доктор педагогических наук, профессор  
*Гуриненко Инна Юрьевна*, кандидат педагогических наук, доцент  
*Довгая Татьяна Яковлевна*, кандидат педагогических наук, доцент  
*Ивлева Надежда Владимировна*, кандидат педагогических наук, доцент  
*Исламулова Светлана Константиновна*, доктор педагогических наук, профессор  
*Коновалова Елена Юрьевна*, кандидат педагогических наук, доцент  
*Лазарев Николай Евстафьевич*, кандидат педагогических наук, профессор  
*Лейфа Андрей Васильевич*, доктор педагогических наук, профессор  
*Луцан Надежда Ивановна*, доктор педагогических наук, профессор  
*Морозова Ирина Станиславовна*, доктор психологических наук, профессор  
*Москвина Наталья Борисовна*, доктор педагогических наук, профессор  
*Побирченко Наталья Семеновна*, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор  
*Пометун Елена Ивановна*, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор  
*Пустовалова Наталья Ивановна*, кандидат педагогических наук, профессор  
*Рего Анна Ивановна*, доктор педагогических наук, профессор  
*Романова Марина Александровна*, доктор психологических наук, доцент  
*Савченко Елена Павловна*, доктор педагогических наук, профессор  
*Савченко Лариса Алексеевна*, кандидат педагогических наук, доцент  
*Сергейко Светлана Антоновна*, кандидат педагогических наук, доцент  
*Сичко Ирина Александровна*, кандидат педагогических наук, доцент  
*Смолюк Иван Александрович*, доктор педагогических наук, профессор  
*Сущенко Татьяна Ивановна*, доктор педагогических наук, профессор  
*Чепиль Мария Мироновна*, доктор педагогических наук, профессор  
*Штефан Людмила Андреевна*, доктор педагогических наук, профессор

**Ответственный секретарь**

*Полтарецкий Денис Александрович*

Входит в перечень рецензируемых научных журналов, зарегистрированных в системе «Российский индекс научного цитирования».

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ ФС77-55684 от 21.10.2013 г.

Компьютерная верстка:  
А.А. Коростелёв

Технический редактор:  
А.А. Коростелёв

**Адрес редакции:** 445009,  
Россия, Самарская область,  
г. Тольятти,  
улица Комсомольская, 84А

Тел.: (8482) 69-46-47

E-mail: [kaa1612@yandex.ru](mailto:kaa1612@yandex.ru)

Сайт: <http://napravo.ru>

Подписано в печать 30.03.2014.  
Формат 60x84 1/8.  
Печать оперативная.  
Усл. п. л. 12,3.  
Тираж 500 экз. Заказ 2-17-12.

## СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

### Главный редактор

*Коростелев Александр Алексеевич*, доктор педагогических наук (Тольяттинский государственный университет, Россия)

### Заместитель главного редактора

*Осадченко Инна Ивановна*, доктор педагогических наук, доцент (Уманский государственный педагогический университет, Украина)

### Редакционная коллегия:

*Аббасова Кызылгюль Ясин кызы*, доктор философских наук, доцент (Бакинский государственный университет, Азербайджан)

*Александрова Екатерина Александровна*, доктор педагогических наук, профессор (Саратовский государственный университет, Россия)

*Ахметова Дания Загриевна*, доктор педагогических наук, профессор (Институт экономики, управления и права, Казань, Россия)

*Бех Иван Дмитриевич*, действительный член Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор (Институт проблем воспитания НАПН Украины, Киев, Украина)

*Берберян Ася Суреновна*, доктор психологических наук, профессор (Российско-Армянский (Славянский) государственный университет, Ереван, Армения)

*Бибик Надежда Михайловна*, действительный член Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор (Института педагогики НАПН Украины, Киев, Украина)

*Вашуленко Николай Самойлович*, действительный член Национальной Академии педагогических наук Украины, Заслуженный деятель науки и техники Украины, доктор педагогических наук, профессор (Глуховский национальный педагогический университет, Украина)

*Гнатышина Елена Александровна*, доктор педагогических наук, профессор (Челябинский государственный педагогический университет, Россия)

*Григорьева Марина Владимировна*, доктор психологических наук, профессор (Саратовский государственный университет, Россия)

*Гринёва Марина Викторовна*, доктор педагогических наук, профессор (Полтавский национальный педагогический университет, Украина)

*Гуриненко Инна Юрьевна*, кандидат педагогических наук, доцент (Академия пожарной безопасности имени Героев Чернобыля, Черкассы, Украина)

*Довгая Татьяна Яковлевна*, кандидат педагогических наук, доцент (Кировоградский государственный педагогический университет, Украина)

*Ивлева Надежда Владимировна*, кандидат педагогических наук, доцент (Казахская Академия спорта и туризма, Алма Аты, Казахстан)

*Исламгулова Светлана Константиновна*, доктор педагогических наук, профессор (Университет Туран, Алматы, Казахстан)

*Коновалова Елена Юрьевна*, кандидат педагогических наук, доцент (Поволжский государственный университет сервиса, Тольятти, Россия)

*Лазарев Николай Евстафьевич*, кандидат педагогических наук, профессор (Сумской государственный педагогический университет, Украина)

*Лейфа Андрей Васильевич*, доктор педагогических наук, профессор (Амурский государственный университет, Благовещенск, Россия)

*Луцан Надежда Ивановна*, доктор педагогических наук, профессор (Прикарпатский национальный университет, Ивано-Франковск, Украина)

*Морозова Ирина Станиславовна*, доктор психологических наук, профессор (Кемеровский государственный университет, Россия)

*Москвина Наталья Борисовна*, доктор педагогических наук, профессор (Дальневосточный государственный гуманитарный университет, Хабаровск, Россия)

*Побирченко Наталья Семеновна*, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор (Уманский государственный университет, Украина)

*Пометун Елена Ивановна*, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор (Института педагогики НАПН Украины, Киев, Украина)

*Пустовалова Наталья Ивановна*, кандидат педагогических наук, профессор (Северо-Казахстанский государственный университет, Петропавловск, Казахстан)

*Рего Анна Ивановна*, доктор педагогических наук, профессор (Закарпатский институт последипломного педагогического образования, Ужгород, Украина)

*Романова Марина Александровна*, доктор психологических наук, доцент (Сахалинский государственный университет, Южно-Сахалинск, Россия)

*Савченко Елена Павловна*, доктор педагогических наук, профессор (Черкасский национальный университет, Украина)

*Савченко Лариса Алексеевна*, кандидат педагогических наук, доцент (Криворожский национальный университет, Украина)

*Сергейко Светлана Антоновна*, кандидат педагогических наук, доцент (Гродненский государственный университет, Белоруссия)

*Сичко Ирина Александровна*, кандидат педагогических наук, доцент (Николаевский национальный университет, Украина)

*Смолюк Иван Александрович*, доктор педагогических наук, профессор (Восточноевропейский национальный университет, Луцк, Украина)

*Сущенко Татьяна Ивановна*, доктор педагогических наук, профессор (Классический приватный университет, Запорожье, Украина)

*Чепиль Мария Мироновна*, доктор педагогических наук, профессор (Дрогобыцкий государственный педагогический университет, Украина)

*Штефан Людмила Андреевна*, доктор педагогических наук, профессор (Харьковский национальный педагогический университет, Украина)

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ</b> Белова Татьяна Анатольевна, Григорьева Наталья Валентиновна.....	7
<b>ТИПЫ ОЦЕНКИ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ</b> Беляева Елена Николаевна.....	10
<b>ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА ПО ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОРГАНИЗАЦИИ И СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВЕТСКОЙ УКРАИНЕ В ПЕРИОД «РАЗВИТОГО СОЦИАЛИЗМА» (1964 Г. – НАЧАЛО 80-Х ГОДОВ XX В.)</b> Березовская Лариса Дмитриевна.....	11
<b>ПОРТФОЛИО КАК СПОСОБ ОЦЕНКИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ В КРУЖКОВОЙ РАБОТЕ</b> Будник Светлана Васильевна.....	15
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ВЕРБАЛИЗАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</b> Галеева Елена Владимировна, Галкина Ирина Александровна.....	18
<b>АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЕКТАМИ</b> Гринев Станислав Яковлевич.....	19
<b>СИСТЕМА ИТ-СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ</b> Донина Ирина Александровна, Ширина Татьяна Геннадьевна, Ширин Дмитрий Александрович.....	22
<b>КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К УСВОЕНИЮ ЛЕКСИКИ УЧЕНИКАМИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ</b> Жаровская Анна Васильевна.....	24
<b>ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГЕРМАНИИ (КОН. XVII – НАЧ. XIX СТ.)</b> Завальнюк Андрей Ростиславович.....	27
<b>ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> Замара Елена Викторовна.....	29
<b>ВЛИЯНИЕ ОТМЕТОК НА РЕАЛИЗАЦИЮ СТИМУЛИРУЮЩЕЙ ФУНКЦИИ КОНТРОЛЯ В ТРАДИЦИОННЫХ И ИННОВАЦИОННЫХ ФОРМАХ ОЦЕНИВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ</b> Исмагилова Эльза Фанилевна.....	31
<b>МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗНО-ИНТОНАЦИОННЫХ НАВЫКОВ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ</b> Козий Ольга Михайловна.....	33
<b>ПРОБЛЕМА ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ</b> Котлярова Ольга Александровна.....	36
<b>У ИСТОКОВ ХАРЬКОВСКОЙ ШКОЛЫ КРАЕВЕДЕНИЯ: ИЗМАИЛ СРЕЗНЕВСКИЙ</b> Кулиш Сергей Николаевич.....	39
<b>АДАПТАЦИЯ К ЭКСТРЕМАЛЬНЫМ СИТУАЦИЯМ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА</b> Лизунова Елена Владимировна.....	42
<b>ОСНОВНЫЕ СРЕДСТВА ОБЕСПЕЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧЕНИКОВ НА УРОКЕ РОДНОГО ЯЗЫКА</b> Мамчур Лидия Ивановна.....	45
<b>К ВОПРОСУ О ВЗАИМОСВЯЗИ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ</b> Метелева Лилия Александровна.....	49
<b>КОМПОНЕНТЫ СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ В КОНТЕКСТЕ ЕВРОПЕИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> Назмиева Эльмира Ильдаровна.....	51
<b>ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> Примакова Виталия Владимировна.....	55
<b>КРИТЕРИАЛЬНЫЙ ПОДХОД ПРИ ОПРЕДЕЛЕНИИ УРОВНЕЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА К ОБУЧЕНИЮ МУЗЫКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ</b> Радзивил Татьяна Анатольевна.....	58
<b>РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОТБОРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ</b> Рыбакова Мария Владимировна.....	61
<b>СПОСОБЫ МОТИВИРОВАНИЯ И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ВУЗЕ</b> Саглам Фируза Альбертовна.....	66
<b>ГЕНДЕРНЫЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОЛОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ</b> Филатова-Сафронова Маргарита Александровна.....	68

<b>ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ПРИНЦИП ВОСПИТАНИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕСТВЕ</b> Хугаева Фатима Владимировна.....	71
<b>СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ИДЕЙ И ОПЫТА СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ СЕВЕРНОГО КAVKAZA</b> Хуриева Марина Юрьевна.....	74
<b>ИНКЛЮЗИЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СВОБОДНОЙ ЛИЧНОСТИ</b> Чайковский Михаил Евгеньевич.....	77
<b>ТЕХНИКА ВЕДЕНИЯ ДИСКУССИИ КАК ОДИН ИЗ ИНСТРУМЕНТОВ ВЕДЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ВОЙНЫ</b> Шевцов Алексей Маркович.....	81
<b>РОЛЬ АГЕНТОВ ИЗМЕНЕНИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ РЕФОРМИРОВАНИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> Шихненко Екатерина Ивановна.....	83
<b>ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ, ЗНАЧИМЫХ ДЛЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА</b> Яковицкая Лада Савельевна.....	87
<b>ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНТНОСТИ</b> Ярыгин Олег Николаевич, Кондурар Марина Викторовна.....	90
<b>Наши авторы.....</b>	94

## CONTENT

<b>PROFESSIONALLY-ORIENTED TRAINING AS A MEANS OF SOCIAL CULTURAL COMPETENCE FORMATION OF FUTURE ECONOMISTS</b> Belova Tatyana Anatolievna, Grigorieva Natalya Valentinovna.....	7
<b>TYPES OF EVALUATING THE LEVEL OF FOREIGN LANGUAGE MASTERING</b> Belyaeva Elena Nikolayevna.....	10
<b>THE STATE POLICY ON THE DIFFERENTIATION OF THE ORGANIZATION AND THE CONTENT OF THE SCHOOL EDUCATION IN THE SOVIET UKRAINE DURING THE PERIOD OF «THE DEVELOPED SOCIALISM» (1964 – THE BEGINNING OF THE 1980s)</b> Berezovskaya Larisa Dmitrievna.....	11
<b>PORTFOLIO AS AN ESTIMATING METHOD OF THE TEEN-AGERS' RESEARCH ACTIVITY UNDER THE CONDITIONS OF HOBBY GROUP ACTIVITY</b> Budnik Svetlana Vasyilivna.....	15
<b>PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF FORMATION OF THE VERBALIZATION OF EMOTIONAL PERFORMANCES IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE</b> Galeeva Elena Vladimirovna, Galkina Irina Aleksandrovna.....	18
<b>TO THE QUESTION OF PROFESSIONAL CULTURE FORMATION AMONG FUTURE PROJECT MANAGEMENT SPECIALISTS</b> Griniov Stanislav Yakovlevich.....	19
<b>IT SUPPORT SYSTEM FOR THE PARTICIPANTS OF EDUCATIONAL PROGRAMS</b> Donina Irina Aleksandrovna, Shirina Tatjana Gennadevna, Shirin Dmitry Aleksandrovich.....	22
<b>CONCEPTUAL FRAMEWORK OF THE FORMATION OF TEACHERS READINESS TO THE LEXIS ADOPTION BY PRIMARY SCHOOL STUDENTS</b> Zharovskaia Anna Vasilyevna.....	24
<b>TENDENCIES OF SCHOOL EDUCATION DEVELOPMENT IN GERMANY (ENDINF OF THE 17<sup>TH</sup> CENTURY – THE BEGINNING OF THE 19<sup>TH</sup> CENTURY)</b> Zavalniuk Andrey Rostislavovich.....	27
<b>INFORMATION TECHNOLOGY COMPETENCE OF THE INDIVIDUAL OF MODERN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION</b> Zamara Elena Viktorovna.....	29
<b>INFLUENCE OF MARKS IN REALISATION STIMULATING SUPERVISORY FUNCTIONS IN TRADITIONAL AND INNOVATIVE FORMS OF THE ASSESSMENT OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENT OF STUDENTS</b> Ismagilova Elza Fanilevna.....	31
<b>MODELING OF THE PROCESS OF FORMING FIGURATIVELY-INTONATIONAL SKILLS OF THE FUTURE MUSIC TEACHERS</b> Kozii Olga Mikhailovna.....	33
<b>THE PROBLEM OF STUDENTS' ACADEMIC ACTIVITY ASSESSMENT WITHIN THE CREDIT-MODULAR SYSTEM IN MODERN CONDITIONS OF SPECIALISTS' TRAINING</b> Kotliarova Olga Oleksandrivna.....	36
<b>AT THE ORIGINS OF THE KHARKIV SCHOOL OF LOCAL HISTORY: IZMAIL SREZNEVSKY</b> Kulish Sergey Nikolaevich.....	39
<b>ADAPTATION TO EXTREME SITUATIONS IN PRIMARY SCHOOL AS A SOCIO-PEDAGOGICAL PROBLEM</b> Lizunova Elena Vladimirovna.....	42
<b>MAIN MEANS TO ENSURE THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS ON THE LESSON OF THE NATIVE LANGUAGE</b> Mamchur Lidia Ivanovna.....	45
<b>THE ISSUE OF COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT AND STUDENTS' SOCIALIZATION IN TERMS OF FOREIGN LANGUAGES TEACHING</b> Meteleva Liliya Aleksandrovna.....	49
<b>CONTENT COMPONENTS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN THE HUMANITIES IN THE CONTEXT OF EUROPEANIZATION OF HIGHER EDUCATION</b> Nazmieva Elmira Ildarovna.....	51
<b>PROFESSIONALIZATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE POSTGRADUATE EDUCATION</b> Prymakova Vitaliia Vladimirovna.....	55
<b>CRITERION APPROACH WHEN DETERMINING THE LEVELS OF READINESS OF THE STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL COLLEGE TO MUSIC TRAINING IN THE PRIMARY SCHOOL</b> Radzivil Tatiana Anatolievna.....	58
<b>REALIZATION OF COMPETENCE-BASED APPROACH IN THE COURSE OF SELECTION OF THE PEDAGOGICAL PERSONNEL OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS</b> Rybakova Maria Vladimirovna.....	61
<b>METHODS MOTIVATING AND EVALUATING INDEPENDENT WORK STUDENTS IN HIGH SCHOOL PSYCHOLOGISTS</b> Saglam Siruza Albertovna.....	66
<b>GENDER AND PSYCHOLOGICAL FEATURES OF A PERSON IN SEXUAL SOCIALIZATION</b> Filatova-Safronova Margarita Alexandrovna.....	68
<b>TOLERANCE AS A PRINCIPLE OF EDUCATION IN A MULTICULTURAL SOCIETY</b> Hugaeva Fatima Vladimirovna.....	71
Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1	5

<b>FORMATION AND DEVELOPMENT OF IDEAS AND EXPERIENCE FAMILY EDUCATION IN FOLK PEDAGOGY NORTH CAUCASUS</b> Khurieva Marina Yurevna.....	74
<b>INCLUSION AS A CONDITION FOR FREE PERSONALITY DEVELOPMENT</b> Chaikovskiy Mykhailo Yevgenovich.....	77
<b>PARTICULAR DISCUSSION METHOD AS AN INSTRUMENT OF PSYCHO-INFORMATIONAL WARFARE</b> Shevtsov Alexey Markovich.....	81
<b>THE ROLE OF CHANGE AGENTS IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS: FOREIGN PRACTICES IN SCHOOL REFORMS</b> Shykhnenko Yekaterina Ivanovna.....	83
<b>STUDYING PERSON'S PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES SIGNIFICANT FOR TECHNICAL UNIVERSITY TEACHERS' SELF-REALIZATION</b> Yakovitskaya Lada Savelievna.....	87
<b>DIAGNOSIS OF COMPETENCE LEVELS</b> Yarygin Oleg Nickolaevich, Kondurar Marina Viktorovna.....	90
<b>Our authors.....</b>	94



УДК 378.035:811

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО  
ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ**

© 2014

**Т.А. Белова**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных  
и социально-правовых дисциплин**Н.В. Григорьева**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных  
и социально-правовых дисциплин*Филиал ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет»,  
Чебоксары (Россия)*

*Аннотация:* В статье определена роль профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в формировании социокультурной компетенции студентов экономического вуза.

*Ключевые слова:* социокультурная компетенция, обучение иностранному языку, профессионально-ориентированное обучение.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Социально-экономические и политические преобразования, происходящие во всех сферах социальной и духовной жизни современного общества, предъявляют к системе образования новые требования, связанные с необходимостью профессиональной подготовки будущих специалистов, способных быстро адаптироваться, гибко действовать и применять свои знания в динамично развивающихся условиях. В такой ситуации вузам необходимо обеспечить своим выпускникам востребованность в совершенно новом профессиональном пространстве, открытом для международных взаимоотношений. Поскольку международная конкуренция и характер производства требуют от студентов экономического вуза таких знаний в области управления и организации работы предприятий, которые бы усиливали их конкурентные преимущества, а менеджмент международного предприятия усложняется по сравнению с национальным в результате необходимости учета национальных различий экономического, политического, правового и социокультурного порядка при организации бизнеса, то социокультурные различия могут создавать барьеры и непонимание, но, с другой стороны, могут стать источником преимуществ.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Рассматривая понятие социокультурная компетенция, следует учитывать, что она является частью иноязычной коммуникативной компетенции. Многие современные исследователи В.В. Сафонова, Н.Б. Ишханян, И.И. Халеева, Т.К. Цветкова, Е.Л. Корчагина, F. Demougin, M. Th. Claes, J. Vinot и другие подчеркивают это и признают тот факт, что ее необходимо целенаправленно развивать и формировать у обучаемых.

Мы рассматриваем социокультурную компетенцию применительно к процессу обучения иностранному языку и соответствующей культуре как стержневой и связующий компонент иноязычной коммуникативной компетенции, который пронизывает структуру лингвистической (языковой и речевой), стратегической (компенсаторной), учебной компетенций и связывает их воедино. По нашему мнению, в состав социокультурной компетенции входят социокультурные знания, модели поведения в иноязычной среде и совокупность отношений и качеств языковой личности, необходимые для межкультурного профессионального общения в сфере экономики на иностранном языке.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Целью данной статьи является выявление, теоретическое и экспериментальное обоснование педагогических условий, которые обеспечивают успешное формирование социокультурной компетенции у будущих экономистов-менеджеров в процессе преподавания иностранного языка.

*Изложение основного материала исследования с*

*полным обоснованием полученных научных результатов.* Опыт межкультурной коммуникации свидетельствует о том, что «даже хорошо владея языком собеседника, носители разных национальных культур используют «свои» модели поведения и опираются на «свои» культурные знания, так как родная культура оказывает огромное влияние на понятие, осознание иностранной культуры. Понять иноязычную культуру, по мнению многих ученых (Г. Нойнер, В.В. Сафонова), можно лишь при сопоставлении с родной культурой, со знаниями, которыми уже владеет обучаемый. Учет влияния фактора родной культуры воплощено в принципе «диалога культур» В.С. Библера. Ученый считает, что «культура есть всеобщая форма одновременного общения и бытия людей различных культур, каждая из которых есть всеобщая форма одновременного общения и бытия людей... и в этом общении культур происходит общение индивидов» (В.С. Библер [1]).

Одной из главных задач преподавателя в процессе формирования социокультурной компетенции будущих экономистов является научить студентов воспринимать иноязычную культуру и не переносить свою родную культуру поведения в профессиональном общении в области экономики, навыки общения, обычаи в иноязычную среду и, следовательно, не инициировать ошибки в вербальном и невербальном поведении, которые ими не осознаются, но носители языка могут реагировать на них весьма болезненно. Психологи отмечают, что успех любого делового контакта во многом зависит от умения устанавливать доверительные отношения с партнером, поэтому в процессе делового общения следует уделять внимание манере говорить, интонации, голосу, мимике, жестам и позам собеседника. Владение этими социокультурными моделями поведения позволяет будущим экономистам более точно определить позицию собеседника, осуществить обратную связь, предвидеть произведенное на партнера впечатление до того, как он выскажет свое мнение. Знание социокультурных особенностей менталитета того или иного народа, его восприятия и культурных традиций поможет будущим специалистам не только найти приятного собеседника, но и заключить взаимовыгодный контракт.

Исследование уровня сформированности социокультурной компетенции студентов экономических вузов показало, что одним из наиболее эффективных педагогических условий, способствующих формированию социокультурной компетенции будущих экономистов, является профессионально-ориентированное обучение, направленное на формирование у студентов опыта будущей профессиональной деятельности.

Под профессионально-ориентированным понимается обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности (П. Образцов [5]). Оно предполагает сочетание овладения профессионально-ориентированным иностранным языком с развитием личностных качеств студентов, знани-

ем культуры страны изучаемого языка и приобретением специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях.

Современный профессионально-ориентированный подход к подготовке будущих экономистов заключается в формировании у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления (О. Исаева [3]).

Придерживаясь подобных взглядов и исследуя эффективные пути и способы формирования социокультурной компетенции будущих экономистов, мы разработали факультативный курс «Формирование социокультурной компетенции студентов экономического вуза», который был предложен студентам специальности «Экономика и управление на предприятии (по отраслям)». Программа и обучение на данном курсе основаны на развитии навыков межкультурной коммуникации, осознании и сравнении особенностей родной культуры и чужих культур, воспитании толерантного сознания, социокультурных знаний и умений студентов, способствующих формированию высокого уровня социокультурной компетенции студентов экономического вуза при преподавании иностранного языка.

При разработке программы к факультативному курсу мы учитывали основные педагогические и методические положения: культурологическую концепцию образования; положения деятельностного, личностно-ориентированного и компетентностного подходов к организации и осуществлению педагогического процесса, а также концепции педагогического проектирования и моделирования; целостности культурно-образовательной среды вуза; требования нормативных документов, определяющих современное образование как социокультурное пространство развития личности современного человека (Закон РФ «Об образовании», Национальная доктрина образования, Концепция модернизации российского образования до 2010 г., Федеральный закон о высшем и послевузовском профессиональном образовании, ФГОС ВПО по направлению 080000 «Экономика и управление» и др.).

Тематика факультативного курса разработана на исходных положениях социокультурного подхода в контексте межкультурного обучения и тематики элективных языковых курсов по культуроведению Великобритании и США (П.В. Сысоева, В.В. Сафоновой), адаптированной для студентов экономических специальностей. Многие из практических заданий использовались для преподавания фактического материала по конкретным целевым культурам, а основная часть – для обучения языковым коммуникативным и социокультурным навыкам в межкультурном общении.

Формирование социокультурной компетенции в профессионально-ориентированном контексте предполагает тематическую обусловленность используемых учебных материалов, поскольку изучение языка специальности и формирование соответствующих навыков и умений невозможно отдельно от фактологических и контентных данных. Наиболее типичными для профессиональной деятельности будущих экономистов являются такие сферы, как презентация компании, ее товаров и услуг, телефонные разговоры, проведение переговоров, обсуждение условий сделок, участие в совещаниях, беседы в ситуациях неформального общения и т.п. Принимая во внимание тот факт, что иностранный язык изучается на 1-2 курсах экономических вузов и основными профессиональными и общенаучными темами являются: «Экономические системы», «Экономика Великобритании (США)», «Маркетинг и реклама», «Предпринимательство», «Структура компании», «Финансы предприятия», «Налоги и налогообложение», «Деловая переписка», «Моя будущая профессия» и др., мы разработали следующую тематику для факультативного курса, направленного на формирование социокультур-

турной компетенции будущих экономистов (таблица 1).

Таблица 1 - Распределение часов по тематике и видам занятий факультативного курса «Формирование социокультурной компетенции студентов экономического вуза»

№	Содержание темы	Практические занятия в т.ч.			Самостоят. работа
		Практич.	Проекты	Тренинги	
1	Введение в межкультурную коммуникацию	2	-	1	20
2	Национальные традиции и обычаи	2	1	1	21
3	Язык делового общения	2	-	2	21
4	Невербальные особенности делового этикета общения	2	1	1	21
5	Письма, личная и деловая корреспонденция	2	-	2	21
6	Профессиональная этика и ответственность экономиста	2	2	-	21
7	Социокультурные особенности стиля жизни представителей Великобритании и США	2	1	1	20
8	Ведение деловых переговоров	2	1	1	21
9	Анализ межкультурных ситуаций	2	1	-	21
Итого 221 ч.		34 ч.			187 ч.

Разработка программы курса основывалась на том, что в межкультурной коммуникации главной целью является изучение и улучшение межкультурных взаимодействий, а требованием является способность к эмпатии и смене перспектив. «Возможность обучаться чужим культурам с самого начала находилась в центре внимания межкультурной коммуникации. Процесс обучения рассматривается как один из способов для обучающихся осознанно расширить и изменить привычные паттерны восприятия и поведения, а для обучающихся – как один из способов осознанно создать условия для изменения этих паттернов» (Ю.Рот [6]).

Используя результаты исследований Г.В. Елизаровой, обозначим те компоненты, которые мы учитывали при формировании социокультурной компетенции на занятиях по факультативному курсу:

- формы – материальные формы искусства и быта в Великобритании, России и других зарубежных стран;
- пропозиции – различные взаимоотношения между вышеупомянутыми формами;
- убеждения, которые истинны в силу того, что принимаются таковыми всеми носителями определенной культуры;
- ценности как внутренние ориентиры модели поведения;
- правила, накладывающие ограничения на любую деятельность и придающие ей структуру, определенную рамками каждой культуры, и позволяющие таким образом конструировать свое поведение;
- обычаи – носители английской, русской культур могут обладать одинаковыми или похожими ценностями, но воплощать их в различных обычаях, и наоборот (Г. Елизарова [2]).

Профессионально-ориентированная направленность данного факультативного курса обуславливалась интеграцией дисциплины «Иностранный язык» с профилирующими дисциплинами «Экономическая теория», «Менеджмент», «Маркетинг», «Экономика предприятия» и др. Активное участие в разработке факультативного курса принимали преподаватели по межкультурной коммуникации кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков.

На подготовительном этапе факультативного курса происходило: ознакомление студентов с основными понятиями в области коммуникативной культуры, диалогового взаимодействия, толерантных отношений в сфере будущей профессиональной деятельности; содействие формированию образа культурного человека как основания для культурной самоидентификации; поддерживалась и формировалась мотивация к овладению социокультурными знаниями и умениями в области межкультурной коммуникации; освоение доступных способов самодиагностики состояния коммуникативной культуры и толерантности. На втором, основном этапе происходило дальнейшее углубление знаний и умений

студентов в отношении всех составляющих коммуникативной культуры, культуры деятельности и социальной межкультурного взаимодействия в профессиональной сфере. Важнейшая идея работы со студентами на данном этапе – на основе личностно-ориентированного подхода формировать прочные профессиональные коммуникативные навыки и мировоззрение человека Культуры мира. На третьем, итоговом этапе, определялся уровень сформированности социокультурной компетенции студентов как показатель готовности к межкультурной коммуникации в профессионально-ориентированном контексте.

В процессе обучения студентам предлагалось выполнение целого ряда проблемных культуроведческих заданий, что позволило активизировать их мыслительную и речемыслительную деятельность в процессе формирования коммуникативно-речевых навыков. В данном курсе студентам предлагались различные виды проблемных культуроведческих заданий: познавательного-поисковые, поисково-исследовательские, групповые, индивидуальные, ролевые игры. В результате при овладении знаниями у студентов формировался ряд умений и навыков, составляющих основу социокультурной компетенции в рамках будущей профессиональной деятельности, позволяющих им в дальнейшем осуществлять культуроведческое самообразование. Особое внимание в данном курсе отводилось формированию у студентов социокультурных стратегий – приемов, используемых участниками коммуникации для установления и поддержания межкультурного контакта в контексте диалога культур с целью преодоления социокультурных различий и повышения качества межкультурного контакта. К числу таких стратегий мы отнесли следующие: проведение аналогий, противопоставлений, обобщений, сравнений между фактами родной и изучаемой культур; опознание и интерпретация новых аспектов изучаемой культуры, опознание новых ситуаций общения; культурологические наблюдения при общении с представителями изучаемой культуры, работе со средствами массовой информации; классификация, объединение, обобщение социокультурной информации при работе со СМИ, включая компьютерную сеть Интернет, и работу с информационно-справочной литературой по экономике.

Среди разнообразных методов, способствующих формированию понимания и положительного восприятия чужой культуры, мы использовали метод культурного ассимилятора (Д.Рот [6]), включив его в план занятий факультативного курса.

Культурный ассимилятор является целенаправленным средством межкультурного обучения для представителей одной культуры, имеющих дело с другими культурами, значительно повышает удовлетворение студентов от занятий и дает высокий эффект обучения. В своей работе мы использовали русско-американский и русско-британский варианты, например «День рождения», «Закончи диалог», «Сказочные ценности».

На занятиях преподаватель предлагал студентам для изучения описание ситуации, в которой имелся межкультурный конфликт, и просил дать свои объяснения этому конфликту, которые затем обсуждались в группе. К примеру, во время обсуждения предложенных

ситуаций важно подчеркнуть, что не существует «единственно правильного» выхода и что каждое толкование ситуации верно с точки зрения представителя конкретной культуры. Либо еще один вариант: студентам предлагались четыре варианта объяснений возникшего конфликта, один из которых полностью соответствует точке зрения «неродной» культуры (он и считается «правильным»), а другие являются вариантами объяснений, характерных для обучаемой культуры, и лишь в некоторой степени соответствуют «правильному» ответу или же не соответствуют вообще. Студенты должны были выбрать вариант ответа наиболее точно объясняющий с их точки зрения происхождение конфликта, затем читали комментарий к этому ответу, который или подтверждал их выбор, или предлагал сделать другой выбор. В дополнение к «правильному» ответу студенты получали комментарий, объясняющий точку зрения другой культуры, ее связь с ценностями, нормами и стандартами общения.

Тренинг межкультурного взаимодействия включал психологические игры, упражнения и актуальные тексты по экономической тематике, представляющие собой своеобразную модель диалога культуры и способствующие эффективной и увлекательной работе студентов в группах. Многие задания были разработаны на основе пособия Михаила Кипнинса «Тренинг межкультурных отношений» (М.Кипнинс [4]).

Эффективность формирования социокультурной компетенции оценивалась тестированием, систематической диагностикой, а также по результатам прохождения зарубежной стажировки студентов, которая заключалась в выработке у будущих экономистов умений соотносить и использовать языковые средства в условиях общения в профессиональной сфере, что невыполнимо без формирования умения организовать иноязычное речевое общение с учетом социальных норм поведения, т.е. широкого спектра предварительных условий, учитывающих особенности национальной культуры страны изучаемого языка.

Таким образом, формирование социокультурной компетенции в контексте профессионально-ориентированного обучения способствует подготовке будущих экономистов к реальному профессиональному общению, учитывает потребности студентов в изучении иностранного языка для профессиональных целей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Библер В. С. Диалог культур и школа XXI века. Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы. Кемерово : АЛЕФ, 1993. 416 с.
2. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005. 352с.
3. Исаева О. Н. Сущность профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов-филологов // Вестник СамГУ. 2008 №1 (60). С.292.
4. Кипнинс М. Тренинг межкультурных отношений. Часть 2. М.: Ось-89, 2006. 144 с.
5. Образцов П. И., Иванова О. Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Орел: ОГУ, 2005. 114 с.
6. Рот, Юлиана. Межкультурная коммуникация. Теория и тренинг: учебно-методическое пособие. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. 223 с.

#### PROFESSIONALLY-ORIENTED TRAINING AS A MEANS OF SOCIAL CULTURAL COMPETENCE FORMATION OF FUTURE ECONOMISTS

© 2014

*T.A. Belova*, Candidate of Pedagogics  
*N.V. Grigorieva*, Candidate of Pedagogics  
*Branch of St.Petersburg State University of Economics, Cheboksary (Russia)*

*Annotation:* The paper deals with the role of professionally-oriented foreign languages teaching in the formation of social cultural competence of future economists.

*Keywords:* social cultural competence, foreign languages teaching, professionally-oriented training.

*Аннотация:* В статье рассматривается проблема оценки уровня владения иностранным языком с точки зрения современных тенденций и подходов в образовании. Описывается зарубежный опыт классификации типов оценки и соответствующих им типов тестов.

*Ключевые слова:* Европейская шкала владения иностранным языком; речевая компетентность; типы оценки владения иностранным языком; критерии оценки владения иностранным языком.

В рамках Европейской шкалы владения иностранным языком выделяют следующие типы оценки:

Оценка достижения - оценка мастерства

Оценка относительно нормы – оценка относительно критерия

Оценка достижения относительно критерия – совокупная оценка относительно критерия

Непрерывная оценка – оценка в определенные точки времени

Формирующая оценка – суммирующая оценка

Прямая оценка – непрямая оценка

Оценка деятельности – оценка знаний

Субъективная оценка – объективная оценка

Рейтинг по спискам умений – оценка по деятельности

Оценка по впечатлению – оценка по установленным критериям

Холистическая оценка – аналитическая оценка

Серийная оценка - категориальная оценка

Оценка другими – самооценка

*Рассмотрим некоторые виды оценки.*

1. Оценка достижения показывает факт достижения учащимся определенной цели. Это оценка усвоения того, чему обучали. Следовательно, такая оценка может относиться к материалу, пройденному за неделю, семестр, год, весь курс и т.д., или оценивать степень усвоения материала учебника. Такая оценка всегда ориентирована на материал курса и дает внутреннюю перспективу.

Оценка мастерства, наоборот, оценивает то, что человек знает или умеет в отношении приложения предмета к ситуациям реального мира. Она дает внешнюю перспективу.

Вполне естественно, что преподаватели склонны придавать большее значение оценке достижения, т.к. таким образом они получают обратную связь в процессе обучения. У работодателей, работников органов образования и взрослых учащихся наблюдается противоположная тенденция – большая заинтересованность в оценке мастерства. Они хотят знать, что человек реально умеет, каков результат на выходе. Преимущество оценки достижения в том, что она тесно соприкасается с опытом учащегося. Преимущество оценки мастерства в том, что она более прозрачна и сопоставима с общими стандартами. Кроме того, оценка достижения выполняет важную функцию в мотивации обучения.

При коммуникативном подходе к тестированию в контексте практико-ориентированного обучения разница между оценкой достижения (ориентированной на содержание курса) и оценкой мастерства (ориентированной на ситуации реального мира) оказывается очень небольшой. Если оценка достижения проверяет умения практического использования языка в соответствующих ситуациях и стремится дать сбалансированную картину речевой компетентности, то такая оценка получает аспект оценки мастерства. Если оценка мастерства содержит языковые и коммуникативные задания, основанные на четком учебном плане, и дает обучаемому возможность продемонстрировать то, чему он научился, то такая оценка содержит аспект оценки достижения.

Описания уровней Европейской шкалы относятся к оценке мастерства. Они оценивают способности комму-

никации в реальном мире.

2. Оценка относительно нормы представляет собой ранжирование обучаемых и их оценивание относительно других учащихся группы.

Оценка относительно критерия предполагает оценивание учащегося по результатам его усвоения материала, безотносительно к успехам других учащихся.

Оценку относительно нормы можно вывести для класса (например, учащийся получает 18-е место), или для всего города (учащийся на 21567-м месте; учащийся входит в 14% лучших), или для группы учащихся, которые сдают экзамен. В последнем случае результаты теста могут быть наложены на кривую распределения результатов прошлых лет. При этом для достижения сравнимости и объективности каждый год одинаковый процент тестируемых получает оценку «А», «Б» и др., независимо от сложности теста и способностей тестируемых. Типичный пример такого теста – тесты размещения (placement tests) при распределении учащихся по классам.

При оценивании относительно критерия составляется матрица, где вертикалью является совокупность умений, а горизонталью – соответствующие области учебного материала, так что индивидуальные результаты располагаются в общем критериальном поле. Для этой процедуры необходимо определить, во-первых, области учебного материала, проверяемые данным тестом, и, во-вторых, баллы, которые будут признаны достаточными для прохождения теста.

Уровни Европейской шкалы представляют собой набор общепринятых стандартов, а их описания дают критерии для оценки.

3. Существует множество подходов к критериальному оцениванию, но в большинстве случаев они могут быть сведены к двум – достижения «проходного балла» и совокупной оценке. Часто критериальную оценку ошибочно идентифицируют только с первым из этих подходов. Достижение «проходного балла» относится к содержанию курса/модуля. При этом не подчеркивается место данного модуля (и, соответственно, достижения в рамках этого модуля) в пространстве компетенции.

Оценка достижения относительно критерия – это подход, при котором устанавливается единственный «минимальный стандарт компетенции», или «проходной балл», который делит учащихся на «сдавших» и «несдавших», без определения качества достижения соответствующе цели.

Совокупная оценка относительно критерия – это подход, при котором отдельное умение соотносится с определенной совокупностью всех ступеней овладения данным умением.

Альтернативой оценке достижения будет соотношение результатов каждого теста всему полю компетенции, что обычно реализуется с помощью серии тестов. При таком подходе сама совокупность умений, соответствующих всему полю компетенции, становится «критерием», т.е. той внешней реальностью, с которой сравниваются результаты. Такое сравнение можно провести для всех тестов с помощью математических методов, приведя результаты к единому масштабу.

Европейскую шкалу можно применять в рамках обо-

их подходов. При оценке достижения заданный уровень достижения может быть привязан к сетке уровней, предлагаемых Европейской шкалой. При совокупном подходе шкала дает критерии для оценки всех ступеней овладения данным умением.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press, 2004.
2. Bond L. Norm- and criterion-referenced testing// Practical Assessment, Research and evaluation. – 1996. Vol. 5(2). P.11-23
3. Brian T. Testing to learn: a personal view of language testing//ELTJ. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – Vol.59(1). – P.39-46.
4. Болонский процесс в вопросах и ответах. В. Б.

Касевич, Р. В. Светлов, А. В. Петров, А. А. Цыб. - Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2004. 108 с.

5. Денисова О.П. Подготовка студентов к контролю остаточных знаний на основе обобщающего повторения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 4 (11). С. 86-88.
6. Романишин И.М. Проблема качества стандартизированного теста формата внешнего независимого оценивания // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 1 (12). С. 219-223.
7. Старченко Е.В. Формирование профессиональных компетенций у студентов языковых направлений вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 2 (13). С. 276-279.

#### TYPES OF EVALUATING THE LEVEL OF FOREIGN LANGUAGE MASTERING

© 2014

*E.N. Belyaeva*, PhD (Pedagogics), Associate Professor of the Chair of Foreign Languages and Translation  
*Institute of Economics, Management and Law, Kazan (Russia)*

*Annotation:* The article views the issue of evaluating the level of foreign language mastering from the point of view of modern trends and approaches in education. The foreign experience in classification of evaluation types and corresponding test types is described.

*Key words:* Common European Framework of Reference for Languages; speech competence; types of evaluating the level of foreign language mastering; criteria of the level of foreign language mastering.

УДК 37.014.5.011.33(477)"1964/198"

#### ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА ПО ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОРГАНИЗАЦИИ И СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВЕТСКОЙ УКРАИНЕ В ПЕРИОД «РАЗВИТОГО СОЦИАЛИЗМА» (1964 Г. – НАЧАЛО 80-Х ГОДОВ XX В.)

© 2014

*Л.Д. Березовская*, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник  
лаборатории истории педагогики  
*Институт педагогики НАПН Украины, Киев (Украина)*

*Аннотация:* В статье охарактеризованы особенности государственной образовательной политики советского правительства по дифференциации организации и содержания школьного образования в 1964 г. – в начале 80-х годов XX в. Особое внимание сконцентрировано на формах и критериях дифференцированного подхода, которые получили развитие в советской Украине.

*Ключевые слова:* школьная политика, дифференциация организации и содержания школьного образования, формы и критерии дифференциации обучения, советская Украина.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В условиях развития национальной системы образования на демократических и гуманистических принципах в соответствии с современными интеграционными и глобализационными процессами, требованиями перехода к постиндустриальной цивилизации одной из приоритетных задач государственной образовательной политики Украины является создание условий для дифференциации обучения, усиления профессиональной ориентации и допрофильной подготовки, обеспечения профильного обучения, индивидуальной образовательной траектории развития учащихся с учетом их личностных потребностей, интересов и способностей. Эта и другие задачи образовательной политики обусловлены Национальной стратегией развития образования в Украине на 2012–2021 гг. [1, с. 335–336]. Исходя из сказанного выше, целесообразным представляется историко-педагогический анализ предшествующего отечественного опыта, как источника осмысления современных изменений в школьной практике, стратегического вектора государственной образовательной политики Украины.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Историкографический анализ проблемы показал, что государственная политика Украинской Советской Социалистической Республики

(УССР) в области школьного образования в определенных хронологических рамках по ее различным аспектам была предметом исследований украинских историков педагогики (С. Лобода, О. Петренко, Л. Пироженко, Е. Пометун, О. Сухомлинская и др.). Непосредственно проблеме дифференциации обучения в педагогической теории и практике указанного периода посвящены труды российских ученых (Е. Певцова, 1994; А. Арапов, 2001; Л. Резник, 2005; Г. Кувшинова, 2006). *Формирование целей статьи (постановка задания).* Цель нашей статьи – охарактеризовать особенности государственной политики советского правительства по дифференциации организации и содержания школьного образования, в частности виды и формы дифференцированного подхода, получившие развитие в Украине во второй половине 60-х – в начале 80-х годов XX в. – период «развитого социализма».

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* После устранения М. Хрущева от власти период «оттепели» постепенно перерос в брежневскую эпоху, или период «развитого социализма», с присущими ему характерными изменениями в социально-экономической сфере (отставание от научно-технического развития, проведение противоречивой экономической реформы, бюрократизация, тенденция к стагнации, кризисные явления) и общественно-политической (курс на «стабилизацию» (консервация действующего режима)

после Пражской весны 1968 г. (бюрократизм, свертывание гласности, усиление монополизма КПСС, командно-административная система, закрытость, кризисные явления, усиление идеологического диктата в духовной сфере и возникновение диссидентства как новой формы духовной оппозиции), сказавшихся на развитии школьного образования в УССР. Правительство с помощью партийных постановлений производило частичные, внутрисистемные изменения советской общеобразовательной школы. Как и в предыдущие годы, реализатором советской государственной образовательной политики было Министерство просвещения УССР.

Стоит акцентировать внимание и на педагогическом факторе. Альтернативой официальной политике в этот период были педагогическое новаторство (В. Сухомлинский, И. Ткаченко, В. Шаталов и др.), авторские школы (Павлышская, Богдановская, Сахновская средние школы и др.), возникшие в ходе реформы 1956–1964 гг. как следствие ослабления командно-административной системы, открытия пространства для творческой инициативы. Как отмечают современные российские ученые (А. Арапов, М. Богуславский), во второй половине 60-70-х годов XX в. интенсифицировались педагогические поиски и по проблемам дифференциации [2, с. 189; 3].

Приведенные социально-экономические, общественно-политические, педагогические детерминанты непосредственно влияли на государственную образовательную политику советского правительства по дифференциации организации и содержания школьного образования, в частности на виды и формы дифференцированного подхода, получившие развитие в Украине во второй половине 60-х – в начале 80-х годов XX в.

Как известно, ЦК КПСС и Совет Министров СССР постановлением «Об изменении срока обучения в средних общеобразовательных трудовых политехнических школах с производственным обучением» (10 августа 1964 г.) одобрили решение о переводе средних общеобразовательных трудовых политехнических школ с производственным обучением с 11-летнего на 10-летний срок обучения [4, с. 218]. Это повлияло прежде всего на переработку учебных планов и программ и означало переход школы на новое содержание образования. Постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О частичных изменениях трудовой подготовки в средней общеобразовательной школе» (23 февраля 1966 г.) в соответствии с Указом Президиума Верховного Совета СССР о поправке к Закону об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР 1958 г. (14 марта 1966 г.) отменялась обязательная профессиональная подготовка учащихся в школах, не имеющих необходимой производственной базы [5, с. 2]. Итак, правительство было вынуждено отказаться от сплошной профессионализации средней школы и вернуться к 10-летней общеобразовательной школе.

В целом структура школьного образования оставалась такой же, как в предыдущий период. В 1966/67 учебном году в УССР функционировало 28977 школ, из них 10605 – начальных, 11711 – 8-летних, 6661 – средних, 4217 – вечерних (сменных) и заочных, 10 – санаторно-лесных и др. типов школ. О дифференциации по национальному критерию, а точнее языковому, свидетельствуют следующие статистические данные: в этот период функционировало школ с украинским языком обучения – 23510 (4594 тыс. учащихся); русским – 4723 (2646 тыс. учащихся), молдавским – 124; венгерским – 73, польским – 2, с двумя языками обучения (украинский и русский, венгерский и русский, молдавский и русский и др.) – 545 [6, л. 3–4].

Развитию дифференцированного подхода в школьном образовании способствовало постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной

школы» (10 ноября 1966 г.) (соответственно ЦК КП Украины и Совета Министров УССР «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы в УССР» (8 декабря 1966 г.). В документе представлено различные формы дифференцированного обучения: факультативные занятия, спецклассы и спецшколы с углубленным изучением ряда предметов. Разрешалось, учитывая имеющийся опыт, открывать средние школы и специальные классы с углубленным теоретическим и практическим изучением в 9–10 (11) классах математики и вычислительной техники, физики и радиоэлектроники, химии и химической технологии, биологии и агробиологии, гуманитарных предметов и т.п. [7, с. 221].

Одновременно, несмотря на отмену обязательной профессиональной подготовки учащихся, в 1969/70 у. г. в 586 школах Украины проводилась профессиональная подготовка старшеклассников по специальностям тракториста, комбайнера, токаря и т.д.; трудовое обучение осуществлялось по одному-двум направлениям, профессиональная подготовка – по одной-двум специальностям; трудовое воспитание в сельских школах осуществлялось через производственные бригады (4 тыс. бригад) т.д. [8, с. 3–4].

Проблему параллельного получения полного среднего образования с профессиональной подготовкой молодежи к труду решил Устав средней общеобразовательной школы (8 сентября 1970 г.), в частности предоставил выпускникам 8-летних школ возможность получать полное среднее образование в общеобразовательных полных 10-летних школах (9–10 кл.), в средних специальных учебных заведениях (техникумах в течение трех-четырёх лет), в школах рабочей и сельской молодежи (9–11 кл.). Регламентировалась структура школьного образования: начальная школа – 1-3 (4) классы, 8-летняя – 1–8 классы, средняя школа – 1–10 (11) классы, а также ее дифференцированная сеть: средняя общеобразовательная школа, школы с производственным обучением, школы с углубленным изучением отдельных предметов, школы с продленным днем, школы-интернаты, вечерние (сменные) и заочные школы для работающей молодежи, школы для обучения детей с физическими и умственными недостатками, санаторно-лесные школы, специальные школы. «Для углубления общеобразовательных знаний и трудовой политехнической подготовки, а также развития разносторонних интересов и способностей учащихся на их выбор в школах проводятся в установленном порядке (начиная с седьмого класса) факультативные занятия», – отмечается в документе [9, с. 4–5].

Устав определял главные цели обновления средней общеобразовательной школы, в частности педагогического характера (давать учащимся общее среднее образование; обеспечивать всестороннее гармоничное развитие детей; готовить учащихся к жизни, сознательному выбору профессии), и идеологического (формировать у учащихся марксистско-ленинское мировоззрение, воспитывать у них чувство советского патриотизма, осуществлять коммунистическое воспитание в духе требований морального кодекса коммунизма и т.д.). Обучение в действующих типах учебных заведений осуществлялось на основе дифференцированных учебных планов. В дальнейшем основные положения Устава конкретизировались в постановлениях.

Кроме массовой школы, и в этот период продолжали действовать вечерние и заочные средние школы. При школах создавались группы экстернатов. В работе вечерних школ были существенные недостатки: значительный отсев учащихся, низкое качество знаний многих учащихся и т.д. По постановлению коллегии Министерства просвещения УССР от 27 мая 1970 г. все вечерние (сменные) школы с 1972/73 у. г. перешли на стабильные учебные планы, которые были дифференцированы для вечерних (сменных) средних общеобразовательных школ с украинским или русским языком обуче-

ния очной и заочной форм обучения, классов мастеров, для моряков транспортного и рыбопромыслового флота заочной формы обучения [10, с. 3–17]. Важно, что содержание факультативных занятий по повышению профессиональной квалификации учащихся этих школ должно было определяться школой совместно с базовым производством, исходя из потребностей производства и желаний учащихся.

Реализации индивидуального подхода в школьной практике способствовало решение коллегии Министерства просвещения УССР «Об изучении индивидуальных особенностей учащихся» (19 апреля 1971 г.), где отмечается, что одним из важных условий успешного решения поставленной на государственном уровне задачи о необходимости подготовки учащихся к жизни «есть систематическое изучение возрастных и индивидуальных особенностей учащихся». Учитывая это, коллегия приняла решение «обратить внимание директоров школ, классных руководителей, воспитателей и учителей на необходимость улучшения изучения индивидуальных особенностей учащихся, их склонностей, способностей, интересов и широкое использование последствий этого изучения в учебно-воспитательном процессе» [11, с. 12].

В 70-х годах совершенствовалась деятельность ученических бригад в колхозах и совхозах. Согласно Положению об ученической производственной бригаде в колхозе, совхозе Украинской ССР (30 декабря 1970 г.) ученические производственные бригады создавались в основном из учеников 7–10 классов (иногда 5–6 классов) для подготовки учащихся к жизни, сознательному выбору профессии. Содержание работы ученической производственной бригады определялось программами по основам сельскохозяйственного производства и сельскохозяйственных практикумов и задачами школы по трудовому обучению и воспитанию учащихся [12, с. 23].

Самой распространенной формой дифференциации стали факультативные занятия для обеспечения уровня дифференциации. Положение о факультативных занятиях в общеобразовательной школе УССР, утвержденное Министерством просвещения УССР (17 марта 1975 г.) в соответствии с общесоюзным от 30 декабря 1974 г., целью факультативных занятий определило «углубление общеобразовательных знаний и трудовой политехнической подготовки, а также развитие всесторонних интересов и способностей учащихся 7–10 классов». Важно, что программы и учебные пособия факультативных курсов разрешалось утверждать Министерству просвещения УССР; школам предоставлялось право по согласованию с органами народного образования вносить изменения в программы факультативных занятий по трудовому обучению с учетом местных условий и материальной базы; в группы по изучению факультативных курсов ученики зачислялись по желанию; школьникам не рекомендовалось изучать более двух факультативных курсов одновременно; разрешалось создавать межшкольные факультативы [13, с. 15–16]. Кроме различных организационных основ работы факультативов, в документе рекомендовалось применять различные формы и методы обучения и виды учебной работы учащихся, способствующие развитию их познавательной и творческой активности (лекции, семинары, практикумы, лабораторные занятия, экскурсии, рефераты и др.). В 1974–75 у. г. в Украине факультативные курсы изучало 1,3 млн. учащихся [14, с. 11–12].

В рассматриваемый период получили распространение школы с преподаванием ряда предметов на иностранном языке, которые преимущественно создавались в крупных городах. Положение о средней общеобразовательной школе с преподаванием ряда предметов на иностранном языке, утвержденное Министерством просвещения УССР (22 октября 1973 г.), регламентировало деятельность названных учебных заведений [15, с. 26–28]. Для таких школ были разработаны специальные

учебные планы, программы, учебники.

Новой формой дифференциации школьного образования стали учебно-производственные комбинаты трудового обучения и профессиональной ориентации учащихся. Согласно постановлению Совета Министров СССР «Об организации межшкольных учебно-производственных комбинатов трудового обучения и профессиональной ориентации учащихся» (1974) получили распространение уже действующие учебно-производственные комбинаты трудового обучения и профессиональной ориентации учащихся 9–10 (11) классов средних общеобразовательных школ как форма дифференцированного обучения в Украине. Документ определил основные задачи межшкольных учебно-производственных комбинатов: ознакомление учащихся с трудовыми процессами и содержанием труда рабочих на предприятиях, осуществление профессиональной ориентации школьников с целью подготовки их к сознательному выбору профессии, обучение учащихся начальным навыкам работы по избранной профессии [16, с. 21]. Важно, что профили трудового обучения в межшкольных учебно-производственных комбинатах определялись с учетом местных потребностей в рабочих кадрах и имеющейся производственной базы. Профессиональная ориентация помогала практически ознакомиться с различными специальностями и овладеть ими.

Постепенно в УССР в 70-х – в начале 80-х годов школы (классы) с углубленным теоретическим и практическим изучением отдельных предметов стали одной из основных форм дифференциации обучения. По состоянию на 1975 г. в УССР функционировало 183 таких школы, в которых около 12,5 тыс. учащихся углубленно изучали математику, физику, химию, биологию, историю и т.п. [17, с. 30–32]. Такие школы создавались для глубокого ознакомления учащихся с отдельными отраслями науки и техники, обеспечения их широкими знаниями, формирования умений и навыков по выбранному предмету и осуществления профессиональной ориентации в Украине. Они работали по специальным учебным планам и программам, комплектовались на добровольных началах из числа учащихся, проявивших склонность к той или иной области знаний.

Нельзя обойти вниманием создание экспериментальных классов выравнивания знаний в УССР. В Положении об экспериментальных классах выравнивания знаний средней общеобразовательной школы Украинской ССР (14 августа 1979 г.) отмечалось, что «классы выравнивания знаний – эффективная форма индивидуализации обучения», главным назначением которых является преодоление отставания учащихся. Они открывались для учащихся 1–3 классов, которые по ряду причин отстали в развитии от своих сверстников (педагогическая запущенность, физическая ослабленность, временная задержка в развитии). При каждом классе выравнивания знаний учащихся создавалась группа продленного дня. Как сообщается в документе, «особенностью учебной работы в классах выравнивания знаний является всесторонняя индивидуализация»; замедленный темп овладения знаниями, умениями и навыками компенсируется за счет рационализации процесса обучения, использования наиболее эффективных методов [18, с. 26–28].

Как известно, школы с продленным днем и группы продленного дня в УССР организовывались на основании постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР «Об организации школ с продленным днем» (1960). 31 мая 1978 г. коллегия Министерства просвещения УССР утвердила и ввела в действие Положение об общеобразовательных школах с продленным днем и группах продленного дня, где определен порядок организации и деятельности таких учебных заведений. Прежде всего в группы продленного дня могли приниматься дети, родители которых работали [19, с. 26–31].

В соответствии с Положением об учебно-консультационном пункте вечерней (сменной) средней общеобра-

звательной школы Министерства просвещения УССР (3 апреля 1981 г.) новой формой организации всеобщего среднего образования работающего населения стали учебно-консультационные пункты как учебно-вспомогательные учреждения школ с очно-заочной и заочной формами обучения. Такие учебно-консультационные пункты могли открываться школами в городах и рабочих поселках, сельской местности, на плавбазах, флотилиях, судах, на предприятиях, стройках. Разрешалось организовывать учебно-консультационные пункты и для специальной средней вечерней школы (для слепых и слабослышащих, глухих и слабослышащих) [20, с. 3].

Безусловно, советская государственная образовательная политика рассматриваемого периода была направлена на увеличение количества различных типов учебных заведений. Это подтверждают статистические данные, а именно: во второй половине 80-х годов в УССР дополнительно открылось 374 средние школы, 29 школ-интернатов для детей-сирот, 78 санаторных школ-интернатов. Во всех средних школах в 9–10 классах было введено углубленное трудовое обучение, создано 4544 учебно-производственных комбината трудового обучения и профессиональной ориентации учащихся, из них 242 в сельской местности [21, с. 19]. В этот противоречивый период большинство возникших в предыдущие годы форм дифференцированного обучения получили дальнейшее количественное развитие, между тем появилось и несколько новых. В рассматриваемый период на территории Украины функционировала единая государственная централизованная, авторитарная, платная, разнотипная школа в условиях политики «топтанья на месте», консервирования действующей школьной системы, усиления идеологического компонента в учебно-воспитательном процессе, отставания от педагогической науки и игнорирования педагогического новаторства, нарастания стагнационных явлений.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, несмотря на неоднозначность школьной политики советского правительства, все-таки она способствовала увеличению на украинских землях количества учебных заведений разных типов, что свидетельствует о внешней дифференциации (средняя общеобразовательная трудовая политехническая школа, школа с производственным обучением, школа с углубленным изучением отдельных предметов, школа с продленным днем, школы-интернаты, вечерние (сменные) и заочные школы для работающей молодежи, школы для обучения детей с физическими и умственными недостатками, санаторно-лесные школы, специальные школы), а также развитию существующих и появлению новых форм внешней внутришкольной дифференциации (профессиональное обучение, классы и группы продленного дня, факультативные занятия, спецклассы с углубленным теоретическим и практическим изучением в 9–10 (11) классах отдельных предметов, учебно-производственные комбинаты, экспериментальные классы для учащихся 1–3 классов выравнивания знаний, ученические производственные бригады и др.).

Проанализированные источники свидетельствуют, что понятие «дифференциация» хотя и редко, но встречалось в нормативно-правовых документах исследуемого периода. При этом широко применялась дефиниция «индивидуализация».

Считаем, что в целом полученное теоретическое знание о государственной образовательной политике по дифференциации организации и содержания школьного образования в рассматриваемых хронологических рамках может послужить и в настоящее время в ходе разработки теоретических основ профильной школы, лично ориентированной системы школьного образования Украины, о чем пойдет речь в наших следующих публикациях.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки // Матеріали III Всеукр. з'їзду працівників освіти. – К.; Чернівці, 2011. С. 317–376.
2. Богуславский М. В. XX век российского образования. М.: ПЕР СЭ, 2002. 336 с.
3. Арапов А. И. Дифференциация обучения в отечественной педагогике и школе: теория, история, практика: учеб. пособ. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2001. 75 с.
4. Об изменении срока обучения в средних общеобразовательных трудовых политехнических школах с производственным обучением: постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 10 авг. 1964 г. // Нар. образование в СССР. Общеобразовательная шк.: сб. докл. 1917–1979 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев и др. М.: Педагогика, 1974. С. 218.
5. Про часткову зміну і удосконалення трудової підготовки учнів у школах УРСР // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. 1966. № 12. С. 2–6.
6. Центральний Державний архів вищих органів влади та управління України, ф. 166, оп. 15, спр. 5384, 131арк.
7. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы» (10 ноября 1966 г.) // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сб. док. 1917–1973 гг. / Сост.: А. А. Абакумова, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. М.: Педагогика. 1974. 560 с. С. 219–224.
8. Школа і вимога часу // Рад. шк. 1970. № 8. С. 1–8.
9. Про Статут середньої загальноосвітньої школи // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. 1970. № 22. С. 3–19.
10. Стабільні навчальні плани для вечірніх (змінних) середніх загальноосвітніх шкіл Української РСР з українською мовою навчання // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. 1971. № 1. С. 3–17.
11. Про вивчення індивідуальних особливостей учнів. Рішення колегії від 19 квіт. 1971 р. // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. 1971. № 12. С. 12–13.
12. Положення про учнівську виробничу бригаду в колгоспі, радгоспі Української РСР від 30 груд. 1970 // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. 1971. № 6. С. 22–29.
13. Положення про факультативні заняття в загальноосвітній школі Української РСР // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. 1975. № 9. С. 15–17.
14. Розвиток народної освіти в Українській Радянській Соціалістичній Республіці у 1973–74 і 1974–1975 навчальних роках: доповідь XXXV Міжнар. конф. з питань освіти. Женева, 1975. 174 с.
15. Положення про середню загальноосвітню школу з викладанням ряду предметів іноземною мовою від 22 жовт. 1973 р. // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. 1973. № 23. С. 26–28.
16. Про організацію міжшкільних навчально-виробничих комбінатів трудового навчання і професійної орієнтації учнів: наказ від 25 верес. 1974 р. № 225 // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. 1974. № 21. С. 21–24.
17. Про поліпшення роботи шкіл (класів) з поглибленим теоретичним і практичним вивченням окремих предметів: розпорядження Міністерства освіти УРСР від 11 жовт. 1976 р. № 794 // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. 1976. № 23. С. 30–32.
18. Положення про експериментальні класи вирівнювання знань середньої загальноосвітньої школи Української РСР // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. 1979. № 20. С. 26–28.
19. Положення про загальноосвітні школи з продовженим днем і групи продовженого дня // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. 1978. № 17. С. 26–31.
20. Положення про навчально-консультативний пункт вечірньої (змінної) середньої загальноосвітньої



школи // 36. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. 1981. № 11. С. 3–8.

21. Про підсумки розвитку народної освіти республіки в X п'ятиріччі та завдання органів народної

освіти по виконанню рішень XXVI з'їзду КПРС та XXVI з'їзду Компартії України.: рішення колегії від 20 берез. 1981 р. // 36. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. 1981. № 10. С. 18–28.

**THE STATE POLICY ON THE DIFFERENTIATION OF THE ORGANIZATION AND THE CONTENT OF THE SCHOOL EDUCATION IN THE SOVIET UKRAINE DURING THE PERIOD OF «THE DEVELOPED SOCIALISM» (1964 – THE BEGINNING OF THE 1980s)**

© 2014

*L.D. Berezovskaya*, doctor of pedagogical sciences, professor, academic secretary, chief researcher of the history of education laboratory

*Institute of Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kiev (Ukraine)*

*Annotation:* The article deals with the peculiarities of the state education policy of the Soviet government concerning differentiation of the organization and the content of the school education during 1964 to the beginning of the 1980s. A special attention was paid to the forms and criteria of the differential approach evolved in the Soviet Ukraine.

*Keywords:* school policy, differentiation of the organization and the content of the school education, forms and criteria of the education differentiation, the Soviet Ukraine.

УДК [379.8 : 002.1]–053.6

**ПОРТФОЛИО КАК СПОСОБ ОЦЕНКИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ В КРУЖКОВОЙ РАБОТЕ**

© 2014

*С.В. Будник*, аспирант

*Восточноевропейский национальный университет имени Леси Украинки, Луцк (Украина)*

*Аннотация.* В статье проанализированы сущность, задания, функции и виды портфолио; приведены примеры использования портфолио как одного из способов оценки исследовательской деятельности подростков в функционировании кружка «Юный аквариумист» Луцкого УВК «ООШ I–III ст. № 22-лицей».

*Ключевые слова:* портфолио, функции портфолио, виды портфолио, исследовательская деятельность, исследовательские учения, кружковая деятельность.

*Постановка научной проблемы и ее значение.* Работа кружка в общеобразовательных учебных заведениях является частью образовательного процесса. Это один из наиболее эффективных путей развития творчески направленной личности. Именно поэтому организация работы различных кружков, секций, студий требует особого внимания со стороны администрации школ и управлений образования.

Образовательная деятельность кружков требует оценки, одним из способов которой является подготовка учащихся портфолио.

*Целью статьи* является анализ портфолио как одного из способов оценки исследовательской деятельности подростков в кружковой работе

*Изложение основного материала и обоснование полученных результатов исследования.* В современных психолого-педагогических исследованиях раскрываются различные виды портфолио ученических работ, однако необходимым остается обобщение и систематизация внешкольной деятельности учеников. Проблемы разработки портфолио ученических работ поднимаются в исследованиях Г. Голуб, Т. Новикова, М. Поташник, О. Чураковой и др.

Согласно «Положения о внешкольном учебном заведении», кружок – это объединение воспитанников, учащихся и слушателей в соответствии с их склонностями, способностями, интересом к конкретному виду деятельности с учетом их возраста, психофизических особенностей, состояния здоровья [1]. По своей сущности кружок – это специфическая общность детей и учащейся молодежи, которая основывается прежде всего на добровольности, единстве интересов, направленности на определенный вид учебной и практической деятельности; среда, где обеспечиваются условия интеллектуального, духовного и физического развития детей, реализация их творческого потенциала в сфере внешкольного образования и воспитания, создаются комфортные условия социальной адаптации к условиям реальной жизни.

В статье 15 Закона Украины «О внешкольном образовании» отмечается, что внешкольное образование во внешкольных учебных заведениях может осуществ-

ляться по следующим направлениям: художественно-эстетическое, туристическо-краеведческое, эколого-натуралистическое, научно-техническое, опытно-экспериментальное, физкультурно-спортивное, военно-патриотическое, библиотечно-библиографическое, социально-реабилитационное, гуманитарное и оздоровительное [2]. В контексте нашего исследования кружок «Юный аквариумист», относится к кружкам эколого-натуралистического направления, участие в которых предполагает овладение воспитанниками, учащимися и слушателями знаниями об окружающей среде, формирование экологической культуры личности, приобретение знаний и опыта решения и исследования экологических проблем, привлечение к практической природоохранительной работе и другим биологическим направлениям, формирование знаний, умений и навыков исследовательской деятельности.

Программа кружка, который работает в Луцком УВК «ООШ I–III ст. № 22-лицей», разработана в соответствии с типичной программой МОН Украины, письмо 1 /11-5131 от 09.12.2003 г. и авторской программой кружка «Юный аквариумист» С. Будник, рассчитана на два года обучения [3]. Согласно программе ученики 6–8 классов, посещающие кружок, знакомятся с растительным и животным миром водоемов, углубляют свои знания о воде как основе жизни на Земле.

Ученые и педагоги отмечают, что познавательная деятельность учащихся зависит от того, как руководитель организует, побуждает и контролирует их работу [4, с. 8]. Исследовательская деятельность слушателей – явление сложное, и, чтобы эффективно ее организовать, педагогу необходимо четко прогнозировать конечный результат того или иного эксперимента. Педагог должен заранее спрогнозировать те знания, навыки и личностные качества ученика, которые будут формироваться и развиваться в процессе кружковой работы. Удачное прогнозирование позволит руководителю кружка создать такие условия, подобрать соответствующие средства и формы организации работы, которые наиболее благоприятны и оптимальны для всестороннего развития и совершенствования и его личности ученика творческих

способностей, в частности его научного мировоззрения, познавательного интереса, высоких моральных качеств и мотивов деятельности.

Занятия кружка «Юный аквариумист» предусматривают проведение исследовательской работы с аквариумными рыбами и растениями. Слушатели учатся работать с литературой, планировать и проводить опыты, и, главное, оформлять полученные результаты в виде сообщений и портфолио биологических проектов.

В переводе с итальянского «портфолио» означает «папка с документами». Согласно толковому словарю современного украинского языка, портфолио – это способ фиксации, накопления, оценки и самооценки личных достижений за определенный промежуток времени [5]. Целью портфолио является накопление достижений, отслеживание профессионального прогресса, представление деятельности и профессионального развития за отдельный промежуток времени.

Ученые определяют следующие задачи портфолио: анализ и обобщение всей работы; отражение динамики своего профессионального и личного роста; представления опыта своей работы наиболее полно и эффективно [6].

Анализ психолого-педагогической литературы [4; 6–8] свидетельствует, что портфолио реализует следующие функции:

- диагностическую – фиксирует изменения за определенный период времени;
- содержательную – раскрывает спектр выполняемых работ;
- развивающую – обеспечивает непрерывный процесс обучения и самообразования;
- мотивационную – отмечает результаты деятельности;
- рейтинговую – позволяет выявить количественные и качественные индивидуальные достижения.

С целью популяризации деятельности кружка и оценки собственных достижений, формирования умений подводить итоги исследовательской деятельности педагог (школьники) могут подготовить портфолио. Практическое значение портфолио заключается в систематизации деятельности участников кружка и стимулирует их развитие [7].

Портфолио необходимо для проведения всестороннего систематического анализа работы кружка. Руководитель кружка в портфолио анализирует эффективность собственного преподавания, совершая самооценку своей педагогической деятельности. Это личный план реализации собственного профессионального потенциала и улучшения преподавательской деятельности. В портфолио педагог отслеживает ход и результаты учебно-воспитательного процесса. Весь объем значимой информации, которая находится в портфолио, способствует тому, что руководитель кружка получает возможность найти ответы на важные вопросы, повышая свой профессиональный уровень, тем самым неизбежно заставляет педагога критически оценить собственную деятельность [8].

Из огромного разнообразия видов портфолио выделяются портфолио документов, также портфолио работ. Остановимся на анализе последних. Так, портфолио работ – это комплект различных исследовательских, проектных и других работ участников кружка.

Портфолио может включать:

- проектные работы (тема проекта, описание работы, текста работы в печатном виде);
- исследовательские работы и рефераты (исследовательская работа, реферат, использованная литература);
- техническое творчество: модели, макеты, приборы (практическое описание конкретной работы);
- работа по искусству (дается перечень работ, фиксируется участие в выставках, театре, оркестре, хоре);
- различные практики: языковая, социальная, трудовая, педагогическая (фиксируется вид практики, место

ее прохождения, продолжительность) [9].

В деятельности кружка «Юный аквариумист» мы используем портфолио-работ – портфолио биологических проектов воспитанников, являющихся достаточно разнообразными как по форме, так и по содержанию. Во время практических и самостоятельных работ учащиеся работают с живыми объектами, которые являются чрезвычайно важными при изучении биологии. Успешное изучение биологии невозможно без проведения наблюдений за организменными формами жизни, без проведения опытов, выясняющих особенности физиологических процессов.

Практические и самостоятельные работы с живыми объектами имеют ряд методических особенностей, которые следует учитывать при их использовании. Несмотря на внешнюю простоту практических работ, они достаточно сложны, а это требует участия в познавательном процессе, наблюдения, развитого мышления.

Основой работы с живыми объектами являются точность, ясность и посильность задачи. В ней должны найтись отражение общие задачи деятельности кружка, такие, как изучение организма в тесной связи со средой обитания, развитие биологических понятий, развитие способностей учащихся.

Очень важной особенностью исследовательских опытов является то, что они формируют представление о биологическом эксперименте и ряде научных понятий, таких как: эксперимент, опыт, контроль, вариант опыта, цель опыта, сравнение, анализ в эксперименте, результат опыта, вывод из опыта и т.д.

Учитель должен объяснить, что:

- цель опыта – прогнозирование конечного результата исследования (установление нового, подтверждение известного);
- результат опыта – фактически полученные данные в результате опыта;
- вывод из опыта – заключение, полученное в соответствии с постановкой и результатами опыта;
- сравнение – установление общего, одинакового в рассматриваемых (сравниваемых) объектах (вариантах опыта) и указание отличий. Сравнение – обязательное действие в изучении, познании и, в частности, в эксперименте;

– опыты с животными, как правило, связаны с определением влияния различных факторов на их жизнедеятельность, выработки условных рефлексов, изучения ориентирования т.д. и требуют длительного времени выполнения [3].

Опыты с животными в основном могут быть выполнены учащимися только во внеурочное время, до или после изучения соответствующих вопросов на уроках биологии. Учитывая это, преподаватель или использует на уроках сообщения учащихся о заранее проведенных опытах, или предлагает провести те или иные исследования в связи с изучаемым материалом и выделяет в дальнейшем время для ознакомления всех школьников с результатами выполненной внеурочной работы.

Приведем несколько примеров опытов, составляющих основу портфолио для проектов и способствующих развитию исследовательской деятельности школьников.

*Опыт:* «Определение способности беззубки к фильтрации воды в аквариуме».

*Цель:* определить способность беззубки к фильтрации воды в аквариуме.

*Объекты и оборудование:* беззубка в аквариуме или в банке.

*Постановка и проведение опыта.* За две недели до опыта литровую банку с водой ставят на яркий солнечный свет. На ее стенках вскоре появляется налет зеленых водорослей. Налет водорослей соскабливают со стенок банки и взбалтывают воду до однородного состояния. Затем насыпают в банку 2–3 см. промытого речного песка и помещают в нее беззубку. В дневник опыта записывают точное время его начала. Периодически от-

мечают изменение состояния воды в банке.

Беззубка, поедая зеленые водоросли, плавающие в воде, многократно перегоняет воду через входной и выводной сифоны. Примерно через 2–3 суток вода в банке станет прозрачной. Вместо банки беззубку можно поместить в аквариум с «заплесневелой» водой. Беззубка достаточно быстро очистит воду от зеленых водорослей [3].

В процессе опытов ученики ведут журнал наблюдений; после окончания опытов делают выводы.

*Вопросы к опытам* 1. Чем дышит большой прудовик? 2. Какое строение имеют его органы дыхания и где они расположены? 3. Почему, находясь под водой, прудовик может довольно долго не подниматься к воздуху [3].

*Опыт:* «Изучение ответных реакций моллюсков на действие химических раздражителей».

*Цель:* изучить соответствующие реакции моллюсков на действие химических раздражителей.

*Объекты и оборудование:* наземные моллюски; стекло размером 80×30 см, листья алоэ или пеларгонии; кожура апельсина или мандарина, раствор уксусной кислоты, листья огурцов или салата.

*Постановка и проведение опыта.* Как объекты для опыта удобно использовать больших наземных брюхоногих моллюсков, например виноградной улитки. Моллюсков выпускают на кусок стекла и ждут, когда они начнут ползти. Затем перед ними по стеклу проводят черту срезом листа алоэ или пеларгонии (можно использовать кожицу апельсина или мандарина). Ученики наблюдают, как моллюски, доползая до метки, останавливаются, а затем поворачивают в сторону. Этот опыт доказывает наличие у моллюсков хорошо развитого обоняния и наглядно демонстрирует их негативную реакцию на едкий сок алоэ или эфирные масла, содержащиеся в шкурках цитрусовых. Как химический раздражитель можно использовать раствор разбавленной уксусной кислоты.

Для усложнения опыта можно начертить на стекле соком алоэ окружность вокруг улитки. Улитка будет двигаться по замкнутому кругу и, не найдя свободного выхода из него, сгибая тело дугой и не касаясь черты, перешагнет через препятствие и продолжит движение.

Улиток привлекает запах листьев некоторых растений. Например, улитка ахатина положительно реагирует на запах листьев огурцов или салата. Если провести по стеклу дорожку соком листьев этих растений, то улитка будет двигаться по ней, никуда не сворачивая. Так можно «заставить» улитку двигаться в нужном направлении.

В процессе опытов ученики ведут журнал наблюдений, после проведения опытов делают выводы.

*Вопрос к опытам* 1. Какие органы чувств развиты у наземных улиток и где они расположены? 2. Какое значение в жизни моллюсков имеют органы чувств? [3].

В процессе опытов ученики ведут журнал наблюдений, после окончания опытов делают выводы и состав-

ляют портфолио исследований.

*Выводы и перспективы дальнейших исследований.* Таким образом, портфолио является идеальным средством правильной организации деятельности кружка. В свою очередь, портфолио кружка «Юный аквариумист» включает результаты достижений как слушателей, так и его выпускников: участие в различных конкурсах, олимпиадах, проектах. Портфолио членов кружка создают условия, при которых слушатели получают возможность проверить свои способности, знания, поверить в свои силы.

На основе проведенной работы мы резюмируем, что портфолио не только является современным эффективным способом оценивания, но и помогает решать следующие важные педагогические задачи:

- поддерживать и стимулировать исследовательскую учебную мотивацию членов кружка;
- поощрять их активность и самостоятельность, расширять возможности для самообразования;
- развивать навыки рефлексивной и оценочной (самооценочной) деятельности слушателей кружка, способствовать их индивидуализации.

Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы характеристики портфолио как одного из способов оценки деятельности руководителя кружка. В дальнейшем актуальным является теоретическое обоснование комплектования других видов портфолио слушателей в процессе кружковой работы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Положение о внешкольном учебном заведении // Образование Украины, нормативно-правовые документы. К.: Миллениум. 2001. 470 с.
2. Закон Украины «О внешкольном образовании» // Образование Украины. 2000. № 31.
3. Будник С., Колосок А. «Юный аквариумист» // Научно-методическое пособие. ТОВ Издательство «Утро» Тернополь-Харьков, 2012. 80 с.
4. Коротяев Б. И. Ученье процесс творческий: Из опыта работы. М.: Просвещение, 1980. 120 с.
5. Большой толковый словарь современного украинского языка (с доп. и допов.) / Сост. и глав. ред. В. Т. Бусел. К. Ирпень: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
6. Портфолио достижений ученика шаг в сторону реформирования оценочной системы в школе // Профильная школа. № 5. 2004. С. 65–67.
7. Модель «портфолио» выпускника основной школы МОС Крапивинского района Кемеровской области // Управление школой.– 2004. № 31. с. 45–47.
8. Загвоздкин В. К. Портфель индивидуальных учебных достижений нечто большее, чем просто альтернативный способ оценки // Школьные технологии. 2004. № 3. С. 32–36.
9. Новикова Т. Г., А. С. Прутченков Предупреждение ошибок при использовании портфолио // Профильная школа. 2006. № 3. С. 51–53.

### PORTFOLIO AS AN ESTIMATING METHOD OF THE TEEN-AGERS' RESEARCH ACTIVITY UNDER THE CONDITIONS OF HOBBY GROUP ACTIVITY

© 2014

**S. V. Budnik**, a postgraduate student  
*Lesia Ukrainka East European National University, Luck (Ukraine)*

*Annotation:* The article deals with the essence, tasks, functions and types of portfolio. It gives the examples of portfolio usage as one of the ways to estimate research activity of teen-agers in the process of «Young aquarist» hobby group activity of Lutsk teaching and educational complex «Secondary school I–III stages No 22–Lyceum».

*Keywords:* portfolio, portfolio functions, portfolio types, research activity, research teaching, hobby group activity.

УДК 372.881.1

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ВЕРБАЛИЗАЦИИ  
ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

© 2014

**Е.В. Галева**, старший преподаватель кафедры «Психологии и педагогики дошкольного образования»

**И.А. Галкина**, кандидат психологических наук, доцент кафедры

«Психологии и педагогики дошкольного образования»

*ФГБОУ ВПО «Восточно-Сибирская государственная академия образования», Иркутск (Россия)*

*Аннотация:* В статье рассматривается проблема вербализации эмоций, содержание лексики, в которой отражена сфера эмоций, используемой у детей дошкольного возраста, педагогические технологии их формирования.

*Ключевые слова:* эмоциональные состояния, эмоциональные представления, вербализация, лексическая семантика, эмотивность, эмотивная лексика.

Изучение проблемы вербализации эмоций имеет важное значение для развития теоретических представлений о значимости решения задач вербального общения дошкольника, а также для определения условий, необходимых для осознания собственных эмоциональных состояний средством которых является словарь эмоций.

В работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, В.К. Виллюнаса, В.В. Столина неоднократно подчеркивалось, что эмоции составляют базисную основу смысловых образований, а осознание их возможно в форме обозначения, являющейся результатом вербальной деятельности. В связи с этим важно подчеркнуть влияние эмоциональных процессов на формирование осмысленного отношения ребенка к слову.

Проблема категоризации эмоций в лексике языка решалась с психолингвистических позиций и освещалась в работах В.И. Мальцевой, В.И. Шаховского, Л.А. Дубровской, В.И. Жельвис и др. В исследованиях, выполненных под руководством Ф.А. Сохина и О.С. Ушаковой, доказана необходимость работы над словом в логике языка, что предполагает ознакомление детей с семантическими связями и отношениями в области лексики.

Механизмы языкового выражения эмоций говорящего и языкового обозначения, интерпретации эмоций как объективной сущности говорящего и слушающего принципиально различны. Можно говорить о языке описания эмоций и языке выражения эмоций.

Категория эмотивности может служить основанием единой модели глобального описания всего множества эмотивной лексики. Данная категория имеет дискуссионный характер, терминологический аппарат также до конца не оформлен, но статус её как категории доказывается рядом исследований. В.И.Шаховский, изучая эмотивную лексику, выделяет отличие эмотивности от эмоций - на языковом уровне эмоции трансформируются в эмотивность, где эмоции - психологическая категория, эмотивность - языковая.

Эмотивная лексика представляет собой совокупность слов для обозначения и выражения эмоциональных смыслов и имеет большое значение для решения задач вербального общения дошкольника. В своем исследовании мы придерживаемся данного определения.

Проведенный анализ психологический и психолингвистический анализ литературы доказывает, что речь является центральным образованием в психическом развитии и тесно связана с мышлением [4-10]. В раскрытии механизмов вербального обозначения эмоций важным для нашего исследования является обращение к взаимосвязи представлений о значении и смысле в речевой деятельности и роли эмоций в словообразовании. Исходные эмотивные смыслы совпадают с номинациями базовых эмоций. Характеристика форм и функций эмотивной лексики, их становления, раскрывают необходимость специального обучения мыслеоформирующим возможностям языка через эмотивную лексику. Исследования доказывают, что для полноценного становления представлений об эмоциях важным представляется развитие не только речевых навыков, но и оказать существенную

помощь в эмотивном вербальном общении.

Влияние эмоциональных процессов на развитие речевых функций, а также на формирование осмысленного отношения ребенка к слову рассматривали В.К.Виллюнас, А.Д.Кошелева, В.В.Столин, Т.П.Хризман. Исследования Е.И.Негневицкой, А.И.Шахнаровича, Т.П.Хризман, В.П.Еремеевой и др. показывают, что у ребенка за значением слова стоят эмоционально-образные связи и одно и то же слово на разных этапах онтогенеза обладает различной аффективностью в связи развитием значения слова и изменением его смысла.

Формирование умений вербализации эмоциональных представлений у детей старшего дошкольного возраста мы рассматривали в условиях специального обучения, представленное содержанием программы эксперимента. Предпосылками явилось раскрытие основных закономерностей и механизмов развития эмоциональных представлений, направленных на развитие их вербализации и умений адекватно использовать эмотивную лексику. Обучение осуществлялось по нескольким направлениям: - обогащение вербальных представлений об окружающем мире (явления природы), на этой основе обогащение эмотивной лексики; - работа над семантикой слова; - усвоение словообразовательного компонента эмотивной лексики; - активизация и развитие умений адекватного использования эмотивной лексики.

Содержание экспериментального обучения составили классы эмотивной лексики с учетом лексической семантики:

1) Эмотивы-номинации базовые: а) лексика с исходной категориально-эмотивной семантикой (печаль, грусть радость, страх); б) эксплицитные включенные предикаты эмоций с производной категориально-эмотивной семантикой (насмешка, забота, печаль);

2) Эмотивы-номинации дополнительные: а) имплицитные (скрытые) включенные предикаты эмоций с дифференциальной-эмотивной семантикой (грустный, радостный, печальный); б) Эмотивы-экспрессивы.

Специальное обучение было направлено на расширение эмоциональных представлений, формирование представление об эмотивной лексике как средстве выражения различных эмоциональных состояний.

В ходе обучения реализовывались следующие задачи:

- формирование семантического компонента усвоения эмотивной лексики;
- усвоение словообразовательного компонента эмотивной лексики;
- формирование ассоциативного компонента эмотивной лексики;
- активизация эмоционального словаря;
- развитие умений адекватного использования эмоциональных представлений, обеспечивающихся эмотивной лексикой.

Статистическая обработка результатов эксперимента с помощью математического расчета среднего оценочного балла (*q*) выявила эффективность экспериментального обучения на формирование эмоциональных представлений и умений их вербализации у детей седьмого

года жизни.

Полученные результаты показывают, что на начальном этапе обучения средний показатель для экспериментальной группы составил  $q_{\text{эксп}} = 1,46$  до обучения и  $q_{\text{эксп}} = 4,46$  после обучения. Для контрольной группы эта величина до обучения составила  $q_{\text{контр}} = 1,53$  и после обучения  $q_{\text{контр}} = 3,93$ . Полученные результаты показывают, что дети до обучения по своей неоднородности ответов составляли для экспериментальной группы 64%, для контрольной – 71,4%. После обучения этот уровень у экспериментальной группы остался практически неизменным – 67%, у контрольной составил 89%. Показатели вариативности составили в экспериментальной группе до обучения 64,9%, после обучения 67,9; в контрольной группе 66% до обучения и 94% после обучения.

Полученные результаты позволяют констатировать, что у детей контрольной группы произошли незначительные изменения в объеме эмоциональных представлений и умения их вербализировать, эмотивная лексика присутствует редко. Данные свидетельствуют о том, что после проведения психолого-педагогического эксперимента у детей экспериментальной группы качественно изменился характер вербализации эмоциональных представлений. Эмоциональные представления приобрести большую устойчивость, подвижность, что позволило повысить навыки понимания, аргументирования, обобщения отвлеченных понятий и нахождения адекватных эмотивных ассоциаций. Эти изменения связаны с формированием представлений об эмотивной лексике как средстве выражения различных эмоциональных состояний. Обогащение лексики детей с исходной категориально-эмотивной семантикой, проявляющейся в знаниях разных способов словообразования и умения ими пользоваться для решения коммуникативных задач, стала разнообразнее и точнее, что обеспечило актуализацию эмоциональных представлений в речи.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Крысько А.Г. Психологические познавательные процессы: сущность представлений и их виды. Мн.: 2007.187 с.
2. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. М.: Изд-во Моск. ун-та. 1998. 208 с.
3. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Воронеж, 2009.158 с
4. Галеева Е.В., Галкина И.А. Эмоциональные представления и их вербализация у дошкольников // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4 (15). С. 53-55.
5. Прохорова П.В. Вербализация гендерного концепта «frau» в диалектной картине мира // Балтийский гуманитарный журнал. 2012. № 1. С. 32-34.
6. Галкина И.А. Индивидуальный подход в развитии связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 2 (13). С. 69-71.
7. Мишина И.Н., Коростелева Е.Ю. Дидактические средства формирования умений и навыков по развитию речи младших школьников // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 4 (11). С. 196-198.
8. Галеева Е.В. Эмоциональные представления, их механизм и процесс отражения в речи // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 82-83.
9. Коновалова Е.Ю. Современные аспекты языковой ситуации в условиях общественных изменений // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2010. № 4. С. 23-25.
10. Шадрин Л.Г., Аверина М.Н. К вопросу о развитии образности речи старших дошкольников на материале метафорических загадок // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 2 (13). С. 298-300.

## PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF FORMATION OF THE VERBALIZATION OF EMOTIONAL PERFORMANCES IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

© 2014

*E.V. Galeeva*, the senior lecturer of department of «Psychology and pedagogy of preschool education»

*I.A. Galkina*, candidate of psychological Sciences, associate Professor of department of «Psychology and pedagogy of preschool education»

*East Siberian state Academy of education, Irkutsk (Russia)*

*Annotation:* In the article the problem of verbalization of emotions, the content of the lexicon, which reflects the sphere of emotions, used in children of preschool age, pedagogical technologies of their formation.

*Keywords:* emotional state, emotional performances, verbalization, lexical semantics, emotiveness, emotive lexicon.

УДК 378.22:008:[005.91–051]

## АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЕКТАМИ

© 2014

*С.Я. Гринев*, аспирант кафедры педагогического мастерства и менеджмента

*Полтавский национальный педагогический университет имени В. Г. Короленко, Полтава (Украина)*

*Аннотация:* В статье рассматриваются процессы формирования профессиональной культуры через призму выполнения профессиональных функций и возможность дальнейшего самосовершенствования специалиста, что проявляется путём единства личностных и профессиональных качеств индивида, степень владения им достижениями и профессиональными компетенциями, социально-профессиональной мобильностью, способствующей социальному и духовному развитию в условиях вхождения в общеевропейское образовательное пространство.

*Ключевые слова:* культура, профессиональная культура, будущие специалисты, структурные компоненты профессиональной культуры, управление проектами, критерии.

*Постановка проблемы.* Понятие «культура» является обобщающим и имеет несколько значений. Например, говорят о культуре общества, части общества, отдельной личности и наконец, о культуре отдельных видов деятельности.

В структуре культуры личности особое значение принадлежит профессиональной культуре личности. Она занимает важное место и как предмет исследова-

ния, и как фактор, являющийся значимым для объяснения, понимания поведения работников, и особенно будущих специалистов – людей, которые должны обладать специальными знаниями и навыками в любой отрасли, быть высококвалифицированными специалистами с широкой эрудицией и высоким общекультурным уровнем. Поэтому освещение этих вопросов требует дальнейшего пересмотра спорных трактовок, их анализ и решения.

*Анализ последних исследований и публикаций.* Феномен профессиональной культуры исследовался многими ведущими специалистами в сфере социологии труда и социологии культуры (Р. Крылова, Н. Лукашевич, Д. Маркевич, Г. Соколова, и др.). Во второй половине XX в. профессиональная культура (как часть общей культуры) рассматривается не только как форма человеческой деятельности, но и как важнейший аспект жизнедеятельности личности, как социальная деятельность, состоящая из взаимосвязанных целостных феноменов, которые не сводятся только к определенному комплексу знаний, умений и навыков.

*Цель статьи* – на основе анализа научных источников охарактеризовать аспекты формирования профессиональной культуры у будущих специалистов управления проектами.

*Изложение основного материала.* Профессиональная культура в современных условиях развития рыночных отношений является чрезвычайно важным компонентом повышения эффективности проектной работы. Она заключается в подъеме профессиональной деятельности каждого человека в общих нормах выполнения определенного вида труда. Несомненно, являясь важным показателем социальной зрелости личности, профессиональная культура является и комплексом личностных знаний, умений, навыков, качеств, определяющих готовность к реализации своих сущностных сил в конкретной сфере общественного труда.

Под критериями формирования профессиональной культуры специалиста имеются в виду существенные признаки, свидетельствующие о достижении того или иного уровня сформированности профессиональной культуры специалиста. Уровень – это степень сформированности профессиональной культуры, определенный результат развития; критерии – измерители уровней. Между ними есть определенная динамическая связь: если его раскрыть, можно выработать наиболее оптимальную систему критериев.

В современных исследованиях структурными компонентами профессиональной культуры считаются: аксиологический (ценностный), операциональный и личностно-творческий. Чтобы специалист овладел всеми компонентами профессиональной культуры и был готовым к решению вышеуказанных задач, содержание каждой учебной дисциплины должно быть гуманизировано. Такой подход при его целенаправленном использовании постепенно становится стилем социально и профессионально ориентированного мышления специалиста, в структуре которого ценности культуры актуализированы и системно организованы. Владея им, будущий специалист выступает носителем прогрессивной общественного сознания, общей и профессиональной культуры [1].

В структуре профессиональной культуры выделяют две стороны: первая характеризует способ взаимодействия субъекта с орудиями и предметом труда, а также степень его готовности к конкретному виду деятельности. В ее составе выделяются такие элементы, как профессиональный интерес, знания, навыки и умения, в том числе стиль профессионального мышления. Вторая сторона выступает интегральной характеристикой сознания и самосознания субъекта профессиональной культуры, нравственно-мировоззренческих и эстетических предпосылок деятельности. Профессиональное сознание является таким видом отражения действительности, в котором аккумулируется вся совокупность алгоритмов, норм, ценностей и языка, свойственных отдельному виду профессиональной деятельности.

Профессиональную культуру можно рассматривать на разных уровнях развития. Начальный уровень можно условно охарактеризовать как информационный. Здесь степень сформированности системы профессиональных знаний и взглядов еще не достаточно широк, профессиональные способности находятся на стадии формирова-

ния. Отношение к труду может быть сужено утилитарными факторами. Чем выше уровень знаний и умений, чем шире опыт, тем более вероятно, что человек в своей сфере труда может достичь определенных высот. Для высшего уровня характерны и широкий профессиональный кругозор, и большой объем профессиональных знаний, интересов и умений, и творческое понимание производственной ситуации как проблемной задачи, и способности решать его продуктивно, оригинально, эффективно [2].

Высокий уровень сформированности профессиональной культуры определяется с помощью двух характеристик: общей и специальной. Общая профессиональная культура специалиста заключается в единстве убежденности в социальной значимости труда и своей профессии, развитого чувства профессиональной гордости; трудолюбия и работоспособности; предприимчивости, активности и инициативности; готовности эффективно, быстро и качественно решать производственные задачи, возникающие; свободного владения нормами научной организации труда; знаний теории управления и основ социальной психологии; организаторских способностей; готовности и заинтересованности в овладении основами смежных специальностей, в расширении профессионального опыта. Специальная профессиональная культура у специалистов разного профиля включает качества, которые значительно отличаются даже в пределах одного профиля. Для отражения этой совокупности качеств служат узкоспециальные разделы профессионаграм.

Уровень профессиональной культуры участников проекта можно оценить пользуясь соответствующими показателями для отдельных элементов проекта. Сюда засчитывают показатели моральных, юридических, экономических, организационных, технологических и эстетических норм:

1. Моральные нормы регулируют поведение человека в сфере морали, все отношения в обществе, в том числе, управления. Соблюдение моральных норм в процессе проектной деятельности является важным показателем уровня культуры специалиста.

2. Юридические нормы содержатся в государственно-правовых и организационно-правовых нормативных актах. Уровень профессиональной культуры в значительной степени зависит от степени разработки юридических норм и использования их в процессе реализации проекта.

3. Экономические нормы устанавливают значения экономических показателей, которые должны быть достигнуты в процессе проектной деятельности. К ним, например, относятся финансово-кредитные и стоимостно-калькуляционные нормы, экономического стимулирования и др. Наличие экономических норм и степень их соблюдения в процессе проектной деятельности также характеризующие профессиональную культуру.

4. Организационные нормы устанавливают структуру организации, состав и порядок деятельности отдельных подразделений и лиц, а также их взаимоотношения и взаимодействие, правила внутреннего распорядка, последовательность и периодичность выполнения разнообразных операций и различных видов деятельности. В процессе разработки и использования организационных норм должны быть четко установлены и зафиксированы обязанности работников, объем, направления, периодичность и места формирования информации, процессы ее обработки и использования [3].

5. Технические нормы устанавливают пропорции между живым и неживым трудом. Основываясь на научных рекомендациях, система управления проектами применяет нормы оснащенности подразделений соответствующими техническими средствами.

6. Эстетические требования и нормы распространяются как на технические средства и устройства, используемые в процессе управления, так и на внешнюю среду.

Формирование профессиональной культуры участников проектной деятельности происходит под влиянием следующих факторов:

- повышение уровня общей культуры населения Украины;
- повышение уровня специального образования кадров проектной деятельности;
- развитие теории управления проектами;
- накопления практического опыта проектной деятельности;
- повышения квалификации кадров;
- рост требований к управленческим кадрам.

Основы как профессиональной, так и общей культуры закладываются всесторонней подготовкой специалиста, которая включает: фундаментальную методологическую и мировоззренческую подготовку; широкую гуманитарную подготовку; теоретическую и практическую подготовку по профильным дисциплинам; творческую подготовку по специальности; подготовку в области научно-исследовательской и опытно-конструкторской работы, формирование навыков самостоятельной творческой деятельности. Указанные главные направления подготовки включают ряд взаимосвязанных, более частичных по содержанию форм подготовки: экономический, математический, социальную, социально-психологическую, педагогическую, управленческую, правовую, экологическую и др. Их объем и содержание ориентированы на специальность и соотносятся с потребностями каждой конкретной отрасли в обществе [4].

Профессиональная культура как способ реализации жизненных сил человека в проектной деятельности обуславливает целеустремленность персонала, установку на творческое применение, расширение и углубление имеющихся знаний, получение новых знаний на основе обобщения опыта и поиска новых путей и методов деятельности [5-9]. Профессиональная культура стимулирует активность, инициативность и ответственность участников проекта за свои действия и их возможные последствия [10]. Это дает возможность достичь поставленной цели проекта в предусмотренные или более короткие сроки, с запланированным или лучшим результатом.

В Полтавском национальном педагогическом университете имени В. Г. Короленко на кафедре педагогического мастерства и менеджмента открыта магистратура по подготовке специалистов по специальности 1801 Специфические категории Специализация: 8.18010013 Управление проектами.

Управление проектами – это процесс управления командой и ресурсами проекта с помощью специфических методов, благодаря которым проект завершается успешно и достигает своей цели.

Руководящее звено в любой системе материального и нематериального производства должна обладать соответствующими знаниями и умениями менеджмента. Для магистрантов разработаны интересные, направленные на формирование их профессиональной культуры курсы.

Рассмотрим отдельные разделы программы обучения направления подготовки 1801 Специфические категории Специализация: 8.18010013 Управление проектами:

1. Философия и методология науки – ознакомление студентов с актуальными вопросами философии науки и главными этапами ее становления. Анализируются основополагающие мировоззренческие и методологические проблемы современного состояния науки. Особое внимание уделяется проблемам кризиса современной технологической цивилизации и глобальным тенденциям изменения научной картины мира, типов научной и технической рациональности, системам ценностей, на которые ориентируются ученые.

2. Правовые основы деятельности высшей школы – усвоение магистрантами теоретических вопросов правовых основ деятельности высшей школы, основных юри-

дических терминов, нормативно-правовых актов, которые регулируют образовательные отношения в высшей школе, формирования практических навыков для непосредственного участия в деятельности высшей школы.

3. Процессы управления проектами – овладение общетеоретическими основами процессов управления проектами; усвоение алгоритмов применения процессного подхода к управлению проектами; ознакомление с возможностями применения автоматизированных систем процессного подхода управления проектами. Задача: овладеть общетеоретическими основами процессного управления проектами; усвоить алгоритм применения процессного подхода к управлению проектами; ознакомиться с возможностями применения автоматизированных систем процессного подхода управления проектами.

4. Управление профессиональной деятельностью – формирование у магистрантов знания о психологической сущности, закономерностях и общественных функциях процесса управления на современном этапе развития образования и экономики Украины, выработка практических умений анализа управленческих ситуаций. Задачи: изучить закономерности организации управленческого процесса и возникающие в его время отношения между людьми; методологические основы, соответствующие специфике объекта исследований; систему и методы активного воздействия на объект управления и способы предвидения и прогнозирования исследуемых процессов.

5. Технология управления проектами – формирование у магистрантов представлений о сущности проектной деятельности, определение цели и задач проекта, выбор методов его реализации, выработка практических умений планирования и реализации проекта в соответствии с общей логикой проектной деятельности.

6. Принятие решений в управлении проектами – студенты должны: знать функции, классификацию, типологию, условия и факторы качества принятия решений, технологию и методику процесса разработки управленческих решений. Уметь анализировать ситуацию принятия управленческих решений, овладеть процедурой принятия управленческих решений.

7. Управление проектами и программами – овладение методикой управления проектами и программами. Основными задачами изучения дисциплины является осознание теоретических основ управления проектами и программами и овладение методикой управления проектами и программами.

Будущие специалисты проектного менеджмента имеют возможность проходить квалификационные стажировки на предприятиях, в органах государственного управления, социальной сферы. Большинство квалификационных магистерских работ выполняется слушателями по заказу предприятий Полтавщины и соседних областей, и будут реализованы как эффективные проекты материального и нематериального характера.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, на основе анализа научных источников нами охарактеризованы аспекты формирования профессиональной культуры у будущих специалистов управления проектами. Определено, что формирование профессиональной культуры участников проектной деятельности происходит под влиянием следующих факторов: повышение уровня общей культуры населения Украины; повышение уровня специального образования кадров проектной деятельности; развитие теории управления проектами; накопления практического опыта проектной деятельности; повышения квалификации кадров; рост требований к управленческим кадрам. Перспективой дальнейших исследований является вопрос об определении педагогических условий формирования профессиональной культуры у будущих специалистов управления проектами.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гавров С. Н. Национальна культура й модернізація суспільства / Гавров С.Н. М.: Наука, 2004. 178 с.
2. Балабанова Л.В. Організація праці менеджера Л.В. Балабанова, О.В. Сердюк. – К.: ВД «Професіонал», 2004. 304 с.
3. Каган М. С. Філософія культури. Становлення й розвиток / Каган М. С. Спб.: Лань, 1998. 301 с.
4. Кузнецова Т. Ф. Культура: теорії й проблеми Т. Ф. Кузнецова, В. М. Межуєв, И. О. Шайтанів. М.: Наука, 2005. 284 с.
5. Мыхнюк М.И. Цели развития профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин ПТУЗ // Самарский научный вестник. 2013. № 3 (4). С. 63-66.
6. Базавлуцкая Л.М. Организаторская культура как результативность профессиональной деятельности менеджера // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 35-37.

7. Хохленкова Л.А. Роль экономической культуры в формировании профессиональной компетенции будущих специалистов сферы сервиса // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2011. № 15. С. 77-80.

8. Добрыдень А.В. Культура общения как составляющая профессионального мастерства педагога // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 2. С. 11-14.

9. Тимушкин А.В. Оценка профессиональной подготовленности будущих преподавателей физической культуры // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 4. С. 493-495.

10. Гриньов С. Я. Розвиток професійної культури майбутніх фахівців проектного менеджменту в умовах магістратури С. Я. Гриньов Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2013. Випуск 8. Частина 2. – С. 152 – 158.

### TO THE QUESTION OF PROFESSIONAL CULTURE FORMATION AMONG FUTURE PROJECT MANAGEMENT SPECIALISTS

© 2014

*S.Y. Griniov*, postgraduate student of the Department of pedagogical skill and management  
*Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko, Poltava (Ukraine)*

*Annotation:* The article considers the process of professional culture formation through the prism of professional functions performance and the possibility of further specialist self-improvement, which is manifested through the unity of the personal and professional qualities of the individual, the degree of his knowledge achievements and professional competence, social and professional mobility, which contributes to the social and spiritual development in conditions of entering the European educational space.

*Keywords:* culture, professional culture, future specialists, structural components of professional culture, project management, criteria.

УДК 378.14

### СИСТЕМА ИТ-СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

© 2014

*И.А. Донина*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального педагогического образования и социального управления

*Т.Г. Ширина*, аспирант

*Д.А. Ширин*, аспирант

*Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород (Россия)*

*Аннотация:* В статье рассмотрены проблемы сопровождения участников международных образовательных программ. На основе российского и зарубежного опыта представлена целостная система ИТ-сопровождения, инструментом которой выступает информационный ресурс (Web-site).

*Ключевые слова:* международная деятельность вуза, совместные образовательные программы, академическая мобильность, информационно-технологическое сопровождение, информационный ресурс (Web-site).

Интернационализация системы высшего образования ведет к активному развитию международной деятельности вузов. Если раньше представление о международной деятельности университета было связано только с академической свободой, мобильностью отдельных представителей высшей школы и свободным обменом информацией, то сейчас, университеты являются партнерами в реализации совместных образовательных программ и научно-образовательных проектов. В процессе их реализации предполагается интеграция ресурсов нескольких вузов, расположенных в разных странах, чтобы участники университета-партнера имели доступ к интегрированным академическим ресурсам, обеспечивающим высокое качество образования в данной предметной области. [1;5] Поэтому очень важно организовать необходимые условия для поддержки и сопровождения участников. Коммуникативные и дистанционные технологии позволяют, на наш взгляд, сделать международное сотрудничество университета более информативным и интенсивным. [4]. В связи с этим, мы считаем необходимым уделить достаточное внимание процессу сопровождения с помощью информационных технологий,

направленного на успешную адаптацию и эффективное сотрудничество университетов в рамках реализации совместных образовательных программ.

Проведя подробный анализ понятия «сопровождение» и его возможности в современном обществе [2;3], мы определили *информационно-технологическое сопровождение* как процесс целенаправленного и последовательного взаимодействия, с помощью информационных технологий, для успешной адаптации, обучения, профессионального и личностного развития участников международных образовательных программ.

Как правило, работа по созданию условий информационно-технологического сопровождения участников международных образовательных программ требует комплексного решения. В процессе реализации совместных образовательных программ участниками могут выступать как студенты, так и профессорско-преподавательский состав (дисциплины для иностранных студентов, командировки в университет для чтения лекций, совместной научной работы, конференций и т.д.).

Проанализировав процесс реализации совместной образовательной программы (на примере про-



граммы «Двойной Диплом» НовГУ и Университета Хильдесхайм), нами были выделены часто встречающиеся проблемы среди студентов и преподавателей. Проблема доступности и актуальности необходимой информации; проблема изучения практического и специального языка, языковой барьер; проблема психологического стресса, чувство одиночества; трудности в работе с иностранной литературой и т.д.

Таким образом, проанализировав специфику совместных образовательных программ, а также обозначив возникающие проблемы, с которыми сталкиваются участники программы «Двойной Диплом», мы сформулировали *Систему информационно-технологического сопровождения*, направленную на успешную адаптацию, обучение, профессиональное и личностное развитие.

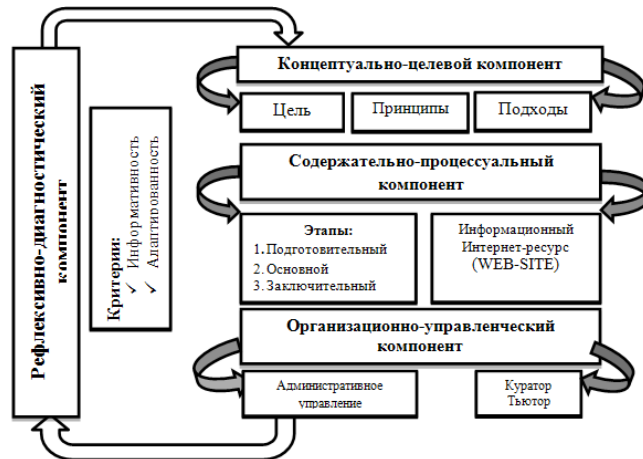


Рис. 1. Система ИТ-сопровождения участников образовательных программ

Структуру системы информационно-технологического сопровождения определяют четыре ее компонента: концептуально-целевой, содержательно-процессуальный, организационно-управленческий и рефлексивно-диагностический.

*Концептуально-целевой компонент* содержит в себе цель, принципы и подходы.

*Цель*: создание системы информационно-технологического сопровождения для успешной адаптации, обучения, профессионального и личностного развития участников международных образовательных программ.

Концептуальную основу системы информационно-технологического сопровождения оставляют следующие принципы: *принцип системности и целостности* – означает взаимосвязь и взаимодействие всех содержательных компонентов; *принцип ситуативности* – учет совокупности обстоятельств и условий, побуждающих принимать решения и предпринимать управленческие действия; *принцип непрерывности и открытости* – обеспечивает всем субъектам муниципального образования свободу в выборе направления непрерывного профессионально-творческого развития; *принцип информатизации* – предполагает оптимальное использование современных средств информационных компьютерных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения и воспитания.

Методологическая основа модели опирается на следующие подходы: *системный*, заключающийся в том, что любой аспект управления рассматривается одновременно и как система, и как элемент более крупной, объемлющей его системы; *гуманистический* – поддержка и защита в социальном, правовом, педагогическом и медико-психологическом аспектах; *средовой* подход представляет собой теоретическую основу действий, продуктом которых является среда, а конечным результатом – тип личности.

*Содержательно-процессуальный компонент* включает в себя этапы реализации системы информационно-

технологического сопровождения:

Подготовительный этап (агитация новых участников, подготовка к участию в проекте, оформление документации);

Основной (обучение, помощь в адаптации, организации образовательного процесса, знакомство с университетом, культурой, традициями и законами);

Заключительный (рефлексия, сбор результатов обучения, оформление документов).

Также к содержательно-процессуальному компоненту относится *Сайт*, как инструмент системы информационно-технологического сопровождения, который заключается в сборе, обработке, хранении и поиске информации, а также в предоставлении этой информации всем субъектам образовательного процесса в соответствующее время и в удобной для них форме. Сайт может содержать в себе следующие разделы:

- О программе
- Подготовка к участию
- Обучение в программе
- Защита ВКР
- Сведения об университете
- Особенности культуры вуза-партнера
- Контакты
- Открытое обсуждение вопросов
- Мероприятия и события и др.

*Организационно-управленческий компонент* обусловлен наличием кураторов, отвечающих за организацию учебного процесса и тьюторов, выполняющих функции поддержки процесса постоянного самоопределения, передавая свой опыт, сопровождая студента во всех сферах его жизни.

Особую роль в организационно-управленческом компоненте системы информационно-технологического сопровождения играет *административное сопровождение*. В нашем исследовании функции административного сопровождения реализуются, в большей степени, посредством наполнения, изменения, координирования Сайта. То есть, организационно-управленческие функции реализуются с помощью информационных технологий как механизм целостной системы сопровождения.

*Рефлексивно-диагностический компонент* системы информационно-технологического сопровождения раскрывает в себе критерии и результат реализации системы. Проанализировав проблемы, на решение которых нацелено создание информационно-технологического сопровождения, а также с учетом цели, нами были выделены следующие критерии оценки эффективности реализации системы информационно-технологического сопровождения: *информированность* и *адаптированность*. Говоря о критериях оценки эффективности реализации системы информационно-технологического сопровождения, стоит обратить внимание на циклический характер рефлексивно-диагностического компонента. Процесс информационно-технологического сопровождения является непрерывным, постоянно дополняющимся, в ходе которого обновляются и совершенствуются информационные ресурсы, используя все более совершенные технологии.

Таким образом, совершенствование процесса сопровождения достигается путем формирования целостной системы, на основе собственного и зарубежного опыта с учетом специфических проблем, с которыми сталкиваются участники совместных образовательных программ.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Артамонова Ю.Д., Демчук А.Л., Караваева Е.В. Совместные образовательные программы вузов: состояние, проблемы, перспективы/Ю.Д. Артамонова, А.Л.Демчук, Е.В.Караваева. – М.: КДУ, 2011. - 56 с.
2. Бережнова Л.Н., Семкин В.В. Сопровождение личностно-профессионального развития студентов в педагогическом вузе: Научно-методическое пособие. – СПб, 2002.

3. Богословский В.И. Научное сопровождение образовательного процесса: методологические характеристики. Монография. –СПб, 2002.

4. Новые информационные технологии в образовании. Материалы международной научно-практической

конференции/ Екатеринбург, 13-16 марта 2012 г.

5. Певзнер М.Н. Интернационализация высшего образования: от международных контактов к стратегическому партнерству [Текст] / М.Н. Певзнер, А.Г. Ширин // Педагогическое образование и наука. - 2004. - №4.-С. 47-49.

### IT SUPPORT SYSTEM FOR THE PARTICIPANTS OF EDUCATIONAL PROGRAMS

© 2014

*I.A. Donina*, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair of professional pedagogical education and social management

*T.G. Shirina*, postgraduate student

*D.A. Shirin*, postgraduate student

*Novgorod State University named after Yaroslav the Wise, Velikiy Novgorod (Russia)*

*Annotation:* In the article we describe problems of support system for the participants of international educational programs. Basing on Russian and foreign experience we present an integral IT support system which tool is information resource (Web-site).

*Keywords:* international activity of university, collaborative educational programs, academic mobility, IT support, information resource (Web-site).

УДК 372.461

### КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К УСВОЕНИЮ ЛЕКСИКИ УЧЕНИКАМИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

© 2014

*A.B. Zharovskaya*, аспирант

*Прикарпатский национальный университет им. В. Стефаника, Ивано-Франковск (Украина)*

*Аннотация:* В статье анализируется состояние готовности будущих педагогов к усвоению лексики учащихся начальной школы. Обоснованно концептуальные подходы к речевой подготовке учителя начальной школы. Автор раскрывает принципы усвоения профессиональной речи и обнаруживает педагогические условия формирования готовности будущих педагогов к усвоению лексики младших школьников.

*Ключевые слова:* готовность к профессиональной деятельности, лексика, ученики начальной школы.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Проблема подготовки будущих учителей особенно обострилась в связи с переходом к рыночной экономике. Именно поэтому современное развитие педагогической науки требует инновационных подходов к системе подготовки специалистов начальной школы. Формирование педагогов нового типа возможно только при условии переориентации и усовершенствования путей, методов, средств, технологий в учебно-воспитательном процессе высших педагогических учебных заведений.

В лингводидактических и методологических исследованиях обосновываются отдельные аспекты языковой, речевой, методической подготовки учителей. Украинскими и российскими учеными рассмотрены пути формирования языковой личности студентов и школьников (Г. Богин, Л. Паламар, Л. Струганец, Т. Симоненко и др.).

Вместе с тем в педагогике отсутствуют научные работы, в которых обосновывалась бы система профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в современных социокультурных условиях. В силу этого актуальной является проблема подготовки учителя начальной школы в единстве культурно-языковой личности и профессионально компетентного специалиста-исследователя, у которого сформированы языково-мотивационная, коммуникативно-информационная, операционно-деятельностная готовность к творческой педагогической, научной и самообразовательной деятельности. Усовершенствование профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы с учетом компетентностно-ориентированного подхода является важным фактором влияния на качество личностной культуры, учебно-познавательной, научно-исследовательской деятельности, учебно-поисковых и педагогических практик в условиях высшего педагогического учебного заведения.

*Анализ последних исследований и публикаций.* Анализ научных исследований демонстрирует, что сегодня педагогические университеты осуществляют подготовку

студентов на основе инновационных подходов. В то же время в процессе подготовки существует ряд противоречий, преодоление которых представляет существенный практический и теоретический интерес, в частности противоречие между социокультурными преобразованиями и традиционной системой профессиональной подготовки учителей начальной школы.

В контексте исторического анализа проблема профессиональной подготовки была актуальной во все времена. Понятие «готовность» к профессиональной педагогической деятельности в исследованиях ученых (Ф. Гоноболин, Н. Кузьмина, М. Кобзев, В. Слостенин и др.) определяется как сложное социально-педагогическое явление, которое включает комплекс индивидуально-психологических качеств личности и систему профессионально-педагогических знаний, умений, навыков, обеспечивающих формирование профессиональной компетентности [1].

Проблема профессиональной компетентности в теории и практике высшей школы является довольно актуальной, ей посвящено немало научных трудов, в которых определяются разные подходы к ее решению. Анализируя эти работы (В. Слостенин, Ю. Алферов, С. Антипова, Ф. Гоноболин, В. Кричевский, Л. Семушина и др.) можно выделить несколько направлений в исследовании содержания педагогической подготовки, педагогического мастерства. За основу определения готовности берется профессиограмма, то есть модель будущего специалиста, представляющая собой систему требований и дающая возможность предвидеть конкретные пути, средства, операции, критерии профессиональной подготовки. Таким способом, определяются теоретические знания, педагогические умения и навыки, необходимые для реализации учебно-воспитательных функций педагога.

Второе направление рассматривает классификацию педагогических умений и навыков по ведущим компонентам педагогической деятельности (Н. Кузьмина): конструктивным, организаторским, коммуникативным, гностическим, требующим от педагога соответствующую

щих знаний, умений, навыков.

Другие исследователи (А. Щербаков, О. Абдуллина) классифицируют педагогические умения и навыки по структурно-функциональному анализу деятельности педагогов. Так, А. Щербаков [2] выделяет информационную, развивающую, ориентационную, мобилизационную функции педагогической деятельности и в соответствии с ними – группы умений. О. Абдуллина [3] выделяет педагогические умения: дидактические, воспитательные, пропагандистские, методические, исследовательские и самообразовательные.

*Целью статьи* является теоретическое обоснование концептуальных подходов к подготовке педагога в соответствии с требованиями современной продуктивной модели обучения, раскрытии принципов усвоения профессиональной речи и выявлении состояния готовности будущих педагогов к усвоению лексики младшими школьниками.

*Изложение основного материала исследования.* Чрезвычайно важным концептуальным положением современной лексикологии является трактовка слова как элемента лексической системы языка. Под понятием «слово» понимают единицу языка, его строительный материал (Л. Федоренко, В. Логинова, В. Гербова). Каждое слово имеет значение. Слово, лишённое значения, не является словом, оно является пустым звуком (Л. Выготский).

На наш взгляд, правильное использование подходов и принципов усвоения профессиональной речи будущими педагогами способствует формированию их готовности к усвоению лексики учениками младшей школы.

В лингводидактике существует несколько подходов к обучению речевой деятельности: 1) подход взаимосвязанного обучения, суть которого состоит в целенаправленной организации учебной деятельности путём взаимосвязи всех видов речевой деятельности (Н. Бондаренко, В. Костомаров, Г. Стежко и др.); 2) дифференцированный подход к обучению разным видам речевой деятельности, базирующийся на разном языковом материале, которым нужно обогатить активный и пассивный запас слушателя (Н. Баландина, О. Быкова и др.).

Не менее весомым является деятельностный подход, характеризующейся тем, что в результате обучения студент получает знания, необходимые для овладения профессиональным языком, и которые закладываются в основу начального этапа обучения (Д. Чернилевский). Специфика этого подхода состоит в его направленности на организацию активного обучения, инициативного общения, энергичного личностного развития. Путём деятельности студент вступает в отношения с преподавателем и с другими студентами, а преподаватель руководит его действиями, направляет ход мыслей в правильное русло, способствует лучшему запоминанию профессиональной лексики. Таким образом, вырабатывается единство сознания и речевого поведения студента.

Коммуникативно-деятельностный подход – это подход, согласно которому учебный процесс должен быть адекватным процессу специальной коммуникации, и обеспечивается, с одной стороны, коммуникативно-мотивированным поведением преподавателя и студентов, а с другой, предметностью процесса коммуникации, который отражает интересы и потребности будущих специалистов.

Сегодня также значимым является индивидуальный подход к обучению языку. Он предусматривает адаптацию форм и методов обучения к индивидуальным особенностям студентов и условиям жизни с целью обеспечения качественного усвоения знаний. Для преподавателя важно в процессе обучения языку обращать внимание на особенности памяти, внимания, наблюдательности, воображения, характера студентов.

С целью формирования профессионально значимых знаний, умений, навыков, обеспечивающих формирова-

ние профессиональной компетентности будущих специалистов, следует учитывать ряд принципов обучения лексике.

Среди лингводидактических принципов следует использовать: принцип понимания языковых значений (Л. Федоренко), который состоит в том, что язык выступает как знаковая система, фиксирующая знаки в головном мозге благодаря психическим процессам. Понимание значения слова рассматривается нами как результат взаимосвязи мышления и речи и состоит в умении соотносить слово с конкретным реальным предметом; экстралингвистический (неязыковой) принцип (М. Баранов, Т. Ладыженская, В. Мельничайко, М. Пентылук, Л. Рожило), требующий сопоставления языкового материала и реалии, а также предусматривающим использование предметной и иллюстративной наглядности; принцип системности (С. Караман, М. Пентылук, И. Хомяк), обуславливающий обучение лексическому материалу при работе над разными разделами и темами учебных дисциплин.

К частично методическим принципам нами были засчитаны такие: 1) организация наблюдения за языковым материалом; 2) обогащение мотивации речевой деятельности; 3) обеспечение влияния художественной литературы на речевое развитие; 4) частотный принцип, сутью которого заключена в отборе лексики, часто встречаемой в текстах для детского чтения.

Приоритетными принципами следует учесть использование принципа активности и самостоятельности, реализация которого предусматривается путем погружения студентов в активную учебно-речевую деятельность с лексической направленностью.

По нашему мнению, важными являются специфически лексические принципы: принцип семантизации лексики (Л. Бирюк, А. Богуш, Н. Гавриш, С. Караман, Е. Копица), предусматривающий раскрытие значения новых, неизвестных ученикам слов; принцип уточнения и расширения значений, известных в определенном контексте слов (Л. Бирюк, А. Богуш, Н. Гавриш, Е. Струнина); принцип тематического отбора лексики (Л. Бирюк, А. Богуш, В. Загороднова, Т. Левченко, Л. Лукьяник); лексико-грамматический (Е. Копица, В. Мельничайко, М. Пентылук, Л. Рожило, Л. Федоренко) и др.

Начальная школа при изучении лексики определяет такие задания: обогащение словаря учеников, то есть усвоение неизвестных ранее слов; уточнение словаря – введение отдельных слов в контекст, сопоставление близких или противоположных по значению слов, усвоение многозначных и эмоционально окрашенных слов; активизация словаря – перенос как можно большего количества слов из пассивного словаря в активный; устранение нелитературных слов – диалектизм, жаргонизмов, просторечий и слов с утраченными значениями.

С целью выяснения состояния подготовки студентов к работе над лексикой в начальной школе было проведено анкетирование. На вопрос анкеты: «Что значит понятие «лексика»?» получены такие результаты: 65% студентов считают, что это понятие определяется как «знания по истории культуры, символы, традиции, народные праздники». 35% респондентов все же относят лексику к знаниям «касающимся совокупности слов, которые входят в состав языка»; «словарный запас или совокупность слов, которые употребляются в какой-либо сфере деятельности».

Что касается следующего вопроса: «Чем отличается понятие «слово» от понятия «лексика»?» – оказалось, что только 65% студентов смогли разделить эти понятия, 25% отвечали, допуская ошибки, а остальные – 10% студентов не дали ответа.

Отвечая на вопросы анкеты: «Как вы считаете, сформирована ли у вас лексическая готовность? В чем это выражено?» 34% студентов ответили утвердительно, но на вопрос «В чем это выражено?» ответили «Я знаю

много о народных традициях, обрядах», «У меня достаточный словарный запас» и т.п.

Полученные данные свидетельствуют о том, что у студентов еще недостаточно сформирована лексическая готовность. У них есть знания по лексике, но они не могут правильно применить их в работе с младшими школьниками.

Анализируя исследуемую проблему, нами были выделены педагогические условия, позволяющие эффективно осуществить формирование готовности будущих учителей к работе с народно-диалектной лексикой в начальной школе: обеспечение межпредметных связей относительно подготовки студентов к работе над лексикой в начальной школе; стимулирование оценочно-контрольных действий студентов; привлечение студентов к научно-исследовательской поисковой деятельности лексической направленности.

Межпредметные связи предусматривают взаимную систематизированную согласованность: содержания образования по разным учебным предметам; отбор учебного материала; его построение, исходя из общих целей образования и специфики каждого учебного предмета. Вместе с тем межпредметные связи базируются на внутрипредметной последовательности учебных дисциплин, а также на методах изучения этих дисциплин.

К. Королева считает, что принцип систематичности предусматривает установление межпредметных связей, включение знаний по отдельным предметам в единую систему знаний о мире. Межпредметные связи – одна из особенностей содержания образования, которая реализуется в согласовании с учебными программами [4].

Подготовка студентов к работе над лексикой в начальной школе тесно связана с такими дисциплинами: современным литературным украинским языком, народно-диалектным, дидактикой, психологией.

Связь с современным литературным украинским языком, а именно с лексикологией, обусловлена тем, что для работы над лексикой у студентов должны быть сформированы знания о слове, словарном составе языка, значении слова, видах лексики, видах словарей, сформирован как активный, так и пассивный словарь.

Также существует связь с дидактикой – разделом педагогики, в котором рассматриваются вопросы теории и практики обучения [5-9]. На основе теоретических положений дидактики мы разработали организационные формы, направленные на усовершенствование работы над лексикой в начальной школе.

Таким образом, обеспечение межпредметных связей в процессе подготовки студентов к работе над лексикой в начальной школе даст возможность достичь значительных положительных сдвигов не только в речевом, но и в общем развитии будущих педагогов.

Что касается второго педагогического условия, то успех любой деятельности зависит от своевременного и адекватного оценивания и контроля как самой деятельности, так и ее результата. Под оценкой мы подразумеваем оценочные действия студентов, направленные на анализ процесса и результата учебно-речевой деятельности как своей собственной, так и своих однокурсников.

Контроль мы рассматриваем как осознанное регулирование студентами учебно-речевой деятельности с целью предупреждения, констатации и своевременной корректировки выполняемой деятельности для обеспечения соответствия результатов учебно-речевой деятельности поставленным требованиям.

Стимулирование оценочно-контрольных действий студентов будет способствовать формированию адекватной самооценки и взаимооценки результатов учебно-речевой деятельности, а также формированию умения анализировать и справедливо оценивать ответы и работы других, что является необходимым условием педагогической профессии.

Н. Бордовская отмечает: «Научно-исследовательская

деятельность – один из видов деятельности педагога, направленный на познание и преобразование педагогической реальности на основе достижений педагогической науки и применения научных методов; результатом этой деятельности является получение нового педагогического знания и опыта и развитие методологической культуры педагога-исследователя» [10].

Исходя из этого определения, мы понимаем научно-исследовательскую деятельность студентов как процесс профессионального становления личности будущего специалиста, который развивает способности к научному исследованию, самостоятельности, инициативы в обучении, умений и навыков индивидуально и коллективно решения профессиональных заданий. Особенностью процесса научно-исследовательской деятельности студентов является индивидуальный подход к творческой самореализации каждого.

Выделение такого педагогического условия, как привлечение студентов к научно-исследовательской деятельности лексической направленности мы объясняем необходимостью формирования умений научного поиска и исследования новой информации лексического содержания, что дает возможность расширять свои знания по данной теме.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления.* Таким образом, результативность и эффективность системы формирования готовности будущих педагогов к усвоению лексики учениками начальной школы обеспечивается соблюдением ряда принципов и педагогических условий. Перспективу дальнейшего исследования мы усматриваем в разработке модели формирования готовности будущих педагогов к усвоению лексики учениками начальной школы.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кобзев М. С. Пути и методы формирования у студентов готовности к учительскому труду. Саратов, 1977. 111 с.
2. Щербаков А. И. Профессиограмма учителя школы // Проблемы профессиональной подготовки студентов педвузов и университетов. М.: Просвещение, 1976. С. 23–24.
3. Абдулина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для пед. спец. высш. учебн. заведений. М.: Просвещение, 1990. 141 с.
4. Королева К. П. Межпредметные связи и их влияние на формирование знаний и способов деятельности учащихся / К.П.Королева. М., 1968. 217 с.
5. Осадченко И.И., Коновалова Е.Ю. Дидактическая система подготовки будущих учителей начальной школы в контексте изменения образовательной парадигмы // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 4 (26). С. 266-269.
6. Антонюк Н.А. Сущность понятия «Диалогические умения будущих учителей начальной школы» // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3. С. 7-9.
7. Ярошинская Е.А., Коростелева Е.Ю. Особенности педагогического проектирования образовательной среды профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 3 (25). С. 457-461.
8. Холомина О.А., Курилова А.А. Формирование нравственно-эстетических ценностей в процессе обучения у учеников начальных классов на основе интегрированного подхода // Карельский научный журнал. 2013. № 3. С. 8-11.
9. Роенко Л.Н. Роль инновационных технологий в методике подготовки учителей начальных классов к преподаванию родного языка // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 259-260.
10. Бордовская Н. В. Диалектика педагогического исследования: логико-методологические проблемы/ Н.В. Бордовская. СПб.: Изд-во РХГИ, 2001. 120 с.

**CONCEPTUAL FRAMEWORK OF THE FORMATION OF TEACHERS READINESS  
 TO THE LEXIS ADOPTION BY PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

© 2014

*A.V. Zharovskaia, aspirant  
 Vasyk Stefanyk Subcarpathian National University, Ivano-Frankivsk (Ukraine)*

*Annotation:* The article analyzes future teachers readiness to the process of the lexis adoption by primary school students. Conceptual approaches to the speech practice of elementary school teachers are grounded. The author reveals the principles of professional language acquisition and specifies pedagogical conditions for the formation of teachers readiness to the process of the lexis adoption by primary school students.

*Keywords:* readiness to the professional activities, lexis, primary school students.

УДК 37.022

**ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГЕРМАНИИ  
 (КОН. XVII – НАЧ. XIX СТ.)**

© 2014

*A.P. Zavalnyuk, кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии  
 Международный экономико-гуманитарный университет имени академика  
 Степана Демьянчука, Ровно (Украина)*

*Аннотация:* В статье рассматривается развитие школьного образования в Германии с конца XVII до начала XIX ст., доминирование конфессиональной модели школы, зарождение и развитие межконфессиональных образовательных учреждений, особенности процесса обучения и воспитания в школах исследуемого периода.

*Ключевые слова:* конфессиональные школы, католические школы, евангельские школы, межконфессиональные школы, образовательные учреждения, христианское воспитание.

*Постановка проблемы в общем виде и её связь с важными научными и практическими задачами.* Понимание процессов, которые происходят на современном этапе развития в образовательном ландшафте Германии, невозможно без осмысления исторических предпосылок и особенностей развития школьного образования Германии в разное время и в разных исторических обстоятельствах. Период с конца XVII ст. до начала XIX ст. характеризуется чётким разделением образовательных учреждений на конфессиональные (католические, протестантские) с акцентом на изучении предметов морально-религиозного содержания. В тоже время отмечается зарождение новой модели – конфессиональной школы.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешённых ранее частей общей проблемы.* Вопросы развития образования в Германии посвящали свои исследования многие учёные. Следует отметить работы таких учёных постсоветского пространства, как Н. Абашкина, С. Белова, Л. Ваховский, А. Джурицкий, В. Еленский, О. Ионова, Н. Кравец, А. Сбруева и др. Среди работ зарубежных учёных, которые занимались исследованием вышеизложенного вопроса, необходимо отметить работы таких авторов, как А. Рогенкамп, К. Гретляйн, Р. Хоенен, Х. Мендль, Ф. Рикерс, Е.-К. Хельмрайх, Р. Лахман, М. Шрайнер и др. Однако считаем, что вопрос развития школьного образования в Германии в период с конца XVII до начала XIX ст. достаточно исследован не был, поэтому вопрос определения основных тенденций развития немецких школ требует более глубокого изучения.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Цель нашей работы – исследование основных тенденций развития школьного образования в Германии в период кон. XVII – нач. XIX ст.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* На рубеже XVII–XVIII вв. образование в Германии характеризовалось такими особенностями: отсутствием конкретных институциональных рамок в получении образования, образованием на дому, отсутствием воспитательного момента в учебном процессе, передачей церкви больших полномочий в сфере образования и воспитания [1, с. 10]. Следует отметить, что в это время нерешённым оставался вопрос создания учебных заведений, которые могли бы стать пропедевтическими

учреждениями для последующего обучения в университетах. В этот период развитие образования в Германии находилось под влиянием двух течений – пиетизма и рационализма. Пиетисты подчёркивали роль духовно-моральных ценностей, рационалисты отдавали предпочтение знаниям. И рационалисты, и пиетисты считали, что обучение должно было носить практический характер, поэтому в их школах изучали, кроме родного языка, иностранные языки, предметы физико-математического и естественного циклов. Наибольшие противоречия касались изучения религии. Для пиетистов религия была самым главным предметом, причём изучали катехизис и символ веры определённой конфессии. Рационалисты выступали за передачу общих библейских знаний, и, соответственно, за ослабление влияния церкви на школы [2, с. 186–190]. В социально-образовательной сфере пиетисты ставили такие задания: реформа церкви и образования, влияние на подрастающее поколение посредством христианских собраний, реальные положительные изменения в обществе. Существенным достижением пиетизма в сфере образования было основание культурно-образовательного центра Августа Франке в Халле. Культурно-образовательный центр, основанный Франке, функционировал как комплекс учебно-воспитательных учреждений, институций, производственных и сельскохозяйственных предприятий. Главными заданиями педагогической системы образовательных учреждений А.-Г. Франке было привитие духовно-моральных добродетелей, воспитание в духе христианского благочестия, практическое внедрение библейских истин в повседневную жизнь верующих, а также фундаментальное образование [3, с. 189–191]. Правительство Пруссии положительно относилось к основанию учебных заведений для бедных слоёв общества, поскольку с одной стороны, можно было таким образом бороться против полного обеднения низших слоёв населения, а с другой стороны, функционирование таких образовательных учреждений могло определённым образом способствовать развитию экономики страны. Педагогические взгляды А.-Г. Франке были поддержаны императором Пруссии Фридрихом-Вильгельмом I (1713–1740). Следствием императорской поддержки был вердикт, в соответствии с которым посещение школ в местностях, где они находились, было обязательным. Положительным результатом документа считаем то, что для детей, родители которых не имели возможности оплачивать обучение их детей, обучение в школах было бесплатным, а для этого

использовались государственные средства. Интересным считается тот факт, что следующий прусский император Фридрих Великий (1740–1786) был приверженцем просветительских идей, однако в вопросах образования придерживался взглядов своего отца, т.е. воспитания, основой которого была пиетистическая концепция А.-Г. Франке. Учреждения Франке имели значительное влияние на развитие образования и культуры в Европе XVIII ст.: типография тиражировала большое количество христианской литературы на разных языках, что содействовало повышению духовного уровня разных национальностей и народов; учителей из школ А.-Г. Франке приглашали работать в другие страны: Россию, Польшу, Украину, Словакию, Эстонию, Индию, Америку [4, с. 15].

Достижения католической педагогики этого периода связаны с деятельностью Жана-Баптиста де ля Гале. Деятельность основанного им братства выходила далеко за пределы Франции, их школы и учительские семинарии обрели популярность и в Германии. Из-за демократических взглядов и поддержки народного образования Жана-Баптиста де ля Гале называли «Песталоцци XVII столетия» [5, с. 1243]. В контексте развития католического образования необходимо отметить деятельность другого католического педагога, архиепископа Фенелона, который занимался основанием женских школ и школ для знати. Работы этого педагога были известны не только в кругах католиков, а и обрели популярность среди других конфессий, подтверждением чему служит тот факт, что его произведение «Про воспитание девочек» было переведено Августом Франке на немецкий язык и распространялось среди пиетистов.

С середины XVIII ст. под влиянием европейского просвещения происходит поворот от абсолютной – к просвещённой монархии. С лозунгом «индивидуализм и секуляризация» школа и государство воспринимались теперь как светские, толерантность начинает доминировать над принятой раньше иерархией ценностей, вместо придворного стиля жизни и ментальности начинает зарождаться бюргерская культура с ориентацией на человека, его потребности и стремления. Рационалистический и индивидуалистический дух эпохи Просвещения затрагивает все стороны общественной жизни, сферы образования и воспитания, и по праву называется «педагогическим столетием».

Особенно популярными в Германии в эпоху Просвещения были взгляды французского мыслителя-рационалиста Ж.-Ж. Руссо, который выступал за идеи свободы личности, естественного развития, человеческого достоинства и права. Однако, если во Франции идеи Ж.-Ж. Руссо касались в основном социальных и политических сфер, то в Германии они более всего повлияли на сферу литературы и педагогики. Наиболее позитивно идеи Ж.-Ж. Руссо были восприняты в кругу филантропов («друзей человека») – группы, которая образовалась в Германии в 70-х гг. XVIII ст. Члены этой группы – Базедов, Зальцман, Кампе, Трап, Рохов, Изелин – были носителями идей Просвещения в Германии.

Деятельность филантропов имела серьёзное влияние на последующее развитие системы образования Германии: теоретики филантропического учения доказывали важность получения образования всеми слоями населения; их заслугой было восприятие ребёнка как ребёнка и стремление воспитывать в зависимости от детских потребностей и возможностей. Филантропы были основоположниками детской и юношеской литературы, стремились сделать учебно-воспитательный процесс радостным и беспечным; их значительным достижением было акцентирование вопросов гигиены, физического и полового воспитания. Они стали именно той силой, которая больше других выступала за секуляризацию школы с целью создания исключительно государственных образовательных учреждений [6, с. 181].

Педагогические идеи филантропов имели непосредственное влияние и на католическую педагогику. Так, в

«Учебнике общего воспитания» (1811), автором которого был придворный епископ в Вене В.-Е. Мильде, религиозные, церковные и христианские каноны отходят на второй план, уступая общечеловеческим ценностям, а церковным методам воспитания, как таинствам церкви, автор вообще не уделяет внимания [7, с. 322]. Однако другие педагоги эпохи, такие как Й.-И. Фельбигер, Б.-Х. Оверберг и Й.-М. Гайлер являлись приверженцами христианско-гуманистического воспитания и высказывались против чисто светского натуралистического воспитания. Очевидным было то, что, как протестанты, так и католики, вели общую борьбу против модели исключительно рационалистического воспитания.

События Французской революции и движение против Наполеоновского господства стали причиной поднятия патриотических чувств и поворота к национальным немецким достижениям. В соответствии с императорским указом об изменении границ на территории Германии исчезли карликовые государства, церковные государства – секуляризованы, а небольшие территориальные единицы – объединены в крупные административные земли. Результатом таких изменений было то, что на одной территории проживали теперь представители разных религий, которые провозглашали школы государственными институтами [8, с. 45]. Прямым следствием таких изменений стало ошутимое урезание прав патронов школ, увеличение количества государственных школ и усиление контроля государственных органов над школами. Увеличение контроля государства над деятельностью школ привело к возрастанию активности религиозных общин, которые своё недовольство выражали через принятие законов, постановлений, организовывали съезды и конференции.

В начале XIX ст. благодаря влиянию идеализма и волне национального подъёма в обществе укореняется мысль о необходимости существования народной школы в Германии, которая была бы доступной для всех слоёв населения. Благодаря педагогическим взглядам А.-Г. Франке народные школы были ориентированы на передачу практических знаний, т.е. на получение определённой практической квалификации, и имели ярко выраженный национальный характер.

Изменения в административном делении немецких земель привели к основанию в начале XIX ст. нового типа учебных заведений – межконфессиональных школ (Simultanschulen). С этого момента дети, которые принадлежали к различным конфессиям, обучались в одной школе, учителя в этих школах также принадлежали к разным конфессиям. Занятия по религии были также единственными для всех вероисповеданий и только по случаю особенных религиозных событий разрешалось организовывать отдельные для разных конфессий мероприятия. Однако такая практика просуществовала недолго, и уже в 1838 г. в гимназиях, а с 1846 г. и в народных школах межконфессиональный урок религии был заменён на конфессиональный урок определённого вероисповедания.

Считаем, что основание межконфессиональных школ имело множество преимуществ. Следует отметить улучшение ситуации в школьном образовании в общем, что стало возможным благодаря уменьшению количества одноклассовых школ и основанию учебно-воспитательных учреждений нового типа, которые имели лучшую материально-техническую базу, и, в которых работало большее количество учителей. Среди недостатков новой модели школы можно отметить возникновение противоречий в процессе преподавания ряда предметов, например, при изучении спорных тем немецкой истории (события Реформации, крестовые походы), при организации школьных религиозных праздников, поскольку литургия и духовные гимны каждой конфессии исполнялись по-разному. Существенным недостатком новой модели школы считаем также и возможное дискордантное психологическое состояние, в котором могли оказываться

дети из религиозного меньшинства, а также нарушение духа единства школы, необходимое для гармоничного функционирования всей школьной общины. Следует также отметить, что с основанием межконфессиональных школ не был решён конфликт между государством, школой и церковью. Количество межконфессиональных школ росло довольно медленно, абсолютной поддержки населения такая модель школы не получила. Достойным внимания считаем также тот факт, что даже на тех территориях, где такие школы основывались, вопрос их функционирования не был отрегулирован на уровне законодательства.

*Вывод исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, период с конца XVII ст. до начала XIX ст. считаем временем доминирования в Германии конфессиональной модели школы. Межконфессиональные образовательные учреждения, основанные в начале XIX ст. не пользовались большой популярностью среди населения, что следует считать следствием экономических и общественно-политических исторических обстоятельств. В целом образовательные учреждения этого периода были школами, в которых доминировало христианское воспитание, а предметы духовного и морально-этического содержания имели приоритет над другими учебными дисциплинами.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Завальнюк А. Р. Соціально-економічні передумови утворення «Сирітського Дому» Августа Франке та розви-

ток освіти Німеччини на зламі XVII–XVIII ст. // *Духовність особистості: методологія, теорія і практика* : Зб. наук. пр. / Гол. ред. Г.П. Шевченко. Вип. 4(17). Луганськ: Вид. Східноукр. Нац. ун-ту ім. В. Даля, 2006. С. 8–16.

2. *Pädagogisches Lexikon: in 4 Bd.* / Hg. von H. Schwarz. Bielefeld u. Leipzig: Verlag von Belhagen & Klasing, 1928–1931. Bd. 4. 1504 Sp.

3. Завальнюк А. Р. Освітня діяльність та педагогічні погляди Августа-Германа Франке (1692–1727 pp.): дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Завальнюк Андрій Ростиславович. Рівне, 2006. 193 с.

4. Geissendorfer T. Briefe an August Hermann Francke // *Illinois Studies in Language and Literature*. Urbana Illinois, 1939. Vol. XXV. S. 3–27.

5. *Pädagogisches Lexikon: in 4 Bd.* / Hg. von H. Schwarz. Bielefeld u. Leipzig: Verlag von Belhagen & Klasing, 1928–1931. Bd. 1. 1338 Sp.

6. Завальнюк А. Р. Педагогічні ідеї філантропів та їх вплив на розвиток системи освіти Німеччини // *Гуманізація навчально-виховного процесу*: Зб. наук. пр. Випуск LIII. / За заг. ред. В.І. Сипченка. Ч. II. Слов'янськ: Вид. центр СДПУ, 2010. С. 175–181.

7. Milde V.-E. *Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde zum Gebrauche der öffentlichen Vorlesungen: in 2 Bd.* Wien: Kaulfuß-Verlag, 1811. 1. Band. 575 S.

8. Albrecht H. *Die Stellung des politischen Katholizismus in Deutschland zu den Fragen des Unterrichts und der Erziehung in den Jahren 1848–1850.* Leipzig: Zeugner Verlag, 1929. 172 S.

#### **TENDENCIES OF SCHOOL EDUCATION DEVELOPMENT IN GERMANY (END OF THE 17<sup>TH</sup> CENTURY – THE BEGINNING OF THE 19<sup>TH</sup> CENTURY)**

© 2014

*A.R. Zavalnyuk, Ph.D., assistant professor of Romance and Germanic Philology  
 International Economic and Humanitarian University named after academician Stepan Demianchuk,  
 Rivne (Ukraine)*

*Annotation:* The article deals with the problem of development of school education in Germany in the second half of the seventeenth to the early nineteenth centuries. Dominance of confessional school model, the birth and development of the interconfessional educational institutions, the peculiarities of the process of training and education at schools of this period.

*Keywords:* denominational schools, Catholic schools, gospel school, interfaith educational institutions, curriculum, educational institutions, Christian School, Christian education.

УДК 378.621.397

#### **ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

© 2014

*Е.В. Замара, преподаватель информационных технологий, аспирантка Поволжской  
 государственной социально-гуманитарной академии  
 Самарский государственный колледж сервисных технологий и дизайна, Самара (Россия)*

*Аннотация:* В статье рассматриваются проблемы и пути формирования и развития информационно-технологической компетентности специалистов, как необходимого компонента их общей профессиональной компетентности, являющейся ценностным ориентиром современного среднего профессионального образования

*Ключевые слова:* информационно-технологическая грамотность, информационно-технологическая культура, информационно-технологическая компетентность, формирование и развитие ИТ-компетентности.

Изменения в системе современного среднего профессионального образования и смена образовательной парадигмы в целом, определяет колледжам ряд сложных задач, от решения которых во многом зависит успешность и комфортность деятельности, как преподавателей системы СПО (среднего профессионального образования), так и подготавливаемых ими будущих специалистов. К одной из таких задач и относится задача формирования и развития информационно-технологической компетентности (ИТ-компетентности) специалистов, как необходимого компонента их будущей профессиональной деятельности.

Федеральные образовательные стандарты среднего профессионального образования (ФГОС СПО) третьего поколения основываются на компетентностном подходе к подготовке специалистов. При этом сущность

компетентностного подхода определяется не только совокупностью принципов, структурой и содержанием профессионального образования, а и особенностями учебно-воспитательного процесса колледжа. Сам же процесс формирования и развития профессиональных компетенций рассматривается как средство достижения нового качества профессионального образования [1]. В свою очередь, в число профессиональных компетенций обязательным компонентом входят информационно-технологические компетенции. И это обстоятельство подчёркивает необходимость формирования и развития ИТ-компетентности выпускников системы СПО, независимо от направления и профиля их подготовки. Это подтверждают не только основные положения ФГОС СПО третьего поколения, но и исследования таких учёных как В.Н. Аниськин, В.И. Богословский, Э.Ф. Зеер, И.А.

Зимняя, В.В. Лаптев и др.

Термин «IT-компетентность» относится к ключевым терминам ФГОС СПО третьего поколения и определяется как «способность и умение самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать, и передавать необходимую информацию при помощи устных и письменных коммуникативных информационных технологий». С этим термином тесно связаны понятия «информационно-технологическая грамотность» (IT-грамотность) и «информационно-технологическая культура» (IT-культура).

IT-грамотность студентов является основой, начальным уровнем формирования IT-компетентности и включает в себя совокупность знаний, умений, навыков, поведенческих качеств студента, позволяющих эффективно находить, оценивать, использовать информацию для успешного включения её в разнообразные виды деятельности.

Технологическая подготовка в условиях современного информационно-образовательного пространства колледжа, реализуемая путём выполнения значительной части учебных действий с использованием средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), предполагает обязательное наличие начальной информационной и технологической грамотности студентов, проявляющаяся не только в овладении ими умениями и навыками использования в своей деятельности совокупности технических средств и устройств, а и в способности осознать, когда нужна эта информация, найти её, оценить и эффективно использовать.

Компьютерные технические средства играют при этом особую роль, которые определяют отдельную категорию информационных технологий и коммуникаций. Данная категория является основой глобальных, региональных и локальных компьютерных сетей включая всемирную компьютерную сеть Интернет.

Следует отметить, что перспективные средства ИКТ нового поколения активно внедряются в учебный процесс системы СПО и в недалеком будущем должны полностью заменить традиционные технические средства обучения будущих специалистов. При этом, одним из основных критериев эффективности деятельности, как преподавателей, так и студентов, в условиях современного информационного пространства станет их IT-грамотность, трактуемая нами как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для применения современных информационно-коммуникационных средств и технологий для решения учебных и иных задач.

В свою очередь, уровень IT-грамотности будет определять и IT-культуру будущих специалистов, которую мы определяем по аналогии с дефинициями, предлагаемыми В.И. Богословским и др.[2], как свод правил поведения в техносистемах, то есть в той части ноосферы, которая охвачена влиянием технических средств и устройств.

В обобщенном виде IT-культура может трактоваться как мера и способ творческой самореализации личности во всех видах творческой деятельности и общении, направленных на освоение наиболее рациональных и эффективных способов, а также оптимальных методов преобразования материи, энергии и информации в интересах человека, общества и охраны природы [3]. Мы понимаем под IT-культурой специалиста его способность к практической реализации ИКТ в своей повседневной профессиональной деятельности.

Необходимость формирования и развития IT-культуры специалиста объясняется насущной потребностью индивида в овладении достаточно широким спектром специальных знаний и практических умений, а также определёнными эксплуатационными правилами, обеспечивающими правильную ориентацию и комфортные условия в современном информационном обществе, в овладении методами и средствами информатики как профессионально – значимым инструментарием, осно-

вывающимся на использовании средств ИКТ и предназначенным для получения, хранения, накопления, анализа и практического применения отобранной информации не только в учебном процессе, а и в профессиональной деятельности [4].

Известно, что профессиональная компетентность специалиста основывается на овладении им соответствующей базы знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения своих функциональных и должностных обязанностей. Вместе с тем, современному специалисту для конкурентоспособности и востребованности его на рынке труда необходимо владеть определенным набором профессиональных и культурных ценностей, имеющихся на данный момент времени не только в его профессиональной области, а и в культуре, искусстве, науке в целом. Данное условие определяет и требуемый уровень IT-компетентности такого специалиста для осознания им необходимости информации, определения средств, технологий и направлений её поиска, оценки эффективности и надёжности, а также методов её использования.

Для решения отмеченных задач в современном информационном обществе специалист-профессионал просто не сможет обойтись без технологий применения необходимых электронно-коммуникативных средств оперативного поиска, обработки, хранения и трансляции информации, влияющих на его профессиональную компетентность.

Поэтому IT-компетентность конкретного специалиста выходит на один из первых планов при определении уровня общей профессиональной компетентности и является особенно ценностным ориентиром его подготовки в системе СПО.

В задачи развития IT-компетентности специалиста входят: обогащение знаниями и умениями из области информатики и ИКТ; развитие коммуникативных, интеллектуальных способностей; развитие коммуникационных способностей в едином информационном пространстве.

Задачи развития IT-компетентности находят свое отражение в таких конкретных функциях как: познавательная, коммуникативная, нормативная, оценочная, развивающая функции. Все названные функции тесно взаимодействуют между собой, переходя одна в другую и фактически представляют собой целостный процесс или определенную систему для развития IT-компетентности специалиста.

Формирование и развитие IT-компетентности личности специалиста, рассматриваемое нами как особо ценностный ориентир современного профессионального образования, осуществляется путем передачи информационно-технологического знания, точнее способов и методов деятельности по его использованию. IT-компетентность личности и информационно-технологическая компетентность общества – это объекты взаимно развивающиеся и обогащающие друг друга. Следовательно, личностный уровень IT-компетентности зависит от уровня соответствующей компетентности общества, который в свою очередь определяется совокупностью входящих в него субъектов.

Одним из оптимальных путей формирования компетентности студентов в сфере ИКТ является создание соответствующей модели и встраивание её в учебный процесс колледжа, что требует своих особых методик преподавания, особой организации учебного процесса, разнообразного методического и информационного обеспечения с учётом специфики направлений и профилей подготовки специалистов, сводимых в соответствующую систему[2-7].

Целостное, системное представление об IT-компетентности, выделение её существенных черт, обоснование критериев и уровней сформированности является теоретической предпосылкой для исследования тенденций и условий её развития. Это позволяет более целенаправленно и эффективно организовывать IT-



подготовку специалистов и значительно ускоряет процесс их овладения современными ИКТ. IT-подготовка студентов должна быть когерентной [8-12], то есть происходить в соответствии с распространением ИКТ в реальном информационном мире и без значительного временного отставания. Процесс модификации программы обучения IT должен иметь циклический характер с учётом динамики изменения всей мировой информационной системы, должны быть выработаны рекомендации по изменению содержания программы изучения этих технологий, основанные на объективных аналитических методах анализа ситуации и на субъективных оценках опытных экспертов.

Делая вывод по проведенному анализу проблем и путей формирования и развития IT-компетентности будущих специалистов, как необходимого компонента их общей профессиональной компетентности, необходимо отметить, что данные процессы могут рассматриваться как особо ценностные ориентиры современного высшего профессионального образования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аниськин В.Н., Жукова Т.А. Технологическая грамотность как обязательный критерий профессиональной компетентности специалистов в области информатизации образования // Материалы международной н-п конференции. – Самара; Москва: СФ МГПУ, МГПУ, 2011. С. 282-284.
2. Педагогические информационные технологии и картина мира в непрерывном образовании (Информологический аспект): Учебное пособие / Под общ. ред. В.А. Извозчикова. – СПб: Образование, 1997. 211 с.
3. Аниськин В.Н. Формирование и развитие информационно-образовательной среды вуза (на примере факультета математики, физики и информатики ПГСГА) // Вектор науки Тольяттинского государственного университета, 2012 № 3. С. 219-223.
4. Дудина И.П., Ярыгин А.Н. Моделирование образовательной модели IT-профессионалов в современных условиях // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, пси-

хология. 2012. № 3. С.78-80.

5. Дудина И.П., Ярыгин А.Н. Образовательная модель IT-специалиста // Вектор науки ТГУ. 2012. № 3. С. 231-234.
6. Коваль Н.Н. Возможности современных программных средств ИКТ, их влияние на формирование информационного образовательного пространства педагогической деятельности // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 27-31.
7. Смирнова Е.В. Лингвометодические аспекты формирования и совершенствования умений речевой иноязычной деятельности в вузе при использовании средств ИКТ // Карельский научный журнал. 2013. № 2. С. 33-40.
8. Аниськин В.Н. Особенности технологической подготовки специалистов в условиях холистичной информационно-образовательной среды вуза // Вектор науки ТГУ. Серия Педагогика, психология, 2012 № 3 (10). С. 21-24.
9. Богданова А.В., Коновалова Е.Ю. Управление качеством образования в информационном обществе как актуальная социально-педагогическая проблема // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. № 1. С. 15-17.
10. Гнатышина Е.А., Гнатышина Е.В. Технология формирования информационной культуры в подготовке педагогов профессионального обучения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 97-100.
11. Воронцова Э.М., Федорова С.Н. Формирование информационно-коммуникативной компетентности будущего педагога в процессе профессиональной подготовки // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 4 (11). С. 54-57.
12. Богданова А.В., Ярыгин А.Н. Анализ использования информационных и коммуникационных технологий студентами гуманитарных направлений подготовки // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 4 (22). С. 351-356.

### INFORMATION TECHNOLOGY COMPETENCE OF THE INDIVIDUAL OF MODERN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

© 2014

*E.V. Zamara*, teacher, post-graduate student of Volga Region State Academy of Social Sciences and Humanities  
*Samara State College of Service Technologies and Design, Samara (Russia)*

*Annotation:* The article deals with the problems and the ways of formation and development of the information technology competence of specialists as a necessary component of their overall professional competence, which is the frame of reference of occupation contemporary higher education.

*Keywords:* information technology literacy, information technology, culture, information and technological competence, formation and development of IT-competence, tasks and functions of information and technological competence.

УДК 371.263

### ВЛИЯНИЕ ОТМЕТОК НА РЕАЛИЗАЦИЮ СТИМУЛИРУЮЩЕЙ ФУНКЦИИ КОНТРОЛЯ В ТРАДИЦИОННЫХ И ИННОВАЦИОННЫХ ФОРМАХ ОЦЕНИВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

© 2014

*Э.Ф. Исмаилова*, аспирант  
*Институт экономики, управления и права, Казань (Россия)*

*Аннотация:* В статье рассматривается влияние оценок и отметок на эффективность реализации стимулирующей функции контроля образовательных достижений.

*Ключевые слова:* оценка, отметка, оценочная деятельность, стимулирующая функция контроля, учебная мотивация, традиционные формы обучения, тесты, балльно-рейтинговая система.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Успех обучения во многом зависит от объективности и корректности организации процесса оценивания. Оценка, которую обучаемый признает обоснованной и справедливой, в дальнейшем может повлиять на его поведение в целом и

сказаться на мотивах его учебной деятельности.

Большинство источников склоняется к тому, что «оценка» – это процесс оценочной деятельности, осуществляемый человеком и формирующий ориентиры для дальнейших действий в достижении поставленных целей, установление степени выполнения учащимися

задач, полученных ими в процессе обучения, уровня их подготовленности и развития, качества приобретенных знаний, сформированных навыков и умений, процесс соотношения реальных результатов с планируемыми целями.

В свою очередь «отметка» - это количественное выражение оценки, условно-формальный результат процесса оценивания, выражающий учебные достижения обучаемых в буквах или цифрах, своеобразный ориентир, отражающий социальные требования к содержанию образования.

Отметка и оценка имеют общий объект: знания, умения, навыки и развитие учащихся. Кроме того, отметка в свернутой форме всегда выражает оценку знаний, умений и навыков. Но при этом оценка направлена на определение характера личных усилий учащихся, установление глубины и объема индивидуальных знаний, содействие процессу корректирования мотивации обучаемых.

Под эффективностью педагогической оценки подразумевается ее стимулирующая роль в образовательном процессе. Эффективной считается оценка, создающая у обучаемого стремление к самосовершенствованию, к приращению знаний, умений и навыков, к выработке определенных личностных качеств, а так же социально-полезных форм поведения.

Процесс выставления отметок направлен на учет результативности отдельных этапов процесса обучения для каждого обучаемого, корректирование знаний и умений учащихся, определение итоговых результатов обучения. Сама отметка полностью не отражает меру усилий в учебной работе. То, что одному учащемуся даже минимальный балл достается с большим трудом, а другой может получать высокие баллы без особых усилий. При ориентации исключительно на отметки упускается развитие мотивационной сферы.

Подобная «фетишизация» отметок приводит к тому, что самой целью обучения становится отметка. Не всегда справляясь с трудностями учебной жизни, обучаемые начинают использовать недозванные приемы (списывание, самовольное исправление отметки, обман).

Отсюда возникают противоречия между стремлением к развитию эмоционально-волевой сферы личности и ориентированностью содержания образования на отметки. Ведущим стимулом учебной деятельности становится не познавательный интерес к материалу, а процесс получения баллов любыми путями, что не соответствует принципу сознательности и активности обучаемых и снижает качество приобретаемых знаний, умений, навыков.

Таким образом, возрастает необходимость реализации стимулирующей функции контроля учебных достижений обучаемых. Организация эффективного контроля знаний предполагает однозначность, содержательность, стандартизированность, валидность заданий, систематичность, регулярность, фронтальность контроля. Объем контролируемого материала должен быть оптимальным и достаточно показательным, чтобы по его результатам можно было делать объективные выводы об уровне образовательных достижений учащихся. Помимо основных требований, предъявляемых к процессу оценивания, появляется необходимость организации контроля образовательного процесса с максимальной активацией мотивационной сферы.

Традиционные формы оценивания учебных достижений, такие как устные опросы, контрольные и самостоятельные работы, графические работы, эссе, рефераты, экзамены позволяют в большей степени влиять на эмоциональную составляющую образовательного процесса, оценивать восприятие учебного материала, реагирование на него, внедрение в систему ценностных ориентаций обучаемых, применение на практике и в жизни.

Традиционные формы в большей степени позволяют выявить динамику развития мотивационной сферы, но

при этом обладают такими недостатками, как сложность в унификации процедуры оценивания и зависимость отметки от личностных характеристик проверяющего. Так же традиционные формы предполагают оценивание по четырехбалльной шкале, имеющей достаточно низкую разрешающую способность («неудовлетворительно», «удовлетворительно», «хорошо», «отлично»).

Требованиям унификации и максимальной объективизации оценивания учебных достижений отвечает педагогическое тестирование. Тест - это стандартизированная процедура, представляющая собой совокупность методик, дающих определенные характеристики (как правило, количественные) о достигнутом уровне знаний, умений и навыков испытуемых.

К особенностям теста, отличающим его от традиционных форм, можно отнести объективность и унифицированность проверки (оценка результатов не зависит от личных суждений проверяющего), стандартизированность процедуры (выполнение тестовых заданий, проверка и интерпретация результатов проводится по единым для всех правилам), экономичность (за малые промежутки времени осуществляется фронтальная проверка знаний обучающихся и охватывается значительный объем пройденного материала). Так же тесты позволяют быстро выявить индивидуальные трудности в отдельных блоках пройденного материала для каждого обучаемого [1].

Но, в отличие от традиционных методов, тестирование в большей степени ориентировано на исследование динамики развития когнитивной сферы и не позволяет изучить эмоциональную составляющую обучения.

В частности внедрение ЕГЭ и ГИА (российский аналог National Assessment of Educational Progress Соединенных Штатов Америки), призванных унифицировать и стандартизировать процесс оценивания обучающихся, привело к снижению развития мотивационной сферы, ориентации учебного процесса на получение балльной отметки. Учение оказалось сосредоточенным на изучение содержания теста, повышения баллов без сопутствующего улучшения навыков, для измерения которых они изначально были разработаны [2].

Переход на тестовую форму контроля образовательного процесса изменил шкалу оценивания, но при этом только усилил и без того преувеличенную роль отметки.

Преимуществами тестирования и традиционных форм контроля обладает балльно-рейтинговая система, учитывающая как когнитивный, так и аффективный компонент обучения. Балльно-рейтинговая система - это система комплексной оценки результатов всех видов учебной деятельности, используемая в высших учебных заведениях [3-6]. В течение семестра студент имеет возможность получать и накапливать баллы за разные виды работ. На основе заработанных баллов составляется рейтинг студента, подлежащий огласке. Положительной стороной является то, что система носит стимулирующе-мотивирующий характер. Система является открытой и прозрачной (изначально известно, за что и какие баллы начисляются), засчет этого обучаемый может самостоятельно планировать свою работу в течение семестра, а так же сравнивать свои успехи с успехами других студентов. Так же накопительный характер системы создает более комфортные условия систематически работающим студентам (появляется право на ошибку и возможность компенсировать учебные промахи другими видами работ).

Недостатком балльно-рейтинговой системы с позиции развития эмоционально-волевой сферы является ориентация учащихся на внешнюю мотивацию (соревновательный эффект) без осознания актуальности получаемых знаний, умений, навыков. Возникает опасность подмены образовательных результатов рейтинговыми баллами и возвращением к проблеме гонки за отметками [7]. Так же данная система используется только в профессиональном образовании, не решая проблемы

школьного образования.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* На данном этапе ни одна из форм оценивания не обладает достаточными качествами для того, чтобы считаться универсальной. Выставление отметок будет способствовать развитию мотивационной сферы обучаемых, если они будут осознавать актуальность получаемых знаний и жизненность формируемых умений, четко понимать систему предъявляемых требований, обладать уверенностью, что получение отметки зависит только от них самих и степени их усердия. Поэтому организация контроля образовательных достижений учащихся требует сочетания как традиционных, так и инновационных форм оценивания без ухода в крайности и придания одному из них абсолютного значения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: учебное пособие. М: Логос, 2002. – 432с.: ил.
2. Kellaghan Thomas Using the results of a national assessment of educational achievement / Thomas Kellaghan, Vincent Greaney, T. Scott Murray. p. cm. - (National assessments of educational achievement; v. 5). The International

Bank for Reconstruction and Development / The World Bank, 2009.

3. Исмагилова Э.Ф. Анализ оценочных систем и оценочных шкал, используемых в России и в общей мировой практике // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 74-76.
4. Денисова О.П. Подготовка студентов к контролю остаточных знаний на основе обобщающего повторения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 4 (11). С. 86-88.
5. Романишин И.М. Проблема качества стандартизированного теста формата внешнего независимого оценивания // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 1 (12). С. 219-223.
6. Старченко Е.В. Формирование профессиональных компетенций у студентов языковых направлений вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 2 (13). С. 276-279.
7. Будаев В.Д. О трудности перехода на балльно-рейтинговую систему оценки знаний студентов // Вестник Герценовского университета. 2010. №10. С. 51 – 54.

### INFLUENCE OF MARKS IN REALISATION STIMULATING SUPERVISORY FUNCTIONS IN TRADITIONAL AND INNOVATIVE FORMS OF THE ASSESSMENT OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENT OF STUDENTS

© 2014

*E.F. Ismagilova*, post-graduate student  
*Institute of Economics, Management and Law (Russia)*

*Annotation:* In the article the impact examines assessment and the marks on the effectiveness of the implementation of the incentive function of monitoring educational achievement.

*Keywords:* assessment, mark, estimated activity, enabling the monitoring function, learning motivation, traditional forms of training, tests, score-rating system.

УДК 377.8

### МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗНО-ИНТОНАЦИОННЫХ НАВЫКОВ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

© 2014

*О.М. Козий*, преподаватель кафедры музыкального искусства  
*Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань (Украина)*

*Аннотация:* В статье анализируется проблема формирования образно-интонационных навыков будущих учителей музыки в условиях модернизации высшего музыкально-педагогического образования. Раскрывается эффективность моделирования как основного метода познания и наиболее доступной формы наглядности, обеспечивающих продуктивность обучения.

*Ключевые слова:* моделирование, образно-интонационные навыки, будущие учителя музыки, индивидуальная траектория обучения, эвристический метод.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Качественно новые требования к уровню профессионального образования и информационная перенасыщенность его содержания создают определённые трудности усвоения учебного материала студентами и долговременной фиксации его в памяти. С целью оптимизации учебного процесса и лучшего закрепления материала в современном обучении используется моделирование – основной метод научного познания, как наиболее доступная форма наглядности, сконструированная в виде определённой последовательной схемы учебных действий, которыми студентов должны овладеть в процессе профессиональной подготовки. Использование моделирования в современных научных исследованиях обеспечивает реализацию задач высшей школы, отвечает требованиям Болонской декларации относительно обеспечения высокого качества образования. С помощью моделирования повышается эффективность усвоения учебного материала, поскольку в нём системно представлены все составляющие учебного процесса.

*Анализ последних исследований и публикаций, в ко-*

*торых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы.* В сфере педагогических исследований проблеме моделирования посвящены работы учёных, которые охватывают различные её аспекты. В нашем исследовании проанализировали работы, рассматриваемые моделирование как: создание системы для опосредованного способа получения знаний про определённый объект (К. Батароева) [4]; метод обучения в высшей школе (Н. Голубь) [5]; новый тип модельного познания (Й. Новик) [8]; искусственная система, отображающая с определённой точностью свойства объекта исследования (О. Рудницкая) [10] и др. Однако проблема моделирования процесса формирования образно-интонационных навыков у будущих учителей музыки в процессе вокального обучения еще не нашла достаточного отображения в музыкальной педагогике, что и послужило причиной для её разработки. В связи с этим актуализируется проблема моделирования процесса формирования образно-интонационных навыков у будущих учителей музыки как основного показателя творчески развитой личности профессионала высоко-

кого уровня.

*Формирование целей статьи.* Целью написания данной статьи послужила необходимость практики в разработке составляющих методической модели формирования образно-интонационных навыков у будущих учителей музыки и их теоретическое обоснование.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Относительно нашей проблемы, модельный характер вокального обучения будущих учителей музыки в условиях педагогических колледжей приобретает особую актуальность, поскольку процесс формирования образно-интонационных навыков является синтетическим и включает в себя не только научно-теоретическое и художественно-образное мышление, но и практические навыки владения механизмами правильного вокального звукоизвлечения и звуковедения.

Анализ музыковедческой литературы, которая непосредственно касается проблемы нашего исследования, в частности музыкальной интонации как ключевого понятия процесса интонирования, представлен в научных работах выдающихся теоретиков: Б. Асафьева [2], В. Медушевского [6], Е. Назайкинского [7], Г. Побережной [9], Б. Яворского [12] и др.

Важное место в овладении всем учебно-методическим комплексом подготовки будущих учителей музыки принадлежит чистому интонированию учителем вокально-хоровых произведений, поскольку их художественно-образная презентация на уроках музыки и во внеклассной работе является эталоном выполнения для учеников разного возраста. Поэтому основой развития навыков чистого интонирования должны быть как основные системы организации музыкально-звукового материала голосовым аппаратом, так и психологические механизмы, которые регулируют процесс интонирования.

Музыкальная педагогика уже давно признала тот факт, что точное интонирование является главной задачей формирования навыков вокального исполнительства потому, что без точного образно-художественного интонирования не может быть понятен замысел композитора. Певцы и хормейстеры в своей практической и теоретической деятельности уделяют постоянное внимание осмысленному интонированию, связывая с ним как художественные задачи, так и приемы, направленные на отработку навыков точного вокального звукоизвлечения и звуковедения.

Современная методика музыкального образования рассматривает проблему интонирования в двух аспектах: с одной стороны как способ осмысления композиторского художественно-образного замысла произведения и художественно-эмоционального воспроизведения музыкального материала, а с другой – как одно из средств музыкально-эстетичного воспитания молодежи разного возраста, формирование в них художественного вкуса и развития музыкального слуха исполнителей.

Показ преподавателем вокально-хорового произведения на занятиях по вокалу, в хоровом классе и на занятиях по хоровому дирижированию предусматривает не только мануально-графическое его представление, но и точное, вокально-эмоциональное интонирование, которое в обобщенном виде относится к художественной трактовке и воспроизведению художественно-образного содержания музыкального произведения. Поэтому очень важно сформировать у студента психологическую установку на художественно-комплексное исполнение музыкального произведения, где чистое интонирование и эмоционально-образное исполнение создают ансамбль средств музыкальной выразительности, помогают певцу лучше понять и воссоздать его содержание, а окружающим целостно воспринимать произведение вокально-хорового искусства.

Как известно, эффективность вокальной деятельности зависит от качества, прочности и гибкости во-

кально-интонационных навыков, поскольку вокальная подготовка будущих учителей музыки происходит в комплексе с теоретическими знаниями, практическими умениями и навыками.

Вообще под понятием «навыки» понимают психическое новообразование, благодаря которому индивид способен точно и быстро выполнять определенные действия. В музыкальной педагогике данное понятие характеризуется как действие, отдельные компоненты которого в результате повтора стали автоматизированными [11, с. 236].

Таким образом, навыки – это целиком автоматизированные, инстинктивно исполняемые компоненты умений, реализованные на уровне несознательного контроля. В общепринятом понимании «вокальные навыки» рассматриваются как процесс выполнения вокальных действий и, вследствие многократного повторения, доведенный до автоматизма. Е. Назайкинский акцентирует внимание на многопластовости интонации, которая подчинилась «психической, языковой и культурной детерминации», а в музыке «поднялась на художественный уровень и пополнилась еще несколькими пластами» [7, с. 248].

Основой развития навыков интонирования должны быть как основные системы организации музыкально-звукового материала, так и психологические механизмы, регулирующие сам процесс интонирования. Современная методика музыкального воспитания рассматривает интонирование в двух аспектах: с одной стороны как образ осмысления и воспроизведения музыки, а с другой – как одно из средств воспитания и развития музыкального слуха [9, с. 23].

Под интонированием, в аспекте развития образно-интонационных навыков, мы понимаем не только точность воспроизведения высоты определенного тона музыкального звука, но и эмоционально насыщенную художественно-образную передачу содержания и характера музыки, мелодии в целом. Процесс интонирования протекает, как творческий акт, в котором ярко выражается, как творческая индивидуальность чисто интонирующего певца или руководителя детского вокально-хорового коллектива, так и его психоэмоциональное состояние и психологические качества личности.

Поэтому наиболее эффективный путь формирования образно-интонационных навыков, по нашему мнению, это синтезированный процесс параллельного развития певческо-дикционных, вокально-технических, художественно-образных навыков с использованием креативных методов певческого обучения будущих учителей музыки в поисках художественно-образного исполнения произведения.

Важным моментом индивидуальных занятий относительно постановки голоса (вокала) выступает педагогический мониторинг, с помощью которого осуществляется постоянное руководство и контроль за качеством и соблюдением образовательных траекторий каждого студента, разработанных совместно с преподавателем с учётом их индивидуальных вокально-исполнительских способностей и возможностей. Эти индивидуальные образовательные траектории чётко размещаются в логической последовательности и представлены схематически, в зависимости от целей и задач вокального (или другого вида) обучения.

Относительно нашей проблемы модель формирования образно-интонационных навыков будущих учителей музыки имеет следующие составляющие: цель обучения, задачи, содержание, принципы, функции, методы, формы организации эффективного обучения, компонентную структуру, этапы экспериментального обучения, психолого-педагогические условия, критериально-уровневую систему оценивания творческих достижений, конечный результат). Необходимость включения в высшую систему музыкально-педагогического образования модельного способа овладения содержанием

ем и технологией вокальной подготовки является показателем её реформирования и модернизации.

Рассматривая суть каждого из составляющих данного процесса, остановимся на их основных позициях. Так, целью обучения есть разработка, научное обоснование и экспериментальная проверка поэтапной методики формирования образно-интонационных навыков студентов. Относительно цели исследования были определены следующие задачи: 1. Проанализировать и систематизировать литературу относительно проблемы исследования. 2. Уточнить определение понятия «образно-интонационные навыки» относительно вокального обучения будущих учителей музыки педагогических колледжей, раскрыть его суть, содержание, компонентную структуру. 3. Определить принципы и педагогические условия эффективного формирования. 4. Разработать методическую модель и поэтапную методику формирования образно-интонационных навыков студентов-музыкантов педагогических колледжей. 5. Разработать критерии, показатели и определить уровни сформированности образно-интонационных навыков будущих учителей музыки. 6. Произвести экспериментальную проверку эффективности авторской методики.

В основу содержания процесса формирования образно-интонационных навыков заложен интеграционный принцип соединения музыкаловедческих междисциплинарных знаний, которые раскрывают их семантическую понятийно-смысловую сферу. К принципам данного вида обучения мы относим: общедидактические принципы (наочности, доступности и научности, целостности и системности, оптимизации обучения, природосоответствия и гармоничности развития личности, связи теории с практикой, интегративности содержания образования, самообразования) и принципы обучения искусству (художественно-эстетического аксиологизма, взаимодействия музыкального образования с национальными традициями, активностной и эмоционально-духовной насыщенности содержания образования, культуросоответствия, индивидуализации и рефлексии).

В процессе экспериментальной работы нами были выделены следующие функции вокального исполнения, а именно: социально-преобразующая (художественное средство отображения жизненных событий и духовного обогащения детей и школьной молодежи путём вокального искусства); мотивационно-регулятивная (влияет на профессиональное самоопределение и проектирует учебные действия); познавательная-эвристическая (средство получения комплекса профессиональных знаний и реализации творческого потенциала студента); вокально-деятельная (умение художественно-эмоционально воссоздавать образное содержание вокальных произведений в условиях уроков музыки и сцены); эстетико-воспитательная (духовно обогащает и гармонизирует личность); культурно-просветительская (средство формирования художественной культуры личности слушателя в процессе презентации вокальных произведений).

Для решения поставленных экспериментальных задач был обусловлен комплекс теоретических и эмпирических методов: анализ литературы относительно проблемы исследования с целью уточнения сущности понятия «образно-интонационные навыки»; систематизация и обобщение; анкетирование, беседы, тестирование, инструктаж, демонстрация, наблюдение, наглядная иллюстрация, обсуждение, методы экспертных оценок, экспресс-интервью, метод конструирования понятий – для расширения, дифференциации и систематизации понятийно-категориальной базы знаний; анализ нормативных документов, а также реального опыта преподавателей высших музыкально-педагогических заведений с целью установления эталонных уровней этого направления вокальной подготовки и перспектив повышения профессионального мастерства будущих учителей музыки; педагогический эксперимент; научно-исследовательские и творчески-поисковые методы: эксперимен-

тальные, рефлексивные, для стимуляции творческой активности и моделирования знаний вокально-исполнительского мастерства; методы математической обработки результатов (количественный и качественный сравнительный анализ реального состояния и динамики полученных экспериментальных данных).

К формам организации эффективного обучения мы засчитываем, кроме урочной, еще и концертную деятельность и проведение практики и медиа-образование (использование мультимедийных технологий в самообразовании).

Процессуальная сторона формирования образно-интонационных навыков студентов-музыкантов педагогических колледжей рассматривается нами с позиции взаимозависимости и взаимодействия таких структурных компонентов: мотивационно-целенаправленного, который определяется заинтересованностью студентов в качественном, интонационно чистом звукоизвлечении, обеспечивающем высокое мастерство вокального исполнительства; когнитивно-технологического, который предусматривает овладение комплексом специальных вокально-теоретических знаний (гигиены и охраны певческого голоса, физиологии построения и механизмов звукоизвлечения голосового аппарата и т. д.); рефлексивно-исполнительского, который является результатом объединения вокально-теоретических знаний с составляющими вокально-исполнительского комплекса.

Для оптимизации экспериментального обучения нами были разработаны следующие этапы: адаптационно-мотивационный (обеспечение адаптации студентов к условиям экспериментального обучения и определение существующего уровня образно-интонационных навыков студентов), вокально-технологический (формирование вокально-исполнительского тезауруса и осуществление ознакомления студентов с современными технологиями вокального исполнительства), корригирующе-интонационный (исправление на основе тестовой диагностики ошибок звукоизвлечения и звуковедения), творчески-деятельный (симулирование проявления креативных способностей в вокальном исполнительстве студентов).

К психолого-педагогическим условиям оптимизации процесса формирования образно-интонационных навыков мы засчитываем: создание «комфортной для занятий вокалом учебной среды», мотивационно-познавательное обеспечение процесса формирования, актуализацию вокальной деятельности на основе вокально-теоретических знаний, моделирование и прогнозирование индивидуальной образовательно-исполнительской траектории студентов, активизацию элементов певческой рефлексии как источника и способа самопознания духовного мира личности и необходимый инструмент художественно-образного мышления, осознанное понимание значения качественно-интонационного вокально-воспроизведения образно-интонационных навыков в процессе формирования художественного образа и характера музыкального произведения.

К конечному результату мы засчитываем вокально-исполнительский комплекс, состоящий из специальных теоретических знаний в области вокального исполнительства и практических интонационно-образных навыков.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Для оптимизации моделирования процесса формирования образно-интонационных навыков необходимо прежде всего создание творческой атмосферы и комфортной, продуктивной учебной среды, что обеспечит эффективное использование всех структурных компонентов методической модели: комплекса методов, среди которых ведущими выступают эвристические методы формирования образно-интонационных навыков у студентов, а использование оригинальной поэтапной методики значительно расширит развитие креативных способностей студентов, поможет

сформировать их образно-интонационные навыки, отыскать новые интерпретационные грани раскрытия художественно-образного содержания музыкального произведения. Умение синтезировать вокально-технические навыки в соответствии с образно-интонационными особенностями музыкальных произведений приобретает с опытом и значительно расширяет творческие возможности как студента, так и преподавателя.

Проведенные исследования не исчерпывают всех аспектов изложенной проблемы. Дальнейшие исследования продолжатся в изучении и разработке методики развития вокально-интонационных и образно-интонационных навыков студентов педагогических колледжей в процессе изучения дирижерско-хоровых дисциплин.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллин Э. Б. Методология педагогики музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин. 3-е изд., испр. и доп. М.: «Издательство Гном», 2010. 416 с.
2. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Л.: Музгиз, 1971. 376 с.
3. Барсова И. А. Специфика языка музыки в создании художественной картины мира / И. А. Барсова // Художественное творчество / Вопросы комплексного изучения. 1984. Л.: Наука, 1986. С. 99–116.

4. Батароев К. Б. Аналогии и модели в познании / К. Б. Батароев. Новосибирск: Наука, 1981. 320 с.
5. Голуб Н. Моделирование как метод навчання у вищій школі // Вісник Львівського університету. Серія «Філологія». Вип. 50. Львів, 2010. С. 66–72.
6. Медушевский В. В. Человек в зеркале интонационной формы / В.В. Медушевский // Советская музыка. 1980. № 9. С. 39–48.
7. Назайкинский Е. В. Интонация в речи и в музыке // О психологии музыкального восприятия / Назайкинский Евгений Владимирович. М.: Музыка, 1972. С. 248–336.
8. Новик Й.Б. Новый тип модельного познания // Вопросы философии. 1980. № 7. С. 131.
9. Побережна Г. І. Інтонаційна природа музики // Загальна теорія музики підручник / Побережна Галина Іонівна, Щериця Тамара Володимирівна. К.: Вища школа, 2004. С. 23–52.
10. Рудницька О. П. Методи наукового дослідження // Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посібник. К.: МОН України, АПН України, ІПППО України, 2002. 270 с.
11. Современный психологический словарь /сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М.: АСТ; СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. 490 с.
12. Яворский Б. Л. Звуковая речь // Избранные труды. Т.2. Ч.1. М. Советский композитор, 1987. С. 41–47.

### MODELING OF THE PROCESS OF FORMING FIGURATIVELY-INTONATIONAL SKILLS OF THE FUTURE MUSIC TEACHERS

© 2014

*O.M. Kozii*, lecturer of the Department of musical art

*Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychna, Uman (Ukraine)*

*Annotation:* The article deals with the problem of forming figuratively-intonational skills of future music teachers under the conditions of modernization of the higher musical-pedagogical education in Ukraine. This article reveals the effectiveness of modeling as the main method of perception and the most accessible form of visual aids providing productivity of teaching.

*Keywords:* modeling, figuratively-intonational skills, future music teachers, individual teaching path, heuristic method.

УДК 378.091.26

### ПРОБЛЕМА ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

© 2014

*O.A. Kotlyarova*, преподаватель кафедры английской филологии

*Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, Луганск (Украина)*

*Аннотация:* Проведенный теоретический анализ проблемы оценивания учебной деятельности студентов вузов в рамках кредитно-модульной системы доказал, что оно должно проводиться системно и комплексно на всех этапах учебно-воспитательного процесса и охватывать все виды учебной деятельности студентов.

*Ключевые слова:* учебная деятельность студентов, оценивание, кредитно-модульная система обучения, учебно-воспитательный процесс, современные условия подготовки специалистов.

*Постановка наукової проблеми та її значення.* Сучасна вища освіта передбачає впровадження найбільш ефективних способів підготовки майбутніх фахівців до майбутньої професійної діяльності. Процес інноваційних змін у педагогіці набув широкого розмаху і якісного розмаїття. Поряд із впровадженням дидактичних інновацій та вдосконаленням існуючих систем навчання безпосередньо впливають на якість та ефективність навчального процесу контроль та оцінка результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів. Проблема організації адекватного та об'єктивного оцінювання навчальних досягнень студентів і впровадження єдиного стандарту оцінювання результативності дидактичного процесу набуває актуальності у зв'язку з приєднанням до Болонського процесу.

*Аналіз останніх досліджень з цієї проблеми.* Проблему оцінювання навчальної діяльності студентів ВНЗ в умовах кредитно-модульної системи досліджували Е. Баркалова [1], Б. Корольов [2], В. Кремень [3], М. Садиков [4], З. Слепкань [5], А. Харківська [6],

Г. Чуйко [7], П. Ясінець [8] та ін.

Аналіз останніх досліджень сучасних українських та зарубіжних науковців дозволяє дійти висновку, що проблема оцінювання навчальних досягнень розглядається в сучасній педагогічній словниково-енциклопедичній літературі здебільшого для характеристики оцінки як визначення ступеня засвоєння знань, умінь і навичок студентами відповідно до вимог навчальних програм; як процес, що «відбувається постійно: під час роботи на занятті, спостереження за навчальною діяльністю студента, аналізу відповідей, виконання ним різного роду робіт. Визначає рівень досягнутих успіхів оцінка, яка являє собою стимул до навчання» [9, с. 120].

*Формулювання мети та завдань статті.* Мета статті – проаналізувати проблему оцінювання навчальної діяльності студентів у рамках кредитно-модульної системи навчання в сучасних умовах підготовки майбутніх фахівців.

*Виклад основного матеріалу й обґрунтування*

отриманих результатів дослідження. Націленість вищої освіти на підготовку компетентних, конкурентоспроможних спеціалістів передбачає, що поряд із когнітивною складовою, діяльність студентів у процесі навчання має забезпечувати їхнє особистісне зростання, яке проявляється підвищенням рівня відповідальності, самоорганізації, розвитком творчих здібностей, формуванням певних переконань та інших особистісних якостей [1; 10; 11]. Такий підхід зобов'язує викладачів наполегливим чином працювати над удосконаленням: а) системи контролю (як комплексу різноманітних способів і засобів перевірки результативності роботи студентів на аудиторних заняттях, якості їхньої самостійної, дослідницької роботи; рівня засвоєння ними навчального матеріалу з окремих тем, розділів і навчальної дисципліни в цілому); б) системи оцінювання результатів діяльності студентів (як визначення відповідності їхніх особистих досягнень певним установленим критеріям).

Питання оцінювання результатів навчальної діяльності студентів було і залишається доволі складним. Певну допомогу в його розв'язанні може надати усвідомлення взаємопов'язаних понять «критерії оцінки» і «норми оцінки». Критерії оцінки – це ті параметри, відповідно до яких педагог оцінює навчальну діяльність [12]. Норми оцінки – це показники, на які опирається викладач при виставленні оцінки [13]. Під оцінкою успішності студентів розуміють систему показників, які відображають їх об'єктивні знання та вміння, тобто оцінку можна розглядати як визначення ступеня засвоєння знань, умінь та навичок відповідно до вимог, що пред'являються програмами [14].

Оцінка охоплює бал, тобто цифрову або іншу символічну форму вираження та фіксації оцінювання успішності; оцінні судження – коротку характеристику результатів учіння, їх позитивних моментів та недоліків, емоційне ставлення.

О. Спірін зазначає, що оцінювання успішності навчання повинно проводитися з урахуванням закономірностей психічного розвитку студентів, на всіх його етапах стимулювати розвиток у них пізнавальних процесів та емоційно-вольових якостей [12]. При цьому, систематичний контроль і оцінювання успішності навчання є умовою руху вперед; він формує уявлення студента про те, що він знає, що ним досягнуто, на що варто звернути увагу в подальшій роботі. Добре організований контроль на всіх його етапах допомагає викладачу виявити навчальні здобутки кожного студента, розкрити причини слабкого засвоєння окремих частин матеріалу та вжити раціональних заходів для виправлення недоліків у навчально-пізнавальній діяльності. Оцінка викладачем засвоєних знань є важливим фактором для формування особистості студента й часто виступає регулятором соціальних відносин у житті людини, адже опосередковано впливає на формування стосунків у колективі, з викладачем, з батьками тощо.

Отже, в сучасних умовах одним з важливих засобів підвищення ефективності навчального процесу в вищій школі є створення стимулювальної системи контролю навчальної діяльності студентів. Саме створення ефективної моделі оцінювання знань є важливою складовою розвитку Болонського процесу.

Створення єдиного європейського простору вищої освіти передбачає, що незважаючи на специфіку викладання окремих дисциплін, відмінності у програмах, методичному забезпеченні різних ВНЗ, системи оцінювання у зарубіжних навчальних закладах, як правило, надають можливість перезарахувати предмети у процесі переходу з одного закладу до іншого. У країнах Європи, які приєдналися до Болонського процесу, це досягається завдяки застосуванню системи ЄКТС (ECTS), складовою якої є, з одного боку, уніфікований порядок визначення трудомісткості навчальної дисципліни (європейських кредитів), а з іншого –

уніфіковані системи якісних оцінок.

Розглянемо особливості оцінювання навчальної діяльності за кредитно-модульною системою [2; 5; 6; 15]. Увесь матеріал навчальної дисципліни розділено на окремі логічно завершені модулі. Засвоєння знань, навичок, умінь відповідно за кожним модулем відбувається шляхом реалізації певних форм, методів, способів, прийомів навчально-пізнавальної діяльності студентів та відповідно контролюється. Рейтинг студента з предмета складається як сума:

$$A + B + C + D = R \text{ (100 балів).}$$

де А, В, С, D – види навчальної діяльності: наприклад, робота з теоретичним матеріалом, робота на практично-семінарських заняттях, розробка проекту дидактичних матеріалів, екзаменаційна робота тощо.

На першому занятті студенти знайомляться з навчальною програмою, тематикою практично-семінарських занять, списком основної та додаткової літератури, тематикою науково-дослідних робіт, графіком проведення контрольних робіт, тестування, захисту навчальних проектів та курсових робіт. Студенти ознайомлюються із суттю модульно-рейтингової системи вивчення відповідного предмета, критеріями та нормами оцінювання самостійної роботи. Протягом семестру за виконання кожного виду роботи студент за рейтинговою системою набирає бали, максимальна сума яких становить 100. З них у «Х» балів оцінюється робота з теоретичними матеріалами (самостійні роботи аналітичного характеру, узагальнювальних схематичних зображень до вивчених тем, виконання тестів), в «У» балів оцінюють роботу на практично-семінарських заняттях (усні відповіді, участь у дискусіях, навчальних іграх), у «Z» балів оцінюють виконання навчального проекту за обраною темою (розроблення комплексу дидактично-методичних матеріалів з економічних дисциплін), в «Q» балів оцінюють виконання екзаменаційної роботи ( $X + Y + Z + Q \leq 100$ ).

Модульно-рейтингова система навчання реально робить студента суб'єктом навчання, залучаючи його до свідомої й активної праці, оскільки в нього майже немає можливості ухилитися від навчальної роботи. Ця технологія ґрунтується на співпраці викладача та студента, знімає адміністративний тиск і стимулює свідому самостійну роботу студента. До мінімуму зводиться вплив випадкових і суб'єктивних психологічних факторів, а підсумкова оцінка є об'єктивнішою, оскільки базується на оцінюванні кожного виду роботи з усіх тем дисципліни протягом тривалого часу. Ця система породжує конкуренцію в студентському середовищі, створює можливість для реалізації здорового честолюбства в оволодінні знаннями.

Робота за модульно-рейтинговою системою розпочинається з того, що на вступному занятті викладач роз'яснює студентам сутність системи, її принципи, аргументує її раціональність, пояснює методику нарахування балів і шкали оцінок [16-18]. Рейтингова система буде успішно працювати за умови чітко визначених критеріїв оцінювання знань, відповідно до яких збільшується або зменшується кількість набраних балів. Розроблення цих критеріїв є, напевно, найскладнішим завданням у роботі за рейтинговою системою. До критеріїв оцінювання знань доцільно включити такі: своєчасність виконання завдань, самостійність, оригінальність мислення, відповідальність, уміння обстоювати свою думку, глибина засвоєння теоретичних знань (перевіряється тестуванням), уміння структуровано викладати матеріал, використовувати наочність. Застосування рейтингової системи дає змогу точніше порівняно з п'ятибальною системою оцінювання виявити рівень засвоєних студентом знань і сформованих умінь. Практика навчання виявила такі позитивні сторони її впровадження:

– дає можливість студентам зрозуміти необхідність систематичної праці з матеріалами навчальної дисципліни;

– допомагає уникнути психологічних, емоційних, фізичних перевантажень «авральної підготовки» під час сесії;

– дає змогу викладачу різнобічно та об'єктивно оцінити знання кожного студента, уникнути випадковості та несправедливості в оцінці знань [9].

До факторів, що забезпечують ефективність рейтингової системи, можна зараховувати такі:

- чітке формулювання мети вивчення предмета;
- побудова таксономії цілей та завдань навчання;
- стандартизація знань із предмета, що вивчається;
- розроблення чітких критеріїв оцінювання знань студента;

– надання можливості кожному студенту реалізувати свої здібності (так спланувати час, щоб кожен мав змогу одержати оцінку за виконане завдання, щоб не було таких, хто не встиг і тому не отримав балів);

– можливість урахувати в рейтингу моральні якості особистості (тобто реалізувати виховний аспект навчання), адже важливо, щоб майбутній фахівець не тільки здобув певні знання, але й сформував необхідні для професійної діяльності особистісні якості – самостійність, творчість, нестандартність мислення та ін. [19].

Модульна форма організації навчання передбачає поділення матеріалу дисципліни на навчальні модулі – самостійні (відносно автономні) логічно завершені розділи або блоки тем дисципліни з відповідною системою організації навчально-пізнавальної діяльності, інформаційно-методичного забезпечення, діагностики та контролю навчального процесу. Чітке визначення дози навчального матеріалу, обсягу індивідуальних завдань, вимог до знань і вмінь, які студент має сформувати та продемонструвати після завершення роботи над модулем, регламентація навчального процесу сприяють систематичній роботі студентів, планомірному засвоєнню матеріалу дисципліни.

Кожен модуль містить такі елементи:

– навчально-організаційний блок, що містить загальну інформацію про зміст, план, регламент вивчення матеріалів;

– теоретичний блок, який охоплює інформаційно-змістовну частину модуля, що подає розгорнуте висвітлення вузлових питань курсу;

– методичний блок, що містить рекомендації щодо застосування наявних теоретичних і практичних матеріалів, склад яких визначається особливостями конкретного навчального середовища, а також коментований перелік літератури, який орієнтує студентів у наявній навчальній та науковій літературі;

– блок підтримки (практичний) – містить банк завдань для індивідуальної роботи, ділові ігри, вправи, конкретні ситуації, тести, анкети, роздатковий матеріал, підсумкові завдання проблемного характеру, виконання яких вимагає використання теоретичних знань та практичних умінь і навичок, набутих під час засвоєння матеріалу даного модуля [15].

Отже, можна визначити характерні риси описаної модульно-рейтингової системи навчання:

– подання навчального матеріалу не у вигляді безперервного потоку інформації, а невеликими логічно пов'язаними частинами;

– наявність системи правил з послідовного виконання певних дій, спрямованих на засвоєння кожної частини;

– наявність завдань для перевірки засвоєння кожної частини;

– наявність системи зворотного зв'язку, яка дає змогу інформувати студента про правильність виконаних ним завдань;

– на кожному відрізку навчального процесу передбачена діагностична оцінка рівня знань, умінь і

навичок у зіставленні з наперед заданими й уточненими цілями.

При цьому, метою комплексної діагностики знань студентів є:

– прояв і розвиток системи компетентностей майбутнього фахівця;

– виявлення, перевірка і оцінка рівня здобутих знань, сформованих умінь і навичок;

– порівняння фактичних результатів навчально-пізнавальної діяльності із запланованими, наперед установленими стандартами;

– стимулювання цілеспрямованої систематичної, інтенсивної роботи студентів;

– підвищення об'єктивності оцінювання;

– одержання своєчасної інформації про стан засвоєння змісту програми на всіх етапах навчання;

– залучення студента до всіх форм навчального процесу.

*Висновки і перспективи подальших досліджень.* Отже, проведений теоретичний аналіз дозволяє нам дійти висновку і визначити таке правило ефективного оцінювання навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів за кредитно-модульною системою: оцінювання навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів у таких рамках повинно здійснюватись системно і комплексно на усіх етапах навчально-виховного процесу, охоплювати усі види навчальної діяльності студентів. Кожен вид навчальної діяльності студента в рамках залікового кредиту (модуля) оцінюється (визначається рейтинг) і має питому частку в підсумковій оцінці із залікового кредиту.

Перспективи подальших наукових пошуків щодо запропонованої теми дослідження бачимо у теоретичному обґрунтуванні та практичній апробації системи комплексної діагностики результатів навчальної діяльності студентів як педагогічної системи встановлення основних ознак, які характеризують сформовані в процесі навчання компетентності майбутнього фахівця.

## СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Баркалова Е. Л. Організація навчального процесу в контексті впровадження кредитно-модульної системи навчання // [Інтернет-ресурс]: Режим доступу: [www.nbuv.gov.ua/Portal/Chem\\_Biol/Zhdk/2009\\_1\\_2/st20.html](http://www.nbuv.gov.ua/Portal/Chem_Biol/Zhdk/2009_1_2/st20.html).
2. Корольов Б. Болонський процес у вищій школі // Болонський процес в дії. К., 2008. С. 27–35.
3. Кремень В. Нові вимоги до якісної освіти // Освіта України. 2006. 20 черв.
4. Садиков М. Впровадження кредитно-модульної системи навчання при вивченні фундаментальних нормативних дисциплін // Вища освіта України. 2006. № 4. С. 35–41.
5. Слєпкань З. І. Модульно-рейтингова система навчання й контролю успішності студентів Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навч. посіб. К.: Вища шк., 2005. С. 148–159.
6. Харківська А. А. Якість освіти в контексті європейського вибору України // Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки (Ніжинський держ. унів. ім. М. Гоголя) / За заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2009. № 2. С. 5–10.
7. Чуйко Г., Чуйко Н. ECTS – обов'язковий євростандарт Болонського процесу // [Інтернет-ресурс]: Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/bologna/vprov/articles/30.html>.
8. Ясінець П. С. Якість освіти у ВНЗ. К.: Лібра, 2008. 212 с.
9. Яхнін Я. К. Сучасні підходи до якості освіти. К.: Наук.думка, 2010. 143 с.
10. Вища освіта України в парадигмі євроінтеграції (курс лекцій): Навч. посібник для студентів / за ред. Г. Ф. Пономарьової, А. А. Харківської, Т. В. Отрошко. Х.: ХГПА, 2008. 334 с.



11. Спірін О. М. Проектування механізмів вимірювання навчального навантаження студентів під час розробки кредитно-модульної системи // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / [Кол. авт.]. К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2007. Вип. 47. С. 3–8.

12. Спірін О. М. Проектування ідентифікаторів накопичення кредитів у професійній підготовці фахівців за кредитно-модульною системою // Педагогіка і психологія професійної освіти. 2007. № 3. С. 44–53.

13. Фунтікова О. О. Модульно-рейтингова система контролю знань студентів у вищій школі // Вісн. Укр. держ. ун-т водного господарства та природо використання. Рівне, 2003. Вип. 5 (24), Ч.2: Сучасні технології навчання: проблеми та перспективи. С. 237–242.

14. Яременко П. С. Якість освіти в Україні. К.: Лібра, 2011. 157 с.

15. Іванюк І. В. Оцінювання освітніх проектів та

програм. К.: Таксон, 2004. 208 с.

16. Смолюк І.А. Трансформація образовательной среды в условиях кредитно-модульной системы организации учебного процесса // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 2. С. 29–32.

17. Дунаева В.Г. Кредитно-модульная система обучения в вузе: обратная сторона медали // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 4 (11). С. 90–92.

18. Махновская И.Р. Организация профессиональной подготовки магистров сестринского дела в условиях кредитно-модульной системе образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 1 (12). С. 147–150.

19. Вища освіта і Болонський процес: підручник / за ред. Г. Ф. Пономарьової, А. А. Харківської, О. О. Бабакиної, Т. В. Отрошко, І. І. Соловйової. Х.: ХГПА. 2011. 304 с.

### ПРОБЛЕМА ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У РАМКАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ © 2014

**О.О. Котлярова**, викладач кафедри англійської філології  
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, Луганськ (Україна)

*Анотація:* Проведений теоретичний аналіз проблеми оцінювання навчальної діяльності студентів ВНЗ у межах кредитно-модульної системи доводить, що воно повинно здійснюватись системно і комплексно на всіх етапах навчально-виховного процесу, охоплювати всі види навчальної діяльності студентів.

*Ключові слова:* навчальна діяльність студентів, оцінювання, кредитно-модульна система навчання, навчально-виховний процес, сучасні умови підготовки фахівців.

### THE PROBLEM OF STUDENTS' ACADEMIC ACTIVITY ASSESSMENT WITHIN THE CREDIT-MODULAR SYSTEM IN MODERN CONDITIONS OF SPECIALISTS' TRAINING © 2014

**O.O. Kotliarova**, lecturer of the English philology department  
Luhansk Taras Shevchenko National University, Luhansk (Ukraine)

*Annotation:* Theoretical analysis of the problem of students' activity assessment within the credit-modular system was performed. The results proved that it must be systematic and complex at each stage of educational process and cover all kinds of the students' academic activity.

*Keywords:* students' academic activity, assessment, credit-modular system of education, teaching and educational process, modern conditions of specialists' training.

УДК 908 (477.54): 929 Срезневский

### У ИСТОКОВ ХАРЬКОВСКОЙ ШКОЛЫ КРАЕВЕДЕНИЯ: ИЗМАИЛ СРЕЗНЕВСКИЙ © 2014

**С.Н. Кулиш**, кандидат исторических наук, доцент  
Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина, Харьков (Украина)

*Аннотация:* В статье анализируется харьковский период научно-педагогической деятельности И. Срезневского, его научное наследие по изучению украинского фольклора и исторических памятков. Сделаны выводы по поводу его отношения к романтическому украинофильству. Уточнены некоторые подробности его биографии.

*Ключевые слова:* славяноведение, малорусский (украинский) язык, украинская народная словесность, И. Срезневский, украинофильство.

*Постановка проблемы.* Измаил Иванович Срезневский – это выдающийся ученый, профессор Харьковского университета, заложивший в 30-40 гг. XIX века основы изучения украинского фольклора и исторических памятков прошлого. Изучение его наследия является важным для организации воспитательной и культурно-просветительской работы среди современной студенческой молодежи.

*Анализ последних исследований и публикаций.* Фигура Измаила Ивановича Срезневского – филолога-слависта, палеографа, историка, этнографа, почетного члена 32 академий и университетов, автора более 390 научных и научно-популярных трудов, адресата 900 деятелей отечественного и мирового образования и науки широко известна. Исследованием наследия И. И. Срезневского занимались десятки ученых разных стран. Только за последние годы появились обширные статьи М. Досталь, Н. Масленниковой, Г. Богатовой, О. Трубочева, в которых речь идет в основном о его научной деятельности

как филолога-слависта. Результатом долгих поисков стал выход монографии Н. Колгушкиной, посвященной И. Срезневскому [1].

Все вышеуказанные и другие авторы бегло вспоминают о Харьковском периоде жизни и работе И. Срезневского в Харьковском университете. Конкретно об этом периоде писали только Н. Сумцов и В. Франчук [2–3], хотя и недостаточно глубоко и объективно. К 200-летию со дня рождения И. Срезневского в 2012 г. в Санкт-Петербурге, Рязани и Харькове прошли международные научные симпозиумы и конференции, на которых обсуждали наследие И. Срезневского как выдающегося филолога-слависта. Но и тут о его харьковском периоде говорилось бегло. Известно, что оказавшись в Харькове, И. Срезневский еще подростком, в 14–15 лет стал интересоваться думами, другими образцами народного творчества.

*Изложение основного материала.* С начала учебы в Харьковском университете (1826 г.) самый молодой по

возрасту его студент И. Срезневский, делая первые шаги в науке, вобрал в себя культуру украинской земли, отзвук казацкой вольности. «Молодые годы слили его с Украиной», – писал сын И. Срезневского [3, с. 1].

Этому в большой степени способствовало выделение в XVIII веке славяноведческой тематики из родственных дисциплин, прежде всего истории и филологии.

По мнению киевской исследовательницы О. Мандебуры, И. Срезневский был «сознательным украинским патриотом», заложил «основы научной украинистики» и «украинского музееведения». Его деятельность, равно как и усилия других ценителей украинского фольклора и исторических памятков, считает она, повлекли появление и сохранение до 70-х гг. XIX века стойкой «ураинофильской традиции» в Харьковском университете [4, с. 38–41].

В конце 20-х – в начале 30-х гг. XIX века в Харькове начинаются фольклорно-этнографические исследования, растет заинтересованность местной общественности их результатами, материалами из украинской жизни, усиливается внимание к украинским литературным талантам. Таким образом русскоязычные харьковчане заявляли о своей украинскости.

Толчком к этому было создание первого в Левобережной Украине литературного художественно-научно-общественного издания «Украинский вестник» (1816–1819). Инициатива его создания принадлежала профессору Харьковского университета Ивану Евсеевичу Срезневскому (1770–1820) – отцу будущего знаменитого языковеда-слависта Измаила Срезневского. Вокруг него и его единомышленников – представителей старшего поколения (Г. Квитки, В. Каразина, П. Гулака-Артемовского) группируется университетская молодежь, которая хотела трудиться во имя возрождения Украины. Идейным вдохновителем Измаила Срезневского бы И. Данилович – декан этико-политического факультета университета. Под его влиянием И. Срезневский приобрел «научный скептицизм и привычку к точному анализу». Кроме того, вдохновляли его и намерения П. Гулака-Артемовского составить русско-украинский словарь для «спасения языка от гибели» [5, с. 25–26]. Продолжая дело отца, И. Срезневский стал активным участником литературно-научной жизни Харькова. С его именем связано образование в конце 20-х годов XIX века молодежного литературного кружка, известного под названием «Харьковская школа романтиков». «По сути своей И. Срезневский – энтузиаст, по настроению – романтик» отметил в своей работе К. Грот [6, с. 31]. Следует подчеркнуть, что расцвет литературного романтизма харьковского периода в 20–30-х годах XIX века не был случайным. Если М. Максимович в Москве издал фольклорный украинский сборник только в 1827 г., то грузинский князь, помощник попечителя Харьковского учебного округа Н. Цертелев (Церетели) еще в 1819 г. опубликовал в Петербурге «Опыт собрания старинных малороссийских песней», в который вошли восемь украинских народных дум. Странники обращения к украинским мотивам (Р. Гонорский, Е. Филомафитский, А. Склабовский), как считал небезосновательно проф. Н. Сумцов, даже не владели достаточно хорошо украинским языком [7].

Члены кружка, среди которых И. Розковшенко, братья Федор и Орест Евецкие, А. Шпигоцкий, Л. Боровиковский и другие, занимались сбором и исследованием народного творчества, разных исторических источников, увлекались историей и культурой украинского народа. Со временем к кружку И. Срезневского примыкают А. Хиджеу, Н. Костомаров, А. Метлинский, В. Пассек, И. Петров, И. Бецкий, духовно укрепляя его. Как установила О. Ковальчук, в 30–40-х гг. XIX века вышли из печати до 10 сборников народных песен и дум, которые оказались больше репрезентативными источниками, чем летописи [8, с. 23].

В 1831 г. вместе с И. Розковшенко И. Срезневский из-

дает «Украинский альманах», в состав которого вошло несколько сочинений литературного характера, положив начало в Украине альманаховым изданиям.

Этнографические экскурсии ученых-романтиков по селам Слобожанщины, кабакам, которые в те времена были действительно народными клубами, сбор слов, изречений, легенд, преданий песен способствовало накоплению и изданию фольклорно-этнографических материалов.

И. Срезневского вполне справедливо можно считать убежденным славянофилом (чехофилом, сербофилом, русофилом, ураинофилом). Не случайно еще в 1832 г. он издал сборник «Словацкие песни» – на 60 страницах; был убежден, что «славянскому племени принадлежит обновить Европу». Как справедливо отметил И. Котляревский в беседе с И. Срезневским летом 1837 г., собрание украинской народной поэзии было порождено общероссийской модой, оно не вело к нужной для украинского общества цели. В Харьковском университете господствовала ураиноязыковая стихия среди студенчества, поэтому интерес к украинской этнографии со стороны И. Срезневского выглядел вполне закономерным. Характерным для «южной Москвы», как именовал Харьков выпускник университета, литератор М. Де Пуле, был пример из практики И. Срезневского. Когда он дал задание перевести славянским наречием текст «Отче наш» из церковнославянского языка, значительная часть студентов перевела его именно на украинский язык [9, с. 217, 222]. Их действия, однако, не выходили за рамки верноподданства Российской империи. Собиратели фольклора были не в состоянии пользоваться этим кладом, и он постепенно исчезал. Как утверждал Н. Сумцов, ураинофильство было для И. Срезневского «переходным этапом». Именно так выглядит и оценка им украинского языка: «сначала чрезмерное увлечение, потом холодное и в конце жизни почти неприязненное отношение» [10, с. 72].

В письме к Н. Гоголю (февраль 1834 г.) И. Срезневский объяснял почему (с 14 лет) увлекся сбором украинского народного творчества. Во-первых, считал необходимым показать важность малороссийской народной словесности с исторической и этнографической точки зрения. Во-вторых, определить соотношение народного творчества с летописями и легендами [11, с. 77].

В 1832 г, уволившись со службы в Харьковском депутатском собрании, И. Срезневский направляется в места бывшего расположения Запорожской Сечи. Считая, что Украину, запорожцев нельзя познать «не побывавши на порогах», он целый год, работая домашним учителем, находился в селе Варваровка и в селах, где когда-то жили запорожцы. Он разыскивает людей, память которых сохранила живые впечатления последних лет существования Запорожской Сечи и народные пересказы о ней. Они глубоко историчны, так как в большинстве случаев созданы в среде козацко-крестьянских масс – современников событий в Украине. Пополняя свою «украинскую шкатулку», собиратель фольклора продолжает научные исследования «... мое любимое занятие – история Украины – идет само собой», – пишет он матери.

В 1833 г., как результат деятельности харьковских романтиков, исследований И. Срезневского, издается сборник фольклорных и исторических материалов «Запорожская старина». За период 1833–1938 гг. вышло две части сборника в шести книгах. Издание представляло собой сборник сочинений устного народного творчества (думы, песни, предания), летописные материалы. Исторические исследования И. Срезневского выделяются ценными примечаниями и комментариями с описанием быта, обычаев запорожского казачества. Историческая часть «Запорожской старины» является первой печатной хрестоматией по истории Украины. Ученый отмечал то, что народное творчество является неисчерпаемым источником сюжетов, образов и языка не только для художника слова, но и для исследова-

ния истории народа. Бесспорно, что научно не совсем точные зарисовки И. Срезневского о Ю. Хмельницком, И. Выговском, И. Мазепе, С. Палие, И. Барабаша знакомили общество с мало ему известными фигурами украинского прошлого. Этой же цели служили и сборники «Запорожская старина». «Украинский альманах», две книги «Украинского сборника». В то же время И. Срезневский был убежден, что украинцы должны быть для русских «органами своей поэтической родины, богатой светлыми, драгоценными остатками российской, общей нам, древности... , остуженной у нас северным холодом» [11, с. 104–106]. Именно на основе глубокого исследования фольклора ученый еще в начале 30-х годов рассматривал украинский язык как один из самых богатых славянских языков, язык, который «имеет надежду на славу литературную» [12, с. 136]. В условиях цензуры и реакции того времени, когда реакционеры разных мастей вообще отрицали его существование, взгляды И. Срезневского были смелыми. Он одним из первых выразил мысль о том, что украинский язык является самостоятельным, а не наречием русского или польского. В «Запорожской старине» был помещен обобщающий исторический очерк под названием «Украинская летопись 1640–1657», который вышел потом отдельной книгой [13].

К историко-краеведческим исследованиям И. Срезневского принадлежит разведка «Историческое обозрение гражданского устройства Слободской Украины со времени ее заселения до преобразования в Харьковскую губернию», которая по мнению историков является первоисточником в этом плане [14].

Значение этих первых работ по истории Украины и украинской словесности в краеведческом аспекте трудно переоценить. Они заслуживают отдельного исследования.

«Запорожская старина» побуждала ученых к изучению первоисточников, усиливала интерес к поискам новых документов. Ею увлекались украинские ученые и писатели М. Максимович, Н. Костомаров, Н. Гоголь, Т. Шевченко.

В период заграничной научной командировки 1839–1842 гг. И. Срезневский посетил Закарпатье. В своем отчете и дальнейших работах он дает глубокую научную характеристику фонетических признаков украинского языка в местных разновидностях, в частности в говорах Закарпатья и Галиции. И. Срезневский принадлежит к тем деятелям украинской науки и культуры, творчество которых объединяет в неразрывную целостность два ее крыла – Запад и Восток, Галицию и Большую Украину. После защиты 27 марта 1837 г. магистерской диссертации «Основные мысли о сущности и содержании теории в науках политических» он был назначен адъюнкт-профессором политической экономии и статистики. На первом курсе I философского факультета И. Срезневский преподавал «теорию статистики с применением к странам европейской системы образования». При этом он пользовался работами профессора Кенигсберского университета Ф. Шуберта, но по собственной системе. На втором курсе читал лекции по статистике Российского государства (на базе работ Ф. Шуберта и М. Иванова), но имел и собственные исследования. Хотя, по высказываниям Н. Сумцова, статистика считалась «безосновательным и бесполезным» предметом [15, с. 90], но И. Срезневский ставился к ней как к полностью научной дисциплине.

Лекции по статистике, которые вел И. Срезневский, пользовались большой популярностью среди студентов из-за новейших методов подачи материала, особенно по российской статистике. Чтобы развеять мысль о ненаучности своей дисциплины, он подготовил к 1839 г. докторскую диссертацию «Опыт о предмете и элементах статистики и политической экономии сравнительно». Ее обсуждали профессора двух факультетов. Но новые и оригинальные выводы о компонентах и значениях, за-

дачах статистики, и не только государственной, не понравились слушателям. Только А. Галицкий и М. Лунин одобрили диссертацию, другие назвали ее «насмешкой над наукой».

В 1842–46 гг. И. Срезневский стал первым профессором-славистом в Харьковском университете. В своих лекциях ученый, преподавая науку «абсолютно новую», подает славянскую филологию в связи с культурой и литературой славянских народов. Он первым внедрил историко-краеведческую тематику в академическую науку, уверенный в большом будущем украинского народа и его культуры, неотъемлемых от общеевропейского культурного процесса. В конце октября 184 г. он прочитал первую лекцию, посвященную истории западных, южных и северных славян, древним памятникам русского языка. Преподавал он, по воспоминаниям В. Пашкова, интересно, живо, увлекался, декламировал наизусть сочинения славянских авторов. Имел незаурядный дар слова, отличался пронизательностью, романтическим отношением к славянству. Студенты уважали его за эрудицию, искренность, между собой называли тепло «малый нос» (из-за низкого роста). Встречался со студентами дома, рассказывал об источниках по изучению славянских языков, давал задания по филологии и этнографии [15, с. 267–269].

Даже самая большая в те времена в университете аудитория № 1 не была в состоянии вместить всех желающих слушать лекции И. Срезневского. Новизна предмета, богатый материал из славянских литератур, критичность изложения в сочетании с иронией и юмором, этнографические подробности, элементы сравнительного языкознания делали его лекции привлекательными.

Интересовался И. Срезневский и педагогическими проблемами. В этом он наследовал отца, который подготовил на латинском языке доклад на тему: какие качества наставника должен иметь воспитатель молодежи, о важности методики в преподавании, улучшения качества лекций. И. Срезневский подготовил трактат об обязанности учителя, а также статью «О преимуществе общественного воспитания перед домашним» [16, с. 16].

В 1847 г. завершается харьковский период деятельности И. Срезневского. Он переходит в Петербургский университет, где сосредотачивается на истории русского языка и древнерусской литературе.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Независимо от некоторой непоследовательности в своих дальнейших теоретических выводах, духовная связь его с Украиной, с Харьковским университетом никогда не прерывалась. Творческое наследие И. Срезневского, посвященное исторической и фольклорной тематике, свидетельствует о постоянном интересе ученого к земле, с которой он был связан на протяжении длительного времени. Украина, Слобожанщина и Харьковщина в частности постоянно находились в круге его интересов. Работы И. Срезневского остаются актуальными по настоящее время и являются базой для изучения многих проблем, связанных с формированием у современного молодого поколения патриотизма, национальной идентичности. Современная педагогика имеет все основания использовать опыт выдающегося ученого, чьи исследования вошли в золотой фонд отечественной науки.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Колгушкина Н. В. Академик И. И. Срезневский в культурном пространстве России. Рязань РГУ им. С. А. Есенина, 2011. 400 с.

2. Сумцов Н. Ф. Харьковский период научной деятельности И. И. Срезневского. Пг: Тип. Имп. Акад. наук, 1914. 93 с.

3. Франчук В. Ю. Научная школа И. И. Срезневского на Украине // И. И. Срезневский и история славяно-русской филологии: тенденции в науке, образовании и культуре. Материалы Международ. науч.–практ. конф. к

195-летию со дня рождения акад. И. И. Срезневского, 25–27 мая 2007 года. Рязань, 2007. С. 17–22.

4. Памяти Измаила Ивановича Срезневского [сб. ст.]. Кн.1 Пг.: Тип. Имп. Акад.наук, 1916. VII–VIII, 422 с.

5. Мандебура О. Микола Сумцов і проблеми соціокультурної ідентичності. К. : ПіЕНД, 2011. 276 с.

6. Гаврилук Ю. Вчені підляшани у національних досвітах // Над Бугом і Нарвою (Bielsk Podlaski). Бэльск, 2001. Число 4. С. 23–26.

7. Сумцов Н. Ф. И. Склабовский как поэт и ученый // Южный край. X., 1904. 19 января.

8. Грот К. Я. Об Изучении славянства. Судьба славяноведения и желательная постанова его преподавания в университете и средней школе. Изд. 2-е М.: КомКнига, 2005. 96 с.

9. Де Пуле М. Ф. К истории украинофильства. Русский вестник. 1881. Т. 152, § 3. С. 210–234.

10. Сумцов Н. Ф. Харьковский период научной деятельности И. И. Срезневского. 1. Пг. 1916. Кн.1. С. 69–93.

11. Ковальчук О. О. Українське джерелознавство доби романтизму: витоки та становлення. автореф, дис. д-ра. іст. наук. К., 2011. 30 с.

12. Де Пуле М. Ф. К истории украинофильства. Русский вестник (М.). 1881. Т. 152. С. 210–234.

13. Телескоп – журнал современного просвещения. М., 1831. № 17.

14. Взгляд на памятники украинской народной словесности: Письмо к профессору И. М. Снегиреву. 1834. Ч. 6. № 4. С. 134–150.

15. Пашков В. Идеализм и идеалисты сороковых годов: воспоминания 1882 г. О Харьковском университете 40-х и 60-х годов XIX в. // Харківський університет XIX– початку XX ст. у спогадах його професорів, та вихованців у 2т. Н. ред. С. И. Посохов. X. , 2010. Т.1. С. 267–271.

16. Украинская летопись MDCXL – MDCL VII [Летопись, ист. примеч., песни, думы и предания, поясняющие слова летописцев]. X. : Унив. Тип., 1835. 187 с.

## AT THE ORIGINS OF THE KHARKIV SCHOOL OF LOCAL HISTORY: IZMAIL SREZNEVSKY

© 2014

*S.N. Kulish*, candidate of historical Sciences, associate Professor  
*Kharkiv National University named by V. N. Karazin, Kharkiv (Ukraine)*

*Annotation:* The article analyses the Kharkov period of I. I. Sreznevsky's academic and pedagogical activities, his efforts in the study and publication of Ukrainian folklore and historical sources. Conclusions have been made as his views on romantic Ukrainophilism, certain details of his biography have been specified.

*Keywords:* Slavic studies, Malorussian (Ukrainian) language, Ukrainian folklore, I. Sreznevsky, Ukrainophilism.

УДК 371.78

## АДАПТАЦИЯ К ЭКСТРЕМАЛЬНЫМ СИТУАЦИЯМ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

© 2014

*Е.В. Лизунова*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры зоологии и анатомии, физиологии, безопасности жизнедеятельности человека

*Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара (Россия)*

*Аннотация:* Данная статья посвящена формированию адаптации к экстремальным ситуациям у младших школьников. Адаптация к экстремальным ситуациям является необходимым условием формирования здоровья и здорового образа жизни у учащихся начальной школы и определяется, прежде всего, практическими умениями и навыками.

*Ключевые слова:* адаптация, экстремальная ситуация, основы безопасности жизнедеятельности, здоровье, здоровый образ жизни, младшие школьники, опасные ситуации, экстремальные условия.

В настоящее время в России на основе накопленного опыта создается теория безопасности и риска. Человечество осознает угрозу от катастроф и стихийных бедствий. Однако знать закономерности развития катастрофических процессов и предсказывать кризисы недостаточно. Необходимо, чтобы эти меры были понятны людям, востребованы ими. Отсюда вытекает задача 21 века – формирование в России и мире целом культуры безопасности жизнедеятельности. Эту задачу должна решать система образования. В образовании формирование культуры безопасности жизнедеятельности основывается на психологических установках предвидения экстремальных ситуаций и деятельности по выходу из них с наименьшими потерями [1, стр. 3].

Длительный опыт человечества свидетельствует: ни в одном виде деятельности невозможно достичь абсолютной безопасности для человека или других живых компонентов природной среды. Любая деятельность потенциально опасна. Какие бы причины не лежали в основе возникновения критических и экстремальных ситуаций, они всегда негативно воздействуют на человека [2, стр. 5].

Практически ежедневно на предприятиях, в школах, на улицах и т.д. возникают критические и экстремальные ситуации, количество, которых растет экспоненциально. Соответственно этому растет число жертв и материальный ущерб в промышленности, на транспорте, в быту, в армии, школах и т.д. Во многом этому способствует

недостаточная подготовка человека к соблюдению мер безопасности в окружающей среде, а также отрицательное влияние «человеческого фактора» на безопасность жизнедеятельности личности, общества и государства [3, стр. 3].

Проблема формирования потребностей сохранения безопасности и здоровья школьников в процессе обучения в общеобразовательной школе является актуальной в связи с тенденциями социально-экономического развития общества третьего тысячелетия, связанными с возрастанием опасностей для жизнедеятельности людей.

Анализ причин трагических последствий различных ситуаций показывает, что более чем в 80% случаев причиной гибели людей является «человеческий фактор»: знание и несоблюдение норм и правил поведения, пренебрежение правилами личной гигиены и нормами здорового образа жизни, низкий уровень общей культуры и элементарная безграмотность в области безопасности жизнедеятельности.

Успех выживания во многом зависит от умения действовать в экстремальных условиях, оснащенности средствами на случай аварии, экипировки, психической устойчивости и физической подготовленности [4, стр. 190].

Основным моментом, определяющим успех выживания или гибели, является мотивация, то есть настрой человека на выход из этой ситуации, его желание воз-

вернуться в семью, моральные обязательства перед обществом или окружением, сознанием того, что ему еще многое нужно сделать, и т.п.

Практика показывает, что далеко не все люди, оказавшиеся в экстремальной ситуации, способны к немедленным, энергичным и целесообразным действиям. Большая часть из них, примерно 50-75%, оказывается в состоянии своеобразного ошеломления, оставаясь спокойными, хотя и недостаточно активными. У 12-25% наблюдаются неадекватные реакции. У одних они проявляются в сильном возбуждении, беспорядочных, не соответствующих обстановке действиях, у других в заторможенности, подавленности, глубокой прострации, полном безразличии к происходящему, неспособности к какой-либо деятельности. И только 12-25% людей, сохранив самообладание, быстро оценивают ситуацию, действуют решительно и разумно.

Непереоценимую роль в благоприятном исходе выживания играет воля к жизни. Борьба за жизнь удесyatряет силы человека, выявляет в нем такие физические и психологические резервы, о которых он обычно не подозревает [5, стр.7-9].

Недостаток опыта порождает тревогу, неуверенность в себе, в своей безопасности, что способствует возникновению несчастного случая. С другой стороны, приобретение опыта повышает самоуверенность в себе, что может привести к снижению внимания, пренебрежению правилами безопасности, средствами защиты. Очень часто в сложных и порой самых неожиданных ситуациях нам приходится рассчитывать в первую очередь на самих себя. Каждая из минут в экстремальных обстоятельствах – решающая. И если знать, что надо делать, а чего не делать ни под каким видом, да к тому же не позволять заставить случаю себя врасплох, за эти минуты ситуацию можно разрешить в свою пользу. Такое умение выживать, можно легко назвать «личным иммунитетом безопасности». По некоторым сведениям в России этот иммунитет в несколько раз выше, чем в развитых европейских странах. Экстремальные ситуации слишком разнообразны, и, несмотря на все сведения и рекомендации, решения всякий раз приходится принимать самостоятельно.

Очень важно, не только знать о вариантах поведения в экстремальных ситуациях и способах первой медицинской помощи, но и знать описание этих ситуаций, а так же рекомендации, как тех или иных ситуаций избежать.

Слабая подготовка младших школьников в вопросах безопасного поведения в различных экстремальных ситуациях, несоблюдение ими правил дорожного движения и пожарной безопасности, пренебрежение правилами личной гигиены и нормами здорового образа жизни в большинстве случаев являются причиной несчастных случаев и гибели детей.

К основным проблемам начального образования мы относим: невысокий уровень культуры безопасности жизнедеятельности в обществе, недостаточное внимание к ее формированию в системе начального образования, неразработанностью образовательных технологий и методов обучения для формирования у младших школьников основ культуры безопасности, способности адаптации к экстремальным ситуациям.

Нередки случаи, когда используемая учителем методика обучения является источниками психологического дискомфорта младших школьников, причиной критического уровня тревожности детей, что ведет к снижению адаптивных возможностей организма, а, следовательно, снижению качества здоровья [6].

Анализ научно-методической литературы и диссертационных исследований по психологии, медицине, безопасности жизнедеятельности и педагогике показал, что источником выявленной проблемы в системе начального образования являются противоречия между:

- потребностями младшего школьника в безопасном поведении для себя и окружающих и не-

- готовностью организаторов школьного образования, отсутствием разработанных системных педагогических механизмов формирования безопасного поведения детей;

- необходимостью становления готовности младших школьников к безопасному здоровьесберегающему образу жизни и недостаточной разработанностью данного материала в программах начальной школы;

- необходимостью создания условий для становления навыков безопасного поведения младших школьников и недостаточной компетентностью учителей начальных классов в вопросе формирования этих навыков;

- потребностью общества в формировании культуры безопасности жизнедеятельности у младших школьников и отсутствием единого системного процесса, обеспечивающего решение вопросов здоровьесбережения и безопасности учащихся.

Объективно возникающие на современном этапе вопросы безопасности касаются всех образовательных областей, каждая из которых отражает определенную сферу жизнедеятельности человека и общества [7-13]. В то же время во взаимосвязи эти вопросы превращаются в главную проблему наступающей постиндустриальной эпохи развития цивилизации.

В ходе эволюции в организме человека сформировались механизмы, обеспечивающие приспособление к различным условиям жизни и стабилизацию активности органов и систем организма в определенных функциональных диапазонах. Возможности организма реагировать на внешние и внутренние возмущающие влияния относительно ограничены, но комбинация различных реакций расширяет возможности организма при взаимодействии с внешней средой.

Анализ изученной нами научной литературы по вопросам адаптации показал, что экстремальность условий жизнедеятельности является сложной функцией личностных факторов данного человека в конкретной жизненной ситуации.

Начальное образование – это особый период в жизни младших школьников. Они не только начинают осваивать учебную деятельность, но и впервые вплотную знакомятся с деятельностью учителя, которая может стать для них новой и привлекательной, а может вызвать отторжение. Учитель играет значительную роль в жизни младших школьников, сила его влияния высока даже по сравнению с родителями. Ученики осваивают деятельность учителя, но в большинстве случаев, находясь в роли ее объектов и подвергаясь ненаправленному воздействию, что не способствует формированию интереса к ней.

Период младшего школьного возраста – один из главных этапов становления здоровья и формирования навыков безопасности, а также физического и психического статуса, на базе которого закладываются основы здорового образа жизни.

При обеспечении безопасности жизнедеятельности младших школьников важное значение имеют профилактика, прогнозирование и ликвидация последствий опасных ситуаций [14, стр. 106].

Экстремальность различных воздействий на человека определяется не только их силой, продолжительностью, но также и новизной, неожиданностью, непривычностью проявления. Это факторы, к которым человек еще не адаптирован, не готов действовать в их условиях. В качестве экстремальных условий жизнедеятельности рассматриваются различные патологические состояния организма, выраженные неблагоприятными функциональными состояниями организма, развившиеся в итоге внешних экстремальных воздействий. психологическое восприятие экстремальной ситуации, при развитии экстремальных условий, характеризуется у человека чувством дискомфорта и напряжения.

Организм должен обладать механизмами, обеспе-

чивающими адаптацию к опасным ситуациям, которую можно обозначить как процесс, обеспечивающий сохранение жизни и активной деятельности организма, а также предупреждение заболеваний в опасных, потенциально повреждающих ситуациях, которые не могут быть преодолены путем простых реакций избегания, избавления или путем специфического приспособления к какому-либо физическому, химическому или биологическому фактору.

Адаптация человека – одна из наиболее актуальных медико-биологических проблем, что обусловлено многими факторами. Прежде всего, необходимо выделить многообразные столкновения организма человека с количественными и качественными изменениями окружающей среды. Подобные столкновения у растущего организма происходят чаще, поскольку на протяжении роста и развития человеку приходится пройти ряд этапов социального существования, каждый из которых включает в себе множество факторов, предъявляющих новые и немалые требования к человеку. Растущему организму приходится в процессе индивидуального развития адаптироваться к существованию в этих новых условиях среды.

Адаптация в широком смысле – это приспособление к окружающим условиям. Адаптация – это процесс формирования механизмов, накопления резервов, установление ранее не существующих связей и т. д.

С.П. Данченко в своей работе «Роль практикума в курсе ОБЖ как составляющей социальной адаптации личности школьника» дает следующие трактовки понятиям «экстремальная ситуация» и «адаптация к экстремальным ситуациям»:

Экстремальная ситуация – это условия жизнедеятельности, вызывающие у человека стрессовое состояние, зависящее от масштабов и тяжести последствий опасных происшествий и природных явлений, аварий, катастроф, стихийных бедствий.

Адаптация к экстремальным ситуациям – это процесс, включающий этапы поиска, выбора и реализации способов деятельности, позволяющих обеспечить выход из неблагоприятных (экстремальных) условий жизнедеятельности с минимальными потерями [15, стр. 8-9].

В экстремальных ситуациях любое действие или любой элементарный психический акт требует преодоление трудностей, большого напряжения и ответственности. Самые простые, первичные функции психики состоят в удовлетворении жизненно важных потребностей. Для реализации самых насущных нужд, люди в экстремальных условиях должны мобилизовать все свои психические ресурсы. Поэтому экстремальные условия предъявляют повышенные требования к адаптации человека к ним. Наиболее экстремальны для человека условия космического полета, глубоководных погружений, путешествий повышенной сложности и экстремальные виды спорта (прыжки с парашютом, горный велосипед, альпинизм и т. д.).

Связь экстремальных условий с угрозой для жизни и есть их наиболее характерная особенность. Чувство опасности в большинстве случаев создает настоящий стресс. В космическом полете или в далеком путешествии элементарные жизненные потребности, например в пище и тепле, могут быть достаточно хорошо обеспечены. Однако у человека, находящегося в таких условиях, ощущения безопасности собственной жизни нет. Всё время он должен быть начеку, не терять бдительности, предпринимать усилия, чтобы выжить, а это значит – испытывать постоянное напряжение [16-19]. То же самое переживают люди, которые принимают участие в военных действиях или находятся в чрезвычайных ситуациях.

Все экстремальные ситуации переживаются человеком достаточно болезненно и по-разному проявляются на поведенческом уровне. Индивидуальные способы

поведения в экстремальных ситуациях многообразны и определяются самой ситуацией и характером человека, который в них попадает. Адаптация человека к экстремальным ситуациям определяется, прежде всего, практическими умениями и навыками. Они являются необходимым условием адаптации человека к экстремальным ситуациям.

Следовательно, в настоящее время слабо исследованы педагогические технологии, обеспечивающие организацию учебно-воспитательного процесса по адаптации учащихся к экстремальным ситуациям на занятиях в начальной школе, а это свидетельствует о том, что современная начальная школа пока еще не готова выполнить одну из задач – обучить младших школьников теоретическим знаниям и практическим умениям и навыкам по выходу из различных экстремальных ситуаций.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Грошева, Л.Н. Социальные страхи и их преодоление у верующих и атеистов. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. М., 2004. 209 с.
2. Денисов, В.В., Денисова, И.А., Гутенев, В.В., Монтилла, О.И. Безопасность жизнедеятельности. Защита населения и территорий при чрезвычайных ситуациях: учеб. пособие. М.: ИКЦ «МарТ», Ростов н/Д: «МарТ», 2003. 608 с.
3. Лизунова, Е.В. Десмоэкологический подход к формированию стрессоустойчивости студентов педагогического университета при изучении курса «Безопасность и защита человека в чрезвычайных ситуациях». Дисс. ... канд. пед. наук. Самара, 2006. 256 с.
4. Бусыгин, А.Г., Лизунова, Е.В. Роль тревоги и страха в формировании стрессоустойчивости человека в экстремальных ситуациях. Телескоп. Научный альманах. Выпуск 14-15. Самара, 2006. С. 132-144.
5. Кудряшов, Б. Энциклопедия выживания. Один на один с природой. Краснодар: «Советская Кубань», 1996. 384 с.
6. Волчек, М.Г. Обучение математике младших школьников в условиях здоровьесбережения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Новосиб. гос. пед. универ. М., 2006. 22 с.
7. Лизунова Е.В. К вопросу о пожарной безопасности детей старшего дошкольного возраста // Самарский научный вестник. 2013. № 3 (4). С. 55-57.
8. Станкевич П.В., Абрамова С.В., Бояров Е.Н. Преподавание дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» для студентов на основе модульного подхода // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3 (14). С. 246-250.
9. Таутиева Л.М. Формирование основ безопасности у детей старшего дошкольного возраста // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3 (14). С. 253-255.
10. Кришталь А.А. Анализ результатов экспериментальной работы по внедрению технологии проектного обучения в подготовку будущих специалистов пожарной безопасности // Карельский научный журнал. 2013. № 3. С. 14-17.
11. Ошкина А.А. Психологические основы формирования основ здорового образа жизни у дошкольников // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 4 (11). С. 219-222.
12. Осадченко И.И., Коновалова Е.Ю., Сыротюк С.Д. Классификация ситуационных заданий в контексте изучения курса «Основы педагогического мастерства» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 3 (25). С. 446-450.
13. Кора Н.А. Развитие личностной безопасности студенческой молодежи в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия:

Педагогика, психология. 2013. № 3 (14). С. 115-119.

14. Алексеев, В.С., Мурадова, Е.О., Давыдова, И.С. Безопасность жизнедеятельности в вопросах и ответах: учеб. пособие. – М.: ТК Велби, Проспект, 2006. 208 с.

15. Данченко, С.П. Практикум в курсе «Основы безопасности жизнедеятельности» как условие адаптации учащихся к экстремальным ситуациям. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2004. 18 с.

16. Онищенко Н.В. Чрезвычайная ситуация как экзистенциальная угроза: психологический аспект // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3 (14). С. 206-

209.

17. Соколова И.А. Факторы возникновения риска конфликтных ситуаций на предприятиях сферы услуг // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2013. № 2 (28). С. 65-71.

18. Жуйкова М.В. Влияние индивидуально-психологических и личностных качеств на выбор стилей со-владающего поведения // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 71-74.

19. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В. Патопсихология социального тревожного расстройства // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 4 (11). С. 260-264.

### ADAPTATION TO EXTREME SITUATIONS IN PRIMARY SCHOOL AS A SOCIO-PEDAGOGICAL PROBLEM

© 2014

*E.V. Lizunova*, candidate of pedagogical sciences, associate professor, of the department of zoology and anatomy, physiology, health and safety of the person  
*Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, Samara (Russia)*

*Annotation:* This article is devoted to the formation of adaptation to extreme situations in primary school. Adaptation to extreme situations is a necessary condition for the formation of health and healthy lifestyle of children in primary school and determined, first of all, the practical knowledge and skills.

*Keywords:* adaptation, extreme situation, Principles of Personal and Social Safety, health, healthy lifestyle, younger schoolchildren, dangerous situations, extreme conditions.

УДК 371.212

### ОСНОВНЫЕ СРЕДСТВА ОБЕСПЕЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧЕНИКОВ НА УРОКЕ РОДНОГО ЯЗЫКА

© 2014

*Л.И. Мамчур*, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Практического языкознания»  
*Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань (Украина)*

*Аннотация:* В статье рассмотрено классификацию средств обучения, обосновано производительность и эффективность разнотипных традиционных и новейших дидактических средств, дающих положительный результат и усиливающих действие дидактических методов в процессе обучения украинскому языку учащихся основной школы с целью формирования их коммуникативной компетентности.

*Ключевые слова:* классификация средств обучения, традиционные и новейшие средства обучения, формирования коммуникативной компетентности учащихся, урок украинского языка.

*Постановка наукової проблеми та її значення.* Основні завдання сучасної мовної освіти, зорієнтовані на інтелектуальний і творчий розвиток особистості, формування її комунікативної компетентності, здатності до інноваційної діяльності та мобільного сприймання сучасного світу, повинні визначатися не тільки отриманими знаннями, вміннями і навичками, а й спроможністю їх творчого використання, самостійної діяльності, навчання та самовдосконалення упродовж життя.

У державних вимогах до навчальних досягнень учнів основної школи робиться акцент на застосуванні загальнонавчальних знань, у нашому разі – мовних, мовленевих і соціокультурних, вироблення вмінь та навичок у мовленевій практиці з метою розв'язання комунікативних завдань, адаптації школярів до соціального середовища. Головним у навчально-виховному процесі на уроці рідної (української) мови стає переорієнтація з пасивних форм навчальної діяльності на активну творчу працю з використанням ефективних засобів навчання.

*Аналіз останніх досліджень з проблеми.* У теорії і практиці навчання мови питанню відбору оптимальних засобів навчання приділяли увагу О. Біляєв, І. Бім, М. Вашуленко, О. Горошкіна, І. Кочан, Ю. Пасов, М. Пентилюк, О. Текучов, Т. Симоненко, В. Сухомлинський та ін. Вченими більшою мірою характеризуються матеріальні засоби навчання: підручники, посібники, збірники вправ, текстів, словники, технічні засоби навчання, за допомогою яких реалізуються цілі навчання, і які визначаємо як головні у формуванні комунікативної компетентності учнів. Ми виходимо з того, що засоби навчання мови – це сукупність необхідних

матеріальних, предметних, звукових, образних і словесних реальностей та уособлень, ідей та певних дій, що є обов'язковою умовою реалізації поставленої особистісно орієнтованої мети у навчально-виховному процесі.

*Формулювання мети та завдань статті* – розглянути класифікації засобів навчання, обґрунтувати продуктивність та ефективність різнотипних засобів навчання як допоміжних функцій для активізації пізнавально-творчої діяльності учнів на уроці рідної (української) мови в основній школі, формування їхньої комунікативної компетентності.

*Виклад основного матеріалу й обґрунтування одержаних результатів дослідження.* Огляд педагогічної і методичної літератури з досліджуваної проблеми дає підстави стверджувати, що в дидактиці і в методиці навчання української мови чіткого визначення терміна *засоби навчання* немає, вчені подають їх згрупований поділ, певну класифікацію, перелік, в окремих джерелах пропонують методику їх використання.

Так, педагогічний словник визначає, що «засоби навчання – це предмети, що викликають сенсомоторні стимули (впливають на зір, слух, дотик тощо) і полегшують учням пізнання дійсності. Це можуть бути як предмети реальної дійсності, так і їх модельні, образні, словесні чи символічні замітники» [1, с. 124]. Енциклопедія освіти трактує засоби навчання як «будь-які засоби, прилади, обладнання та устаткування, що використовуються для передачі інформації у процесі навчання» [2, с. 313]. В. Чайка розуміє засоби навчання як «матеріально-технічні засоби, що виконують специфічні допоміжні функції в навчальному процесі, що активізують пізнавальну

діяльність учнів [3, с. 133]. У словнику-довіднику з методики викладання української мови Н. Захлюпана та І. Кочан визначення поняття не дають, а лише вказують, що до них зараховують: «1) навчальний дидактичний матеріал; 2) методи і прийоми навчання; 3) організацію навчально-виховної роботи з української мови (уроки і позакласні заходи)» [4, с. 93]. При цьому особливу увагу звертають на матеріальні засоби навчання: підручники, навчальні посібники, збірники вправ, словники, картки, таблиці, картини, звукозаписи, технічні засоби навчання. Словник-довідник з української лінгводидактики подає також класифікацію компонентів засобів навчання української мови. Це: «1) навчальний матеріал, що складає зміст навчання: мовні поняття, і терміни, що входять до шкільної програми, їх визначення, правила, приклади мовних одиниць, ужитих у текстах вправ і завдань, тексти для аналізу; 2) методів і прийомів навчання, спрямованих на засвоєння мовної теорії і формування комунікативних умінь і навичок; 3) організація навчально-виховної роботи, а також зроблено акцент на матеріальні засоби навчання: підручники, посібники, таблиці, збірники вправ, текстів, словники, звукозаписи, технічні записи навчання» [5, с. 56]. Викладене вище дозволяє стверджувати, що в науці немає загальноприйнятої класифікації дидактичних засобів. У методиці навчання української мови варто послуговуватися класифікацією вітчизняного лінгводидакта М. Пентилок, яка засоби навчання розташовує відповідно до визначених трьох компонентів (мовного, мовленнєвого, соціокультурного), що мають специфічні дидактичні функції.

Для формування комунікативної компетентності учнів 5–9 класів на уроках української мови особливого значення набувають ті засоби навчання, що дають позитивний результат і підсилюють дію дидактичних методів.

У науково-методичних працях учених останніх десятиліть виникає зацікавленість до можливостей застосування як усталених, так і нових освітніх технологій навчання. Серед сфери гуманітарної освіти, зокрема мовної, вчені (М. Вашуленко, О. Глазова, О. Горошкіна, Т. Донченко, С. Караман, М. Пентилок, Л. Подлевська, А. Квасоля, Л. Шевцова, Г. Шелехова та ін.) виділяють різні засоби, серед яких ті, що викликають сенсомоторні стимули і ті, що використовуються для передачі інформації у процесі навчання. Усі засоби, що спрямовані на формування комунікативної компетентності школярів, поділяємо на такі види: вербальні; візуальні; вербально-візуальні; аудіовізуальні; аудіовізуальні; електронні засоби; паралінгвістичні засоби; комунікативні ситуації. До основних, важливо необхідних засобів навчання мови, формування комунікативної компетентності учня відносимо різнотипні традиційні та новітні дидактичні засоби, а саме: текст, дидактичний матеріал, вправи на-ростальної складності, ситуаційні завдання комунікативного спрямування, наочність, технічні засоби, паралінгвістичні засоби, електронні засоби.

До вербальних засобів належать: усні та писемні тексти; комунікативні орієнтовані вправи і завдання; теми комунікативних монологічних і діалогічних висловлювань тощо.

В основі формування комунікативної компетентності учнів основної школи центральне місце, безперечно, займає текст в усній і писемній формі, який у більшості є не лише способом презентації навчального матеріалу з виучуваної теми, а й ілюстрацією функціонування мовних одиниць у висловлюванні. Текст, як уважають сучасні лінгводидакти (М. Вашуленко, І. Гудзик, Т. Донченко, І. Зимня, О. Казарцева, В. Мельничайко, М. Пентилок, О. Хорошковська та ін.), вкрай необхідний в організації навчання мови, оскільки він є універсальним матеріалом для розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності.

Вважаємо, що формування комунікативної компетентності учнів основної школи, зокрема вміння сприймати й розуміти думки інших та планувати і ство-

рювати власні висловлювання, потрібно здійснювати на основі різностильових текстів. Саме текст як дидактичний матеріал репрезентує зв'язне мовлення, міжособистісне спілкування, сприяє опануванню національних і загальнолюдських культурних та духовних цінностей, норм, що регулюють стосунки між людьми, поколіннями, статями, націями.

Текст як засіб навчання повинен відповідати чинним вимогам: загальнодидактичним (доступність, пізнавальний і виховний характер) і методичним (взірцевість, стилістична і жанрова різноманітність) та відповідати при відборі таким критеріям: відповідність обсягу тексту до віку школярів; лексична, синтаксична і стильова доступність; зрозуміла композиційна будова; комунікативна спрямованість; соціокультурна і предметна значущість.

Дидактичний текстовий матеріал має бути інформативним та доцільно підібраний учителем і відповідати принципу культуровідповідності, ґрунтуватися на засадах національної художньої, мистецької цінності, соціальної значущості, відповідати потребам сьогодення, мати виховний потенціал, містити країнознавчі відомості. Текст, що застосовується на уроці, має відображати і реалізовувати загальні цілі навчання та конкретну триєдину мету уроку, а саме: представляти взірцеві висловлювання, показувати комунікативні ситуації та презентувати мовні й мовленнєві одиниці для її вирішення, моделювати різні сфери спілкування, відтворювати реальну картину суспільного життя; виховувати почуття національної гідності, патріотизму, шляхетності, толерантності; розвивати увагу, мислення, пам'ять, образність.

Актуальним, на наш погляд, є визначення методичних функцій навчального тексту. А. Ярмолюк пропонує «презентувати мовний матеріал, що вивчається на уроці, навчати усіх видів мовленнєвої діяльності, стимулювати обговорення прочитаного, пропонувати моделі вирішення комунікативних завдань, тобто відображати зміст навчання» [6, с. 35].

Добираючи дидактичний матеріал, учитель повинен усвідомлювати значущість його використання на уроці, важливість у досягненні поставленої мети – формувати комунікативну компетентність, що включає мовну, мовленнєву, соціокультурну, діяльнісну. Заслугує схвалення думка Л. Варзацької про те, що словесник, шукаючи дидактичний матеріал, «має варіювати способи пізнання мовних знань з тим, щоб створити кожному учневі можливість:

- зіставляти різні погляди, різні позиції;
- включатися у виконання відкритих завдань, які не мають однозначних відповідей та розв'язків і спонукають до інтенсивної навчальної діяльності, напруженого, зосередженого розмірковування;
- розв'язувати самостійно обрані завдання за допомогою слова, образу, схеми, моделювання, табличного способу» [67, с. 15]. Крім того, необхідно, щоб у роботі над текстом виявлялася здатність учня будувати власні висловлювання різної тематики, структури та жанру; створювати висловлювання монологічного й діалогічного характеру відповідно до задуму, використовуючи ключові слова, усвідомлюючи причини та особливості добору мовних одиниць, паралінгвістичних засобів для різних ситуацій мовленнєвого спілкування.

Вивчення мови (найбільшою мірою граматики) в основній школі має набувати рис функційно-комунікативності і здійснюватися на основі тексту. Це сприяє розвитку мовних, мовленнєвих і комунікативних умінь та навичок учнів, в основі яких лежить побудова текстів різних типів (розповідь, опис, роздум) залежно від мети, обставин ситуації спілкування, учасників комунікативної взаємодії.

Для формування комунікативної компетентності важливе значення мають різнотипні вправи – мовні, умовно-мовленнєві, мовленнєві і комунікативні. Вчитель перед



виконанням таких вправ має словесно зобразити умови й особливості комунікативної ситуації для того, щоб в учнів збудити увагу, інтерес, бажання, мотив до комунікування.

Отже, щоб комунікативна компетентність формувалася, вправи і завдання повинні містити систематизований комунікативно орієнтований мовний і мовленнєвий матеріал, а також ситуативні завдання, які передбачають розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання і письма) відповідно до комунікативної ситуації [8-16].

Серед засобів навчання можна окремо виділити теми для продукування власних висловлювань. Тематика монологічних і діалогічних текстів повинна наскрізно пронизувати всі роки навчання, розпочинаючи з першого класу з поступовим поглибленням інформаційного кола, яке відображає зміст майбутнього висловлювання. Тематику усних і писемних творів необхідно об'єднувати у тематично згруповані блоки, які відповідають сучасним вимогам соціокультурного принципу навчання і розширюють предметні знання учнів.

До візуальних засобів навчання належать: таблиці, схеми, діапозитиви, ілюстрації, слайди, інтерактивна дошка, життєві предмети, природні матеріали тощо. Новітні комунікативне спрямування можуть мати різні види візуального унаочнення: конкретного змісту (текстово-ілюстративного і текстово-діяльнісного) й абстрактного змісту (словесно-графічного, графічного, малюнкowego). За умови поєднання різних видів наочності досягається формування визначених знань, умінь і навичок, а також оптимальне узгодження емоційно-образного та логіко-понятійного компонентів навчально-виховного процесу, а все це в результаті розвиває комунікативну компетентність учнів.

Ефективним є впровадження у практику навчання української мови, що має комунікативне спрямування, таблиць за типовою змінною структурою. Основна частина таблиці залишається незмінною (наприклад, складові частини комунікативної ситуації, вербальні і невербальні засоби), це слугує виробленню типового способу розумових дій – що саме необхідно знати у процесі навчальної і життєвої комунікації.

Важливе значення для формування мовної компетентності учнів, як складової комунікативної компетентності, мають також таблиці-опори. Вони дають можливість мовцеві розкрити послідовно свою думку, почувати себе вільно, проявити творчість у висловлюванні. У навчальному процесі має бути залучена не лише інформація з підручника, від учителя, а й та, яку він одержує, працюючи в парах або в невеликих групах. Таблиця-опора – це навчальний матеріал кількох параграфів, як правило однієї теми. Це допомагає учням сформувати повне уявлення про тему, побачити її цілісно, є зразком стислої передачі матеріалу, сприяє розвитку мовлення і мислення, пам'яті, забезпечує вищу якість знань, їх системність. Допоміжну роль виконують також схеми як засіб навчання, оскільки вони є опорою у процесі учіння, допоміжним алгоритмом міркування, доведення, а увага при застосуванні такого засобу зосереджується на усвідомленні сутності вміщеного в ній комунікативного матеріалу.

Беззаперечним є ефективне використання ілюстрацій на уроках рідної мови, які допомагають зануритися в комунікативну ситуацію, глибше пізнати умови її протікання, уявити її особливості, і на основі цього відібрати і спроектувати мовні, мовленнєві одиниці для продукування власного висловлювання. До ілюстрацій зараховуємо всі види зображувального мистецтва: картини та малюнки, їх серії; репродукції, учнівські аплікації і малюнки тощо. Ілюстрації активізують діяльність учнів у процесі учіння, служать матеріалом для створення власних висловлювань у різноманітних комунікативних ситуаціях.

Життєві і природні предмети, що застосовуються в процесі навчальної комунікації, допомагають учням від-

творити комунікативні умови мовленнєвого спілкування, дадуть змогу розвинути вміння використовувати їх у життєвих ситуаціях тощо. В. Сухомлинський, даючи вчителям поради щодо використання наочності, писав про те, що необхідно «поступово переходити від натуральних засобів до образотворчих, а потім до таких, що дають символічне зображення предметів» [17, с. 487]. Цілком погоджуємося із думкою вченого-методиста, оскільки в процесі комунікативної взаємодії виникає потреба не лише бачити і пояснити, але й образно висловити думку, уявивши ситуацію спілкування чи певну особу, предмет та явище, про яке йдеться.

Вербально-візуальні засоби навчання дають змогу передати точніше процес комунікації, що теж містить звуковий і зображувальний фон. До них належать моделі дискурсів і монологічних текстів із навідними завданнями, комунікативні акти з навідними завданнями, ілюстрації та вербально описані ситуації тощо.

Моделі дискурсів – це макети діалогічних або полілогічних текстів у конкретній комунікативній ситуації, що мають у своєму складі кілька комунікативних актів різного комунікативного призначення (вітання, прощання, згода, незгода, вибачення, вдячність, прохання, пропозиція, повідомлення, заперечення, захоплення тощо), які необхідно розмістити в певному порядку, перебудувати, продовжити, доповнити тощо. Систематизовані моделі монологічних текстів повинні включати навідні питання комунікативно-проблемної спрямованості, змістову цінність, виховний та культурний характер, і можуть бути творчо використані вчителями з метою розвитку рецептивної та продуктивної мовленнєвої діяльності, що забезпечить формування комунікативної компетентності та всіх її складових: мовної, мовленнєвої, комунікативної, соціокультурної і діяльнісної (стратегічної).

Під час навчання вважаємо за необхідне використовувати моделі комунікативних актів із навідними запитаннями, які відображають мовленнєву дію або її частину в межах прагматичної комунікативної ситуації. Різноманітне поєднання вербально-візуальних засобів (наприклад, модель дискурсу – ілюстрація – комунікативне завдання) підвищує ефективність формування комунікативної компетентності учнів.

Особливе місце серед ефективних засобів навчання відводимо аудіовісним – магнітофон, платівка, аудіодиски, компакт-диски, аудіокасети, звукові записи життєвих і вірцевих комунікативних ситуацій, фонетичні записи висловлювань (монологічних, діалогічних, полілогічних) тощо. Визначені засоби слугують зразком культури мовлення, основою для сприймання тексту на слух, предметом усунення комунікативних девіацій, опорою для розвитку вимови, інтонування, наголошення мовних і мовленнєвих одиниць тощо.

Електронні засоби навчання (комп'ютер, Інтернет, мультимедіа тощо) дають змогу забезпечити обов'язковий рівень комунікативної компетентності учнів і розвивати потенційні творчі можливості і мисленнєві здібності учнів. Теоретичний матеріал, що є основою формування комунікативної компетентності учнів, можна представити в електронному варіанті у вигляді презентацій, слайд-шоу тощо й ефективно використовувати під час вивчення нового матеріалу, у процесі повторення й узагальнення вивченого.

Процес комунікації здійснюється за допомогою вербального і невербального спілкування. За твердженням дослідників, приблизно 60–80% інформації передається невербальними засобами, які сприймаються різними органами чуття людини: зором, слухом, дотиком тощо. На нашу думку, у процесі формування комунікативної компетентності учнів необхідно включити паралінгвістичні засоби, які можуть бути як засобами навчання, так і засобом спілкування: ознайомити із їх значенням, особливостями, правильністю їх

використання тощо. Знання, розуміння і доречно використання міміки, жестів, постви, відстані між учасниками допомагає уникнути непорозуміння у життєвій комунікативній взаємодії, що безпосередньо позитивно впливає на розвиток комунікативної здатності і поведінки учнів.

Ефективним засобом навчання вважаємо комунікативну ситуацію, яка може бути життєвою, навчальною, спроектованою, штучною, відтвореною, відредагрованою тощо. Ці ситуації є підґрунтям для розвитку мовних, мовленнєвих і комунікативних умінь та навичок, вихідною позицією у створенні власних висловлювань тощо. Комунікативні ситуації, що використовує вчитель, повинні відображати життя суспільства, бути корисними для розвитку мовної особистості учня і цікавими для нього.

Усі складники комунікативної ситуації є опорним матеріалом для використання мовно-мовленнєвого матеріалу і невербальних засобів у процесі навчального і життєвого комунікування.

*Висновки і перспективи подальших досліджень.* Упровадження в процес вивчення української мови різних сучасних засобів навчання забезпечить розвиток умінь учнів орієнтуватися в комунікативній ситуації, змінювати стратегію, комунікативну поведінку залежно від ситуації спілкування, будувати і продукувати мовленнєві акти, використовувати усталені національно-культурні форми мовленнєвого етикету, використовувати та інтерпретувати невербальні засоби, встановлювати контакт із співрозмовником, що безпосередньо підвищить рівень сформованості комунікативної компетентності учнів.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. К. : Либідь, 1997. 376 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України [головний ред. В. Г. Кремень.]. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Чайка В. М. Основи дидактики / В. М. Чайка. К. : Академвидав, 2011. 240 с.
4. Захлюпана Н. М. Словник-довідник з методики викладання української мови / Н. М. Захлюпана, І. М. Кочан. Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2002. 250 с.
5. Словник-довідник з української лінгводидактики :

навчальний посібник / [За ред. М. Пентилюк]. К. : Ленвіт, 2003. 149 с.

6. Ярмолюк. А. Формування соціокультурної компетенції старшокласників у процесі роботи над текстом / А. Ярмолюк // Українська мова і література в школі. 2008. № 7–8. С. 33–37.

7. Варзацька Л. Особистісно зорієнтована модель мовленнєвого розвитку особистості / Л. Варзацька // Укр. мова і література в школі. 2007. № 2. С. 13–18.

8. Коновалова Е.Ю. Проблемы корреляции первичных и вторичных учебных текстов // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 108–111.

9. Акопов Г.В. Образование в условиях непрерывной реформации: психологические аспекты // Самарский научный вестник. 2013. № 1 (2). С. 5–8.

10. Мишина И.Н., Коростелева Е.Ю. Дидактические средства формирования умений и навыков по развитию речи младших школьников // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 4 (11). С. 196–198.

11. Торчинская Н.Н. Терминосистема чужой речи: диалог, монолог, полилог // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 38–40.

12. Коновалова Е.Ю. Уровень речеведческой компетентности студентов как условие адекватности воспроизведения содержания учебных текстов // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 1. С. 74–78.

13. Галеева Е.В. Эмоциональные представления, их механизм и процесс отражения в речи // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 82–83.

14. Курбанлы В.Т. Методы повышения культуры речи в процессе преподавания родного языка // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 4 (11). С. 169–171.

15. Коновалова Е.Ю. Учебные цели как критерии типологии вторичных текстов // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 146–149.

16. Осадченко И.И., Коновалова Е.Ю., Сыротюк С.Д. Классификация ситуационных заданий в контексте изучения курса «Основы педагогического мастерства» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 3 (25). С. 446–450.

17. Сухомлинський В. О. Вибрані твори у 5 томах. / В. О. Сухомлинський. К. : Рад. шк., 1977. Т5. 670 с.

#### ОСНОВНИ ЗАСОБИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ КОМУНИКАТИВНИХ УМІВЬ УЧНІВ НА УРОЦІ РІДНОЇ МОВИ

© 2014

*Л.І. Мамчур*, доктор педагогічних наук, професор кафедри «Практичного мовознавства»  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Умань (Україна)*

*Анотація:* У статті розглянуто класифікацію засобів навчання, обґрунтовано продуктивність та ефективність різноманітних традиційних та новітніх дидактичних засобів, що дають позитивний результат і підсилюють дію дидактичних методів у процесі навчання української мови учнів основної школи з метою формування їхньої комунікативної компетентності.

*Ключові слова:* класифікація засобів навчання, традиційні та новітні засоби навчання, формування комунікативної компетентності учнів, урок української мови.

#### MAIN MEANS TO ENSURE THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS ON THE LESSON OF THE NATIVE LANGUAGE

© 2014

*L.I. Mamchur*, doctor of pedagogical sciences, professor of department of «Practical linguistics»  
*Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychnya, Uman (Ukraine)*

*Annotation:* The article deals with the classification of learning tools; productivity and effectiveness of different traditional and modern didactic means are grounded. It is stated that they give a positive result and strengthen the effect of didactic methods in the process of Ukrainian language learning by the students to develop their communicative competence.

*Keywords:* classification of learning tools, both traditional and modern learning tools, formation of communicative competence of students, the lesson of the Ukrainian language.

УДК 159.923.5

**К ВОПРОСУ О ВЗАИМОСВЯЗИ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ФОРМИРОВАНИЯ  
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ  
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

© 2014

**Л.А. Метелева**, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

**Аннотация:** Формирование коммуникативной компетентности и развитие вторичной языковой личности, обладающей способностью адекватно использовать коммуникативные средства, связано с представлением об успешной социализации студентов, поскольку общение является одной из основных сфер данного процесса.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетентность, вторичная языковая личность, общение, социализация, коммуникативные стратегии, речемыслительная деятельность.

Становление новой образовательной концепции, влияющей на современное видение учебного процесса и саму организацию обучающей среды предполагает создание личностно-ориентированных технологий обучения, позволяющих превратить процесс накопления знаний в многоуровневый и многофункциональный процесс социализации личности, направленный на развитие самоопределения и самореализации личности обучаемого.

С точки зрения Т. Парсонса, социализация является непрерывным процессом, и в ситуации целенаправленного воспитания и обучения, когда человек «вбирает» в себя общие ценности в процессе общения со значимыми другими, он постепенно присваивает «объектность» личности в целом [1]. По мнению исследователей, в процессе социализации осуществляется переход от социального воздействия вне личности к социальному воздействию внутри личности, в том числе в отношении собственного развития, когда высшие психические функции развиваются сначала как форма взаимодействия между людьми, а затем носят характер внутреннего явления – интрапсихической стадии. (В.М. Мясичев [2], А.В. Мудрик [3], Т. Д. Марцинковская [4]). Основными сферами социализации принято считать деятельность, общение и самосознание, характеризующиеся расширением и умножением социальных связей с внешним миром.

Формирование вторичной языковой личности в процессе обучения иностранному языку и приобретение творческого опыта по усвоению, использованию и последующей трансляции социальной информации является одновременно процессом и результатом вхождения человека в социальную среду, связанным с успешным осуществлением социализации [5]. Обладая системой межъязыкового кода, приобретаемого на основе языкового и речевого опыта, передающегося в виде установок, ценностей, социальных ролей и моделей поведения в целом, вторичная языковая личность даёт возможность употреблять язык в аутентичных ситуациях межкультурного общения, позволяя расширить «индивидуальную картину мира» за счет приобщения к «языковой картине мира» носителей изучаемого языка [6].

Целью данной статьи является раскрытие и обоснование взаимосвязи формирования коммуникативной компетентности и развития вторичной языковой личности (которая проявляется в способности порождать и понимать языковые высказывания как текстуально организованную информацию, структурированную с учетом мотивов и целей общения) с представлением об успешной социализации, поскольку сама категория «языковая личность» имеет выход на такие значимые качества личности как раскрепощенность, творчество, самостоятельность, способность выстраивать взаимоотношения с партнером по общению, а так же включаться в современные процессы развития цивилизации и общества.

Успешность социализации, равно как и продуктивность трудовой, познавательной, мыслительной деятельности и жизнеспособности человека в значи-

тельной мере зависят от степени развития его коммуникативной компетентности, обеспечивающей осуществление эффективной коммуникации между людьми. Коммуникативная компетентность представляет собой интегральное личностное качество, обеспечивающее социальную адаптивность, успешность использования вербальных и невербальных средств общения, возможность адекватного отражения психических состояний и личностного склада другого человека, прогнозирование особенностей поведения воспринимаемого лица и способствующее оптимальному разрешению различных проблем общения.

Коммуникативная компетентность выступает, таким образом, как способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, легко и быстро устанавливать деловое и дружеское взаимодействие, расширяя или сужая круг общения, варьируя его глубину для лучшего взаимного понимания с партнерами по общению.

Процесс коммуникации, как одна из основных сфер осуществления социализации, становится мощным действенным средством, организующей силой, оказывающей влияние на все составляющие жизнедеятельности человека, функционирование и развитие общества, а также на достижение внутреннего (психологического) и внешнего (материального) благополучия. Без продуктивной человеческой коммуникации теряется сама возможность стать полноценным социальным субъектом общества.

Продуктивность же коммуникативной деятельности, равно как и результат развития вторичной языковой личности в процессе формирования коммуникативной компетентности студентов, определяется, прежде всего, психологической устойчивостью индивидуального стиля общения, направленной на достижение поставленных целей, рост личностных потенциалов, удовлетворенность ситуацией общения всеми её участниками, выраженной тенденцией к подлинной самоактуализации.

Развитие языковой личности в процессе формирования коммуникативной компетентности происходит в рамках, прежде всего, субъект-субъектного взаимодействия, обладающего информационной, интерактивной и перцептивной функциями. Оно связано с многогранным взаимодействием людей, в котором происходит взаимный обмен не просто лексико-грамматическими единицами, выстроенными в предложения и языковые паттерны, а полноценный обмен представлениями, идеями, межкультурными установками, интересами, чувствами, опытом – то есть всем, что составляет сущностную ценность социализации личности,

Показателем адекватно развитой языковой личности является, таким образом, не одни лишь преобразования в предметной среде, но и, собственно, конструктивно выстроенные эффективные отношения с другим человеком, включающие сложные изменения психических функций, сознания, поведения, образов и идей общающихся на иностранном языке людей.

Адекватное формирование коммуникативной компе-

тентности студентов в процессе обучения иностранному языку складывается преимущественно в условиях целенаправленного психолого-педагогического воздействия, позволяющего моделировать опыт общения, стимулирующего приобретение языкового и речевого опыта с точки зрения лингвистической, прагматической, когнитивной и информационной составляющих коммуникативной компетентности [7-12].

В частности, лингвистическая составляющая коммуникативной компетентности представляет собой своеобразный маркер готовности использовать иностранный язык как орудие речемыслительной деятельности и нацелена на становление вторичной языковой личности, складывающейся из способностей человека, осуществлять различные виды речемыслительной деятельности, используя коммуникативные роли, соответствующие условиям социального взаимодействия. Такая готовность, выступающая в качестве речевой способности, позволяет разворачивать общение на межкультурном уровне и выступать в эффективном взаимодействии с участниками коммуникации на бытовом и профессиональном уровне.

Прагматический аспект коммуникативной компетентности (готовность передавать коммуникативное содержание в ситуации общения) зависит от включенности в состав вторичной языковой личности обучаемого персональной коммуникативной стратегии высказывания, т.е. «адаптации речемыслительных процессов к условиям конкретной речевой ситуации» [8]. Эта стратегия включает умение удерживать внимание собеседника, обеспечивать понимание за счет уточняющих смысловых расшифровок, решать проблему нехватки слов с помощью рефразирования, объяснения, приблизительной замены; зачастую позволяет решать даже вопрос недостаточной грамматики, упрощая и заменяя конструкции. Коммуникативный характер этой стратегии выступает как средство компенсации неадекватных ресурсов, помогая не только справиться с недостатками знаний, но и аккумулируя новые правила, автоматизируя имеющиеся знания, конструктивно используя предыдущий опыт, а значит, адекватно продуцируя и воспринимая иностранную речь.

Когнитивная составляющая коммуникативной компетентности, означающая готовность к деятельности коммуникативно-мыслительного характера, связана не только с передачей коммуникативного содержания, но и с его активным созданием в результате речемыслительной деятельности. При этом сознательность в ситуации овладения языком связана с творческим характером данной деятельности, когда студенты не столько обретают средства кодирования при усвоении языка, сколько формируют картину мира, состоящую из вербальных и предметных значений. В любом контексте, требующем речемышления, во взаимодействие вступают решаемая проблема, имеющиеся знания и исследовательские действия. Таким образом в процессе формирования коммуникативной компетентности, становится необходимым усвоение как декларативных теоретических знаний, так и процедурных - деятельностных. К декларативным относятся правила второго языка и речевые блоки (словосочетания, устойчивые обороты речи), а процедурные означают присвоение когнитивных процессов и стратегий как специально выработанных средств для осуществления общения на иностранном языке. В процессе овладения иностранным языком когнитивные стратегии становятся способами интериоризации и автоматизации знания языка.

Важно отметить, что в процесс развития языковой личности включено приобретение и выученных и непроизвольно усвоенных языковых знаний. И если выучивание материала происходит с концентрацией на языковой форме, то произвольное усвоение языка возможно лишь в условиях концентрации на самом содержании высказывания, в результате речевой практики, нацеленной на развитие речевых умений, носящих глубоко

творческий характер, что позволяет рассматривать эту практику как совершенно индивидуализированный, наполненный личностными смыслами процесс формирования коммуникативной компетентности.

Наконец, информативная составляющая коммуникативной компетентности, означающая владение содержательным предметом общения, предполагает усвоение информационных фреймов и сложившихся знаний в области межкультурной коммуникации. Она связана с наличием представлений о языковой картине мира в ее иноязычной форме, с пониманием окружающей действительности, способностью описать ее и выразить к ней свое отношение в иноязычной форме. Сюда же можно отнести фоновые знания и общий кругозор – знание биографических, исторических, политических и других специальных сведений.

Эффективность формирования коммуникативной компетентности студентов во многом определяется оптимальностью выбора преподавателем стратегии взаимодействия как способа реализации индивидуального стиля общения, проявляющегося на всех этапах процесса коммуникации (планирования, организации, контроля, корректировки, оценки) и характеризующего индивида как субъекта общения. Поскольку поведение языковой личности в коммуникации определяется не столько ситуацией общения, сколько субъективным ее восприятием, то для моделирования продуктивного общения со студентами очень важно создавать соответствующий психологический климат.

Подобное понимание обучения иностранному языку требует от преподавателя создания условий для креативной и когнитивной деятельности обучаемых, а так же особого воздействия, направленного на стимулирование мотивационно – побудительной, познавательной, эмоциональной сфер личности и акцентирующего развитие психических процессов и способностей, влияющих не только на процесс усвоения языка и на становление самих качеств личности, позволяющих успешно развивать все составляющие коммуникативной компетентности, но и в целом на социализацию студентов.

Эта цель так же, как в психотерапии, достигается посредством установления равноценного открытого партнерства, без которого невозможно передать и воспринять никакую информацию. Создание определенных отношений между участниками педагогического процесса во многом связано с положительной установкой к личности другого человека, признанием его ценности без предубеждений, излишней критичности и склонности к оцениванию.

Безоценочное отношение способствует снижению ощущения угрозы, а потому повышает уверенность обучаемых в своих способностях, делает их более открытыми новому опыту, исключает скептическую оборонительную позицию из-за страха совершить ошибку. Именно оно неизменно дает право свободно думать и чувствовать, способствуя большей реализации творческого потенциала каждого человека, формирования коммуникативной компетентности и социализации в процессе изучения иностранного языка.

В конечном итоге это оказывает влияние на становление языковой личности как концепта способностей к речевым поступкам, нацеленного на мобилизацию знаний и решение определенных коммуникативных задач в условиях иноязычного общения с представителями других культур.

Внутренняя готовность к продуктивному иноязычному общению на уровне всех, перечисленных выше, четырех составляющих как раз и свидетельствует о об успешном развитии вторичной языковой личной студентов, адекватно сформированной коммуникативной компетентности, ответственной за осуществление эффективной коммуникации и ведущей к успешной социализации личности обучаемого.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Парсонс Т. О структуре социального действия. М.: Академический проект, 2000. 880 с.
2. Мясичев В.Н. Психология отношений. Воронеж.: МОДЭК, 1995. 357 с.
3. Мудрик, А.В. Социализация человека. М.: Академия, 2004. 410 с.
4. Марцинковская Т.Д., Марютина Т.М., Стефаненко Г. Г. Психология развития. М.: Академия, 2007. 528 с.
5. Пассов Е.И., Методическая школа Пассова. Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2003. 48 с.
6. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 336 с.
7. Коновалова Е.Ю. Уровень речеведческой компетентности студентов как условие адекватности воспроизведения содержания учебных текстов // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 1. С. 74-78.
8. Смирнова Е.В. Формирование коммуникативного пространства языковой среды в условиях иноязычного информационного и коммуникационного взаимодействия // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 2. С. 33-36.
9. Воронцова Э.М., Федорова С.Н. Формирование информационно-коммуникативной компетентности будущего педагога в процессе профессиональной подготовки // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 4 (11). С. 54-57.
10. Насиленко Л.А. Формирование коммуникативной компетентности будущих юристов в условиях высшего учебного заведения (из опыта университета современных знаний) // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 31-33.
11. Коновалова Е.Ю. Современные аспекты языковой ситуации в условиях общественных изменений // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2010. № 4. С. 23-25.
12. Лейфа И.И., Яцевич Л.П. Формирование коммуникативной толерантности у будущих социальных работников при обучении иностранному языку // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 2 (13). С. 165-168.
13. Р. П. Мильруд. Методика преподавания английского языка. М.: Дрофа, 2007. 256 с.

**THE ISSUE OF COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT AND STUDENTS' SOCIALIZATION IN TERMS OF FOREIGN LANGUAGES TEACHING**

© 2014

*L.A. Meteleva*, Ph.D in Psychology, Associate Professor of "Theory and Practice of Foreign Languages Teaching Department"

*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

*Annotation:* Communicative competence development and intrapersonal foreign language skills are related to the concept of adequate students' socialization, because communication is one of the main areas crucial for this the process.

*Keywords:* communicative competence, intrapersonal foreign language skills, communication, socialization, communicative strategies, speech and intellectual activity.

УДК 378

**КОМПОНЕНТЫ СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ В КОНТЕКСТЕ ЕВРОПЕИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

© 2014

*Э.И. Назмиева*, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков и перевода

*Институт экономики, управления и права, Казань (Россия)*

*Аннотация:* В компонентах содержания иноязычной подготовки в структуре предлагаемой автором модели иноязычной подготовки будущих специалистов гуманитарного профиля учтены основные положения концепции коммуникативной компетенции, а также общеевропейские требования к результатам обучения иностранному языку.

*Ключевые слова:* иноязычная подготовка, моделирование, компоненты содержания, гуманитарный профиль, европеизация образования, коммуникативный подход, коммуникативно-содержательный компонент.

Вопросы по содержанию обучения иностранным языкам продолжают оставаться одними из самых актуальных в теории и методике профессиональной подготовки будущих специалистов. На содержание обучения существенное влияние оказывает социальный заказ, поскольку наряду с экономико-политическими преобразованиями в мире меняются цели, содержание и процесс преподавания в целом. Присоединение России к Болонскому процессу даёт новый импульс модернизации образования в аспекте совершенствования форм образовательного процесса, перестройки стандартов, учебных планов и программ и их гармонизации с европейскими аналогами. Дисциплины языкового цикла требуют существенной модернизации, поскольку они должны давать реальную языковую подготовку, необходимую студентам в профессиональной деятельности.

Существующие на современном этапе социальный заказ профессиональному образованию, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, недостаточная подготовка преподавателей к условиям европеизации образо-

вания определили необходимость в создании оптимальной модели иноязычной подготовки будущих специалистов. Цель моделирования заключается в иноязычной подготовке будущих специалистов гуманитарного профиля в контексте европеизации высшего образования, обеспечивающей им готовность к межкультурной коммуникации в бытовой и профессиональной сфере. Задачами выступают: формирование положительных мотивов и готовности к иноязычной подготовке; развитие способности к иноязычной речевой деятельности; формирование профессионально-значимых иноязычных компетенций обучаемых; развитие способностей к иноязычному профессиональному самообразованию и самосовершенствованию.

В процессе разработки модели иноязычной подготовки будущих специалистов гуманитарного профиля в вузах в контексте европеизации высшего образования возникает необходимость в решении следующих задач: конкретизировать современные требования к содержанию иноязычной подготовки будущих специалистов гуманитарного профиля и принципы организации ино-

язычной подготовки будущих специалистов гуманитарного профиля в контексте единого европейского образовательного пространства, выявить потенциал иноязычной подготовки будущих специалистов гуманитарного профиля в процессе изучения гуманитарных дисциплин, выявить принципы адаптации зарубежного опыта иноязычной подготовки будущих специалистов гуманитарного профиля в российской профессиональной школе с учётом её особенностей и традиций в контексте европеизации высшего образования.

Содержание теоретико-прикладной модели иноязычной подготовки обусловлено социальным заказом общества на фундаментальную иноязычную подготовку студентов вузов неязыковых факультетов гуманитарных специальностей с учетом формирования умения непрерывного самообразования в контексте европеизации высшего образования. Данный социальный запрос побуждает к выявлению и адаптации зарубежного опыта иноязычной подготовки будущих специалистов в российской профессиональной школе с учётом её особенностей и традиций.

Разработанная модель иноязычной подготовки будущих специалистов гуманитарного профиля в контексте европеизации высшего образования рассматривается нами с позиций коммуникативного, личностно-деятельностного и компетентностного педагогических подходов.

*Коммуникативный подход* состоит в том, что процесс обучения является моделью процесса общения, где преподаватель и студент – равноправные речевые партнёры. Под общением понимается передача и сообщение информации познавательного и аффективно-оценочного характера, обмен знаниями, навыками и умениями в процессе речевого взаимодействия двух или более людей.

*Личностно-деятельностный подход* выступает в единстве его личностного и деятельностного компонентов. Данный подход в своем личностном компоненте предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся – его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, т.е. студент как личность. Определяя деятельностный компонент в личностно-деятельностном подходе к обучению, необходимо отметить, что оба компонента (личностный и деятельностный) неразрывно связаны друг с другом в силу того, что личность выступает субъектом деятельности, которая, в свою очередь, наряду с действием других факторов, например, общением, определяет его личностное развитие.

С позиции нашего исследования, задания, вопросы, замечания, адресованные студентам в условиях личностно-деятельностного подхода, стимулируют их интеллектуальную активность, поддерживают и направляют их учебную деятельность без излишнего фиксирования ошибок, промахов, неудачных действий. Личностно-деятельностный подход, предполагая организацию самого процесса иноязычной подготовки как организацию учебной деятельности студентов, означает переориентацию этого процесса на постановку и решение ими самими конкретных учебных задач (познавательных, исследовательских, преобразующих, проективных и т.д.). При учете организации субъект-субъектного учебного взаимодействия педагогом и индивидуальной образовательной траектории студента предполагается свобода выбора студентом индивидуального маршрута обучения. Формируется активность самого обучающегося, его готовность к решению проблемных задач за счет равно-партнерских, доверительных отношений с преподавателем.

*Компетентностный подход* предполагает не усвоение студентом отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе. «Компетентность (от англ. competence) – совокупность компетенций; наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области. В на-

шем исследовании компетентностный подход предполагает ориентацию на формирование наряду с профессиональными знаниями, умениями и навыками еще и развитие у обучающихся универсальных способностей и готовностей, которые востребованы современным рынком труда (лингвопрофессиональная компетенция). Компетентностный подход предъявляет свои требования к компонентам процесса иноязычной подготовки – содержанию, педагогическим технологиям, средствам контроля и оценки. Главным здесь выступают проектирование и реализация таких технологий обучения, которые создавали бы ситуации включения студентов в разные виды деятельности (общение, решение проблем, дискуссии, диспуты, выполнение проектов) [1].

Научным обеспечением организации иноязычной подготовки будущих специалистов гуманитарного профиля в контексте единого европейского образовательного пространства и теоретико-методологическим обоснованием нашей модели иноязычной подготовки будущих специалистов гуманитарного профиля в вузах являются принципы системности, гуманизации, профессиональной направленности, научности, речемыслительной активности, функциональности, ситуативности и принцип индивидуализации.

*Принцип системности* проявляется в следующих характеристиках процесса иноязычной подготовки: целенаправленность, детерминированность обществом (государственным заказом), открытость, гибкость, демократизм, центрированность на субъект-субъектные отношения.

*Принцип гуманизации* взаимоотношений между участниками педагогического процесса: признание ценности человека как личности, сотрудничество и сотворчество преобладают над авторитарным воздействием. Данный принцип регламентирует отношения преподавателя и студента и предполагает, что эти отношения строятся на доверии, взаимном уважении, авторитете преподавателя и совместном сотрудничестве.

*Принцип профессиональной направленности* обучения в процессе иноязычной подготовки будущих специалистов гуманитарного профиля в контексте европеизации высшего образования позволяет отразить взаимосвязь личностной, иноязычной и профессионально-предметной сторон деятельности будущих специалистов. Принцип профессиональной направленности определяет ориентацию иноязычной подготовки студентов вузов на формирование иноязычной лингвопрофессиональной компетенции, умение ориентироваться в деловой информации.

*Принцип научности*, который означает, что информация должна соответствовать уровню развития современной науки, когда студенты учатся создавать научно-обоснованные презентации. Это дидактический принцип, который основан на том, что процесс обучения знакомит учащихся с объективными научными данными, понятиями и теориями учебной дисциплины.

*Принцип речемыслительной активности*, согласно которому содержательной основой коммуникативного обучения служит проблемность, способная активизировать мыслительную деятельность студентов и вызвать потребность в обсуждении.

*Принцип функциональности* предполагает, что каждый студент должен понимать, что может ему дать не только практическое владение иностранным языком, но и использование полученных знаний в познавательном и развивающем аспектах. Происходит овладение видами речевой деятельности, как средствами общения, то есть осознаются и усваиваются те функции, которые выполняются в процессе человеческого общения: чтение, письмо, говорение, аудирование.

*Принцип ситуативности*, означающий, что ситуация является единицей организации процесса обучения иноязычному общению, обеспечивающей презентацию речевого материала.

*Принцип индивидуализации* – позволяет за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности студентов, создавать условия для иноязычной подготовки в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении приобретаемой будущей специальности.

Реализация модели, осуществляющаяся на базе вышперечисленных принципов, предполагает устойчивость всех ее компонентов и их взаимосвязей, а также изменение функций компонентов при совершенствовании модели в изменяющихся условиях.

Прикладную часть модели мы представляем на основе четырех компонентов содержания иноязычной подготовки студентов: мотивационно-потребностный, коммуникативно-содержательный, операционально-процессуальный и результативно-оценочный.

*Мотивационно-потребностный* компонент содержания иноязычной подготовки будущих специалистов гуманитарного профиля ориентирован на создание положительной мотивационной сферы личности, обеспечивая личностное включение студентов в процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Мотивы «оценивают» жизненное значение объективных обстоятельств и действия субъекта, придают им личностный смысл. Согласно теориям российских и зарубежных ученых можно выделить четыре мотива: 1) внутренние побуждения; 2) внешние и внутренние условия; 3) предмет деятельности; 4) причина выбора действий. Мы выделяем три блока мотивационно-потребностного компонента: ситуативный (внешняя мотивация), интегративный (смешанная мотивация) и инструментальный (внутренняя мотивация).

Ситуативный блок определяется тем, как обучаются студенты, как создается общение, какой используется материал, приемы и т.д. Интегративный блок определяется желанием студентов интегрироваться в иноязычную культуру. Инструментальный блок указывает на стремление будущих специалистов изучать язык ради профессиональной карьеры [2].

Мотивационно-потребностный компонент обеспечивает положительное отношение к изучению иностранного языка, стремление к постоянной самообразовательной деятельности в области иноязычной подготовки, осознание личной и социальной значимости иноязычной коммуникативной компетенции.

*Коммуникативно-содержательный* компонент является системообразующим рассматриваемой модели, так как через его развитие осуществляется содержательное наполнение общей иноязычной подготовки будущих специалистов гуманитарного профиля в контексте европеизации высшего образования. В качестве составляющих данного компонента определены следующие блоки: лингвистический, социальный, стратегический, дискурсивный, социолингвистический и социокультурный.

Лингвистический блок – это комплекс знаний языкового и коммуникативного характера, правил их оформления и навыки оперирования ими. Студенты не всегда осознают, что изучение нового языкового материала должно вести к обогащению их речи и количественно, и качественно. Одним из путей повышения уровня владения иностранным языком может стать попытка изложения языкового материала в более тесной взаимосвязи лексической и грамматической сторон речи [2, с.64]. Лингвистический блок заключается в знании форм и типов речевых структур.

Социальный блок включает умение и желание взаимодействовать с участниками учебно-образовательного процесса и носителями изучаемого языка в контексте их языкового и социокультурного менталитета и среды. Означает уверенность в себе и в своей способности осуществить коммуникацию, а также стремление помочь партнеру по коммуникации поддержать общение и, как обязательное условие, проявление уважения ко всем

участникам коммуникации.

Стратегический блок обуславливает использование вербальной и невербальной коммуникативных стратегий с целью компенсации недостатка знаний грамматического кода, при необходимости усиления риторического эффекта речевого сообщения или паузы в коммуникации.

Дискурсивный блок отвечает за способность порождать дискурс, т.е. использовать и интерпретировать формы слов и значения для создания текстов, владение навыками организации языкового материала в связный текст [4-10].

Социолингвистический блок отвечает за речевые действия и их последовательность, которые в определенной степени управляются социальными положениями, которых придерживается данное языковое сообщество, то есть это знание норм пользования языком в различных ситуациях.

Социокультурный блок выделен принципом культуросообразности, где диалог культур можно рассматривать как деятельность, а целью является достижение взаимопонимания, средством – иноязычная подготовка. Язык есть органическая часть культуры. Этот блок направлен на расширение эрудиции и кругозора студентов, что позволяет обучаемым быть адекватными участниками межкультурной коммуникации. Данный блок предполагает аутентичность учебно-методических материалов.

Согласно нашему исследованию, данный компонент способствует развитию коммуникативной и плюриязычной компетенций [11] (т.е. способности к изучению иностранных языков).

*Операционально-процессуальный* компонент определяет, что следует получить в результате деятельности, как организовать процесс иноязычной подготовки, какие применять технологии в обучении иноязычной речи, как контролировать в этой связи учебно-познавательную деятельность будущих специалистов гуманитарного профиля в контексте европеизации высшего образования. Операционально-процессуальный компонент модели иноязычной подготовки будущих специалистов гуманитарного профиля в вузах в контексте европеизации высшего образования представлен пятью блоками: планирующим, профессиональным, организационно-технологическим, блоком межличностной коммуникации и контрольным.

Планирующий блок состоит в эффективном и планомерном использовании средств, форм, методов, технологий при осуществлении процесса иноязычного образования. Успешность планирования заключается в соблюдении следующих этапов: 1) диагностика уровня иноязычных знаний, умений и навыков каждого обучаемого; 2) четкое представление уровня, на который обучаемый должен подняться в результате осуществления процесса иноязычной подготовки в контексте европеизации высшего образования; 3) выбор эффективных форм, методов, средств, педагогических технологий управления процессом иноязычной подготовки.

Профессиональный блок отражает необходимость профессионально-ориентированного характера иноязычного образования. Он представляет собой совокупность материалов, способствующих расширению и углублению знаний студентов о будущей профессии, раскрывает возможности практического применения иностранного языка в профессиональных целях. Профессионально-ориентированное обучение делает необходимым адекватный отбор и организацию языкового материала на основе междисциплинарного взаимодействия. Поэтому становится целесообразным учитывать элементы содержания специальных дисциплин при планировании иноязычной подготовки будущих специалистов.

Организационно-технологический блок представляет собой реализацию образовательных планов, про-

грамм и собственных педагогических решений через коммуникации в процессе иноязычной подготовки всех участников педагогического процесса, осуществление реального продвижения к намеченным результатам посредством применяемых технологий иноязычной подготовки будущих специалистов гуманитарного профиля с учетом внутридисциплинарных, трансдисциплинарных и междисциплинарных связей, согласно современным требованиям международного рынка труда и в контексте европеизации высшего образования.

Блок межличностной коммуникации основывается на принципах субъект-субъектности и продуктивности, когда преподаватель и обучаемые рассматривают друг друга как речевых партнёров. Специфичность межличностной коммуникации состоит в том, что она в еще большей степени обеспечивается не непосредственно, а через все другие блоки в ходе их реализации, либо, наоборот, через этот блок реализуются все другие блоки иноязычной подготовки. Таким образом, чем менее межличностная коммуникация представлена как самостоятельная, тем выше её собственная эффективность.

Контрольный блок иноязычной подготовки обеспечивает обратную связь в учебном процессе. Особенно актуальным в контексте непрерывного образования и принципа обучения через всю жизнь является формирование навыков самоконтроля у студентов. При владении навыками самоконтроля студенты корректно осуществляют учебные действия и осознают это, у них сформирован гибкий механизм самоконтроля, меняющий свою форму с произвольной на произвольную после совершения ошибочного действия.

Названные нами составные части операционально-процессуального компонента неразрывно связаны и взаимопроникают друг в друга. Операционально-процессуальный компонент выражается в разделении процесса иноязычной подготовки будущих специалистов на систему последовательно взятых операций.

*Результативно-оценочный* компонент представлен в соответствии с документом «Общеввропейской компетенции владения иностранным языком», где выделяются шесть подуровней владения иностранным языком на основе «Европейской шкалы самооценки уровня владения коммуникативными умениями» (уровень выживания – A1, предпороговый – A2, пороговый – B1, пороговый продвинутый – B2, профессионального владения – C1 и уровень владения в совершенстве – C2). Из них в модели мы обозначаем первые пять уровней, поскольку в рамках нашего обучения в неязыковом вузе уровень профессионального владения выступает максимально значимым для формирования лингвопрофессиональной компетенции.

Данные компоненты направлены на реализацию профессионально-ориентировочной, культурно-образовательной, организационно-методической и развивающей функций иноязычной подготовки.

При моделировании процесса иноязычной подготовки будущих специалистов гуманитарного профиля в контексте европеизации высшего образования мы использовали следующие зарубежные интерактивные технологии: «Обучение в сотрудничестве» («Пила», «Обучение в команде»), «Метод проектов», Интернет-технологии «Веб-квест» и «Сабджект эмпл», «Языковое Портфолио» для оценки результатов иноязычной подготовки, «Кредитно-модульная рейтинговая технология» и «Технология организации индивидуальных образовательных траекторий студентов». Формами реализации предложенной нами модели являются: практические занятия или семинары, работа с пакетом модулей, лекция-дискуссия, лекция-консультация, работа в группе, работа в паре, самостоятельная работа, языковые экскурсии. Нами были использованы следующие методы обучения: написание эссе, тестирование, мозговой штурм, метод кейсов (метод разбора конкретных ситуаций), деловые игры, метод коммуникативных заданий и т.д.

Критериями оценки иноязычной подготовки будущих специалистов гуманитарного профиля в контексте европеизации высшего образования, соответственно, являются: мотивационный, коммуникативный, операциональный, результативный. Критерием эффективности в представленной модели выступает требуемый уровень иноязычной подготовки будущих специалистов гуманитарного профиля в вузах в контексте европеизации высшего образования.

В качестве показателей эффективности иноязычной подготовки будущих специалистов гуманитарного профиля в контексте европеизации высшего образования в модели, соответственно критериям оценки, выступают: активный интерес к иностранным языкам и зарубежным странам, заключающийся в стремлении и потребности изучать иностранные языки; осознание значимости иностранного языка в академической и профессиональной мобильности; повышение мотивации к учебной деятельности; развитие лингвистической, социокультурной и социолингвистической компетенций; свободное самовыражение и интеракция коммуникантов; развитие плюриязычной и коммуникативной компетенций; способность адаптировать речевую деятельность к изменяющимся социальным условиям; продуктивность в межличностной и в элементах профессиональной коммуникации; сотрудничество в приобретении знаний; развитие творческого потенциала; развитие самостоятельности и способности к самооценке; развитие межкультурной компетенции; развитие самообразовательного умения обучаться иностранному языку в течение всей жизни; рост академической мобильности; формирование лингвопрофессиональной компетенции; повышение конкурентоспособности на рынке труда.

Результатом реализации описываемой модели [12] является переход будущих специалистов с одного уровня иноязычной компетентности на другой, более высокий. Все указанные компоненты взаимосвязаны между собой, несут определённую смысловую нагрузку и работают на конечный результат.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ибрагимов Г.И. Инновационные технологии обучения в условиях реализации компетентностного подхода // Инновации в образовании. 2011. №4. С.4 – 14.
2. Касьянова И.В. Педагогическое управление иноязычным образованием будущих юристов в процессе профессиональной подготовки: дис. ...канд.пед.наук (специальность 13.00.08). Магнитогорск, 2005. 192с.
3. Коновалова Е.Ю. Учебные цели как критерии типологии вторичных текстов // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 146-149.
4. Шевченко А.И. О Лингвистической релевантности телеологии (на материале англоязычного публицистического дискурса) // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 1. С. 28-30.
5. Лисовицкая Л.Е. Референциальная смысловая парадигма в художественном тексте // Самарский научный вестник. 2013. № 3 (4). С. 57-60.
6. Кадырова Р.Г. Теория нарратива и нарративный анализ в психологии // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 126-128.
7. Давыдова М.М. Реализация основных функций просодии в чтении учебного текста на английском языке // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 15-17.
8. Гайнуллина Л.Ф., Леонтьева Л.С. Право на коммуникацию: должное и сущее // Актуальные проблемы экономики и права. 2013. № 4 (28). С. 217-225.
9. Коновалова Е.Ю. Проблемы корреляции первичных и вторичных учебных текстов // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 108-111.
10. Перепелюк Т.Д. Теоретические основы изучения проблемы понимания текста // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 3. С. 28-32.



11. Давыденко Ю.Е. Плурилингвизм в контексте обучения иностранным языкам // Вісник дніпропетровського університету імені альфреда Нобеля / Серія «педагогіка і психологія». 2011. № 2 (2). С.59 – 64.

12. Назмиева Э.И. Моделирование иноязычной под-

готовки будущих специалистов гуманитарного профиля в контексте европеизации высшего образования // Казанский педагогический журнал / Институт педагогики и психологии профессионального образования. Казань, №3(98). 2013. С.124 – 132.

**CONTENT COMPONENTS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN THE HUMANITIES IN THE CONTEXT OF EUROPEANIZATION OF HIGHER EDUCATION**

© 2014

*E.I. Nazmиеva*, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of “Foreign Languages and Translation” chair  
*Institute of Economics, Management and Law, Kazan (Russia)*

*Annotation:* The basic concept of communicative competence is taken into account in the content components of language training within the structure of the described model of foreign language training of future specialists in the humanities suggested by the author, as well as EU-wide requirements for the results of learning a foreign language are considered.

*Keywords:* foreign language training, modeling, content components, the humanities, the Europeanization of education, communicative approach, communication content component.

УДК 373.3-051:378.046-021.68

**ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

© 2014

*V.V. Primatekova*, кандидат педагогических наук, докторант  
*Херсонская академия непрерывного образования, Херсон (Украина)*

*Аннотация:* Статья посвящена рассмотрению проблемы профессионализации учителей начальной школы в системе последиplomного образования Украины; уточнена суть понятия «профессионализация», определена роль последиplomной составляющей непрерывного образования в профессионализации педагогов; проанализированы условия и основные методологические подходы к обеспечению профессионализации педагогов.

*Ключевые слова:* профессионализация, специализация и профессиональная компетентность; последиplomное педагогическое образование; непрерывное образование; методологические подходы.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В современных демократических условиях развития украинского государства и общества, в условиях постоянно растущей экономической, политической конкуренции и научно-технического прогресса, насущным вопросом развития образовательной сферы является формирование компетентных учителей, способных качественно и результативно решать профессиональные задачи и выполнять образовательные функции. Повышение эффективности работы педагогических кадров непосредственно связано с совершенствованием системы непрерывного образования. Поскольку формирование конкурентоспособного специалиста предполагает его становление как субъекта педагогической деятельности на протяжении всей профессиональной карьеры, понятной становится необходимость переосмысления содержания и механизмов профессионального роста учителя, обусловленного запросами и потребностями современного общества. Именно поэтому в последнее время особую актуальность в Украине приобретает проблема профессионализации педагогов, что требует, прежде всего, обоснования методологических подходов к субъектному становлению будущего учителя и дальнейшему профессиональному развитию дипломированного специалиста в условиях непрерывного образования.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Изучению проблемы профессионализации педагогических кадров посвятили свои исследования Б. Ананьев, Л. Божович, Б. Ломова и др. Основные методологические и теоретические положения профессионального развития учителей в непрерывном образовании обосновывали как отечественные, так и иностранные исследователи: В. Андрущенко, С. Вершловский, Р. Дейв, И. Зязюн, Н. Ничкало, М. Ноулз, А. Олейник, Р. Смит, Е. Тонконогая и др. Психологические основы субъектно-го становления учителя проанализировали Н. Кузьмина,

А. Маркова, О. Чалая и др. Различные аспекты профессионального развития личности педагога рассматривали Л. Гончаренко, Е. Деркач, В. Кузьменко, Н. Кузьмина, В. Луговой, Н. Слюсаренко и др. Специфика деятельности учреждений последиplomного образования по вопросам развития профессионализма педагогических кадров была подробно освещена в работах И. Жоровой, А. Зубко, Е. Дубасенюк, В. Майборода, Е. Пехоты, Н. Протасовой и др. Однако проблема продуктивной профессионализации учителей начальной школы в современных условиях не нашла достаточного отображения в трудах отечественных ученых и исследователей. Учитывая ограниченное количество публикаций указанного направления и специфику профессиональной деятельности учителей начальной школы, важным считаем более тщательное изучение и анализ методологических подходов к их профессионализации на этапе последиplomного образования.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Цель и задания статьи: уточнить сущность понятия «профессионализация»; определить роль последиplomного педагогического образования в профессионализации учителей начальной школы; проанализировать возможность профессионального развития специалистов в условиях непрерывного образования.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* «Профессионализация», в переводе с латыни, обозначает овладение профессией, поэтому относительно учительской профессии очевидным будет утверждение, что этот процесс длится всю профессиональную жизнь педагога. Большинство современных ученых трактует профессионализацию как целостный непрерывный процесс становления личности специалиста, который начинается с момента выбора будущей профессии и заканчивается, когда личность прекращает активную трудовую деятельность (Н. Кузьмина, А. Маркова, О. Чалая и др.).

Рассматривая профессионализацию в широком социальном смысле, отечественные ученые видят в ней создание и развитие общественных институтов на основе

соответствующих правил и норм, связанных с формированием профессиональной структуры общества. В узком смысле этот процесс предусматривает формирование профессиональных групп, объединенных по наличию специфических интересов и ценностей, устоявшихся профессиональных позиций и ролей. Однако, прежде всего, обозначает способность и готовность индивида к выполнению той или иной профессиональной роли [1]. Для нашего исследования будет актуальным рассмотрение этой категории в более узком смысле, поскольку способность демонстрировать готовность к выполнению профессиональной деятельности является необходимым условием профессионального развития учителя, в том числе начальной школы.

Теоретический аспект проблемы профессионализации педагогов подробно анализировала Т. Миронова, связывая этот процесс, прежде всего, с профессиональным обучением. В связи с этим, исследователь трактует эту категорию как специальную профессиональную подготовку субъекта к будущей профессиональной деятельности, тем самым отождествляя ее с профессиональным образованием в средних специальных и высших учебных заведениях [2]. Поскольку мы считаем, что профессионализация не ограничивается получением базового профессионального образования, так как должна иметь непрерывный характер, то присоединяемся к взглядам А. Деркача, В. Заикина и других ученых, исследовавших акмеологический аспект содержания понятия, в основу которого вкладывали более длительный процесс овладения профессией педагога.

Ученые объясняют профессионализацию как процесс и результат системных преобразований личности работника, включающих взаимосвязанные прогрессивные изменения в соответствующих подсистемах. К ним относятся подсистемы: профессионализма деятельности (развитие профессиональной компетентности, профессиональных умений и навыков); профессионализма личности (развитие способностей, профессионально важных и индивидуально-деловых качеств, рефлексивной организации и рефлексивной культуры, творческого и инновационного потенциала, мотивации достижений); нормативности деятельности и поведения (формирование профессиональной и нравственной системы регуляции поведения, деятельности и отношений) и продуктивной Я-концепции [3, с. 125–126]. Обозначенная структура позволяет расширить круг направлений деятельности системы непрерывного образования, в том числе последипломного педагогического, для эффективного обеспечения профессионализации специалистов, которая носит перманентный характер и охватывает всю профессиональную жизнь специалиста.

Исследуя психологический аспект проблемы, А. Маркова трактует профессионализацию как «процесс приближения состояния профессиональной деятельности личности к профессиограмме (к объективным характеристикам профессиональной деятельности, нарабатываемым обществом), к эталону модели специалиста» [4, с. 63]. Поскольку самореализация личности в подавляющем большинстве осуществляется средствами профессии, то отношение человека к ней корректируется с точки зрения своего отношения к жизни, то есть прослеживается существенное влияние социализации на профессионализацию.

Определяющим, ключевым понятием в процессе субъектного становления личности учителя, его профессионализации является профессионализм. Прослеживая неразрывную связь между категориями, А. Маркова определяет этапы профессионализации учителя. Начальным этапом она считает личностное и профессиональное самоопределение индивида, которое закладывает основу развития мотивационной сферы его будущей педагогической деятельности. Следующим этапом исследователь указывает обучение в педагогических заведениях, что обеспечивает приобретение соответ-

ствующего уровня профессиональной компетентности, основными компонентами которой называет: профессиональные знания по педагогике, психологии, методикам учебных дисциплин; профессиональные педагогические умения; профессиональные представления, взгляды, установки учителя; личностные качества, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями [5, с. 57]. Последипломный период профессиональной жизни специалиста исследовательница разделяет на два этапа: профессиональная адаптация, при которой актуализируется содержательная и операционная сферы профессионализма и постадаптивный, который заканчивается только с прекращением профессиональной карьеры.

На этапе адаптации деятельность системы последипломного образования направлена на формирование профессиональной компетентности и профессиональных способностей педагога, профессионально важных качеств, продуктивного мышления и творчества. В это время происходит первичное практическое усвоение учителем норм, правил практической деятельности, осмысление и осознание педагогом возможностей выполнения профессиональных обязанностей.

Следующий этап, как правило, является самым продолжительным. На его протяжении актуализируются поиски индивидуальности, происходит профессиональное саморазвитие, целенаправленное совершенствование сильных сторон мастерства, возможно сознательное устранение отрицательных черт, утверждение индивидуального стиля профессиональной деятельности [5, с. 58]. Работа учителя на этом этапе не просто соответствует стандартам и имеет устойчивый характер. Теперь она предусматривает творческий рост педагога, что проявляется, прежде всего, в достижении высокого уровня развития познавательной творческой активности, мотивации к труду, гармонизации личности педагога в отношении к профессии.

Учитель не столько воспроизводит эффективные методики, сколько продуцирует собственные идеи, подкрепленные личным профессиональным опытом и положительными результатами их внедрения в учебно-воспитательный процесс. Стремление дальнейшего профессионального совершенствования приводит к достижению учителем состояния свободного гармоничного существования в профессии, обогащения субъектом деятельности профессионального опыта за счет личного творческого вклада, побеждая его психологическую инерцию и предотвращая профессиональное выгорание [6–13].

Указанные характеристики считаем определяющими в понимании содержания профессионализации как процесса овладения высоким уровнем мастерства учителя, в том числе начальной школы. Обеспечить необходимые условия для достижения таких результатов призвана современная система последипломного образования педагогических кадров.

Последипломное педагогическое образование трактуется сегодня неоднозначно. В широком смысле оно рассматривается как специализированное усовершенствование педагогического образования и профессиональной педагогической подготовки учителей средствами углубления, расширения и обновления их профессиональных знаний, умений, навыков, компетенций, а также получения новой педагогической специальности на основе присвоенного ранее образовательно-квалификационного уровня и практического опыта. В узком смысле его принято трактовать как специальную образовательную деятельность, обеспечивающую развитие и постоянное обогащение творческого потенциала педагога [14]. Зародившись в советском образовательном пространстве, пройдя этапы своего становления и развития в XX веке, последипломное образование постоянно трансформировалось: усложнялись его задачи и функции, изменялись содержание и направления работы, со-

вершенствовались формы и методы подготовки, переподготовки и профессионального развития педагогов.

С выходом Закона Украины «Про вищу освіту» (23.05.1991 г.) последипломное образование получило официальный статус структурной составляющей системы высшего образования. Его основной целью было провозглашено удовлетворение индивидуальных потребностей граждан в личностном и профессиональном росте, а также удовлетворение потребности государства в квалифицированных кадрах высокого уровня профессионализма и культуры, способных компетентно и ответственно выполнять должностные функции, внедрять в производство инновационные технологии, содействовать дальнейшему социально-экономическому развитию общества [15, 16]. Таким образом, основной задачей последипломного образования учителей начальной школы является их ориентация на непрерывное профессионально-личностное развитие средствами решения круга специфических задач, которые возникают в образовательном пространстве.

Последипломное образование является основой и необходимым условием для обеспечения постоянного профессионального роста и совершенствования учителей начальной школы. Оно предполагает и обеспечивает обучение педагогов в курсовом, межкурсовом периодах и включает его самообразовательную деятельность. Содержание и формы этих составляющих ориентированы на обеспечение индивидуального характера получения знаний и формирования определенных профессиональных умений у специалистов.

Профессиональное развитие учителей начальной школы в последипломном образовании обеспечивается реализацией ряда педагогических условий.

Одним из основных считаем обеспечение мотивации педагогов к непрерывному самообразованию, профессиональному росту, развитию педагогического мастерства. Учителя должны осознавать необходимость постоянного повышения уровня профессионализма, без которого в современном, быстро меняющемся мире невозможно продолжительное время оставаться компетентным.

Следующим условием определяем ориентацию содержания последипломного образования на значимые профессиональные знания, обеспечивающие формирование целостных представлений учителей об окружающем мире. Для этого требуется создание благоприятной коммуникативной среды и интерактивного образовательного пространства, что будет способствовать более интенсивному расширению профессиональной картины мира педагога. Немаловажным условием профессионализации учителей в последипломный период является также проектирование индивидуальной образовательной траектории и рассмотрение возможных путей ее реализации.

Еще одним важным условием считаем вовлечение учителей начальной школы в различные формы профессиональных отношений, направленные на его личностное и профессиональное развитие. Такая деятельность предполагает: предоставление учителю возможностей для его творческого самосовершенствования в процессе профессиональной деятельности и повышения его квалификации; обеспечение диалогичности и взаимосвязи теоретической и практической составляющей в системе последипломного образования; включение учителя в ситуации развития рефлексивно-оценочного отношения к себе и другим субъектам педагогического процесса.

Именно поэтому, когда речь идет о профессионализации в последипломном образовании, еще одним важным условием является реализация акмеологического, андрагогического, личностно ориентированного и компетентностного подходов. Это объясняется тем, что на профессионализацию педагогов оказывают влияние современное состояние педагогической науки, знание и учет профессиональных потребностей учителя, современные требования к его профессиональному, культур-

ному, личностному развитию; изучение и критический анализ отечественного и зарубежного опыта развития профессионализма учителей; стратегические направления совершенствования педагогического образования и другие факторы. Поэтому содержание учебного материала в последипломном образовании должно быть гибким и вариативным, корректироваться с учетом профессиональных запросов специалистов, уровня их субьектного развития.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Итак, профессионализацию учителя начальной школы понимаем как открытый непрерывный динамичный процесс его профессионального развития, результатом которого должен стать высокий уровень профессиональной компетентности и педагогической культуры специалиста. Степень их сформированности зависит не только от знания учителем традиционных и инновационных форм и методов, технологий и методик, но и от готовности к их разумному целесообразному использованию в организации учебно-воспитательного процесса начальной школы. Такая готовность, в свою очередь, подразумевает высокую степень мотивации педагога к творческому выполнению профессиональной деятельности, умение адекватно воспринимать, интерпретировать и анализировать ее результаты, корректировать дальнейшую деятельность с их учетом.

Продуктивное овладение профессией обеспечивает на основе педагогических подходов. Их реализация в непрерывном образовании специалистов позволит рассчитывать на существенное совершенствование профессионального мастерства педагогических кадров, что является необходимым условием их успешной профессионализации в современном мире. Поэтому методологический аспект проблемы профессионализации учителей, в том числе начальной школы, остается открытым вопросом и требует дальнейшего рассмотрения. Малоисследованными в этом смысле остаются сегодня направления влияния глобализации на образовательные процессы, анализ преимуществ и недостатков использования информационно-коммуникативных технологий для обеспечения продуктивного профессионального и духовно-нравственного развития специалистов и т.п. Считаем, что эти вопросы требуют пристального внимания и дальнейшего рассмотрения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кікіньова К. О. Професіоналізація як процес підвищення ефективності державної служби в контексті Європейських стандартів [Електронний ресурс] Режим доступу <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/DeBu/2008-2/doc/3/09.pdf>, вільний.
2. Миронова Т. Л. Самосознание профессионала. Улан-Удэ: Изд-во Бурятского ун-та, 1999. 200 с.
3. Деркач А., Зазыкин В. Акмеология. СПб.: Питер, 2003. 203 с.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. 308 с.
5. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика, 1995. № 6. С. 55-63.
6. Юсупова Г.В. Структура и динамика ценностных ориентаций современного педагога // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 124-126.
7. Коростелева Е.Ю. Совершенствование профессиональной подготовки педагогов в условиях технологизации образовательного процесса // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2010. № 4. С. 25-27.
8. Василенко А.Ю. Особенности самоактуализации и эмоционального выгорания педагогов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 63-65.
9. Антонюк Н.А. Сущность понятия «Диалогические умения будущих учителей начальной школы» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1

Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3. С. 7-9.  
10. Саржанова А.Н., Квасных Г.С. Профессиональное развитие личности будущего учителя начальных классов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4 (15). С. 173-175.

11. Панченко О.В. Формирование условий готовности учителя к самообразованию и осуществлению инновационно-маркетинговой деятельности в общеобразовательной школе // Балтийский гуманитарный журнал. 2012. № 1. С. 23-24.

12. Коростелева Е.Ю. Обеспечение подготовки и результативности профессиональной деятельности педагогов в условиях технологизации образовательного процесса // Вектор науки Тольяттинского государственного

университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 347-349.

13. Федорова Т.В., Борзенкова О.А. Совершенствование методико-математической подготовки бакалавров дошкольного и начального образования // Самарский научный вестник. 2013. № 1 (2). С. 46-48.

14. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні – автореф. дис... док. пед. наук: 13.00.04. К., 2003. 42 с.

15. Закон України «Про вищу освіту» // Освіта України, 2002 р. № 17. С. 14.

16. Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні // Матеріали Всеукраїнського з'їзду працівників освіти (секція «Післядипломна освіта»). К.: ЦППО, 2001. С. 4.

## PROFESSIONALIZATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE POSTGRADUATE EDUCATION

© 2014

*V.V. Prymakova*, candidate of pedagogical sciences, a doctoral student  
*Kherson Academy of Continuing Education, Kherson (Ukraine)*

*Annotation:* This paper deals with the problem of the professionalization of primary school teachers in the system of postgraduate education in Ukraine; essence of the concept of «professionalization» is refined, the role of postgraduate continuing education component to the professionalization of teachers is defined, conditions and the main methodological approaches to the professionalization of teachers are analyzed.

*Keywords:* professionalization, specialization and professional competence; postgraduate education; continuing education; methodological approaches.

УДК 377.8+78(07)

## КРИТЕРИАЛЬНЫЙ ПОДХОД ПРИ ОПРЕДЕЛЕНИИ УРОВНЕЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА К ОБУЧЕНИЮ МУЗЫКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

© 2014

*Т.А. Радзивил*, аспирант

*Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань (Украина)*

*Аннотация:* В статье анализируется проблема готовности студентов педагогического колледжа к обучению музыке младших школьников. Автор определяет критерии оценивания, их показатели, а также уровни готовности, на основании которых можно произвести диагностирование готовности студентов к профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* готовность, критерии оценивания, показатели критериев, уровни готовности, диагностирование, качественная подготовка специалистов, профессиональная деятельность, младшие школьники.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Каждому историческому периоду присущи свои проблемы и задачи. Созерцая характер исторического развития нашего государства, без особых аргументов понятно, что образование в Украине требует изменений.

Как считает В. Кремень, «трансформация образования невозможна без решения достаточно широкого круга проблем. Это, прежде всего, – радикальная гуманизация образования, усиление личного измерения в педагогической науке и практике: ориентация на человека, фундаментальные ценности, решительная демократизация образования. Вот те основные устои, на которых должно базироваться образование третьего тысячелетия» [1, с. 4].

В Государственном стандарте начального общего образования отмечено, что «целью образовательной отрасли «Искусство» является формирование и развитие у учеников комплекса ключевых, межпредметных и предметных компетентностей в процессе осваивания художественных ценностей и способов художественной деятельности путем достижения собственного эстетического опыта» [2, с. 6].

Вполне понятно, что такой широкий объем знаний, умений и навыков ученикам сможет передать и сформировать только высококвалифицированный учитель, поэтому ученые все чаще привлекают внимание к проблеме различных аспектов профессиональной подготовки будущих учителей.

*Анализ последних исследований и публикаций, в ко-*

*торых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Исследователи П. Гусак, В. Денисенко, В. Имбер, И. Колесникова, А. Коломиец, А. Кудусова, В. Матияш, Е. Острианская, В. Садовая, Ж. Сироткина, Л. Хомич, Л. Хоружая рассматривали различные компоненты подготовки учителей начальной школы. Так, Л. Хомич [3] разработала систему психолого-педагогической подготовки учителя начальной школы. П. Гусак [4] посвятил свои исследования теории и технологии дифференцированного обучения будущих учителей начальных классов. Е. Острианская [5] исследовала формирование комплексных педагогических умений у будущих учителей начальной школы. В своих научных работах В. Андрищенко, Н. Евстигнеева, Л. Зимакова, О. Комар, С. Литвиненко, З. Сирота, Е. Снигур, В. Федорчук, О. Хижная, Ю. Шаповал исследовали проблему подготовки будущих учителей начальной школы к различным компонентам профессиональной деятельности.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Проблема подготовки студентов педагогического колледжа к обучению музыке младших школьников тоже требует изучения. С этой проблемой тесно связана готовность студентов педагогического колледжа к профессиональной деятельности.

Важным компонентом каждой профессии есть готовность работников к выполнению избранной по профессии деятельности. Рассматривать готовность студентов педагогического колледжа к обучению музыке младших

школьников можно с разных сторон: готовность к учебно-воспитательной деятельности с младшими школьниками и, собственно, готовность к обучению музыке младших школьников.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Понятие «готовности» педагогическая и психологическая наука определяет по-разному: как «психическое состояние», как «личностное», как «свойство» личности и т.д., однако отсутствие данного понятия в педагогических и психологических словарях свидетельствует о недостаточности изучения проблемы готовности. Теоретический анализ научных психолого-педагогических исследований свидетельствует об изучении феномена готовности в разных аспектах содержания и структуры и позволяет сделать вывод, что ученые преимущественно дифференцируют понятия «готовность» и «подготовка» и рассматривают подготовку как процесс, а готовность – как результат этого процесса. Как считает О. Комар, «в исследованиях готовности к педагогической деятельности освещается характер связей и зависимостей между состоянием готовности и эффективностью будущей деятельности; факторы и условия, дидактические и воспитательные средства, которые обеспечивают становление учителя» [6, с. 102].

Готовность будущих учителей к учебно-воспитательной деятельности с младшими школьниками свидетельствует об уверенности в правильном выборе профессии и позитивном отношении к ней, видения себя в роли учителя, наличие профессионально-значимых качеств личности, усвоение психолого-педагогических знаний и умений, необходимых для общения и деятельности с учениками начальной школы.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает [7-13], что эффективность подготовки будущих учителей к профессионально-педагогической деятельности может обеспечить только такой процесс подготовки студентов, при котором затраты деятельности субъектов соответствуют ее конечным результатам. Для того, чтобы оценить эффективность учебно-воспитательного процесса, нужно сравнить реальные затраты при подготовке с теми результатами, которые планируют получить его организаторы и воспитанники. Поэтому необходимость в действенной системе подготовки будущих учителей начальной школы обуславливает потребность в определении уровней готовности студентов педагогического колледжа к обучению музыке младших школьников на основе разработки соответствующих критериев их оценивания.

Для определения уровней готовности студентов педагогического колледжа к обучению музыке младших школьников мы выделили критерии, по которым будет происходить распределение студентов за уровнями.

Как известно из энциклопедической и специальной литературы, «критерий» (от лат. *critērium* – средство суждения) – это мерило для определения, оценки предмета или явления, признака, на основе которого происходит классификация педагогических явлений, процессов. Степень определения критерия подается в конкретных показателях, которые имеют ряд признаков. В научных исследованиях нас интересуют показатели, которые, в первую очередь, выражают качество профессиональной деятельности будущих учителей музыки начальной школы.

Определив необходимые студенту знания и умения, которые понадобятся ему, как будущему учителю музыки в начальной школе, в учебно-воспитательном процессе, мы определили критерии мотивационно-целевого, когнитивного и операционного компонентов рассматриваемой нами готовности.

Основными критериями мы выделили: мотивационный, теоретический и практический. Для каждого из них определяем показатели.

Мотивационный критерий:

- наличие позитивного отношения студента к профессиональной деятельности;
- потребность самоутверждения;
- стремление к самовыражению и самореализации;
- направленность на достижение успеха.

Первым показателем мотивационного критерия мы определили наличие положительного отношения к профессиональной деятельности. Считаем, что заинтересованность педагогической профессией и положительное отношение к ней будут способствовать более ответственному отношению к обучению, что, в свою очередь, улучшит в будущем готовность к педагогической деятельности.

Второй показатель мотивационного критерия – потребность в самоутверждении, которая выражается в стремлении занять достойное место в обществе, достичь значительных успехов в профессии, быть уверенным в себе, становиться лучше других, то есть постоянно совершенствоваться.

Стремление к самовыражению и самореализации мы определили третьим показателем мотивационного критерия. Каждый студент должен тяготеть к проявлению своих способностей и лучших качеств; стремиться к осуществлению и использованию всего собственного потенциала, всех своих возможностей (полученных от природы и приобретенных опытом); достичь своей цели – того, что считает своим назначением; стать тем, кем хочет.

Четвертый показатель – направленность на достижение успеха. Как известно, характер мотивации деятельности в значительной степени зависит от уровня притязаний и достижений индивида относительно предмета и целей выполняемой им деятельности. Соответственно, ожидание успеха, предсказание перспективы в педагогической деятельности – это важная составляющая мотивации деятельности будущего учителя. Исследования показывают, что более производительные и настойчивые именно те люди, которые мотивированы на успех. Даже в критических ситуациях они оказываются гораздо реже.

Теоретический критерий:

- знания (психолого-педагогические, методические, специальные по музыкально-теоретическим и музыкально-практическим дисциплинам);
- знания относительно организации самостоятельной работы с целью продуктивного и рационального использования времени для получения профессиональных знаний, умений и навыков;
- знания относительно планирования и осуществления процесса самообучения и самовоспитания;
- знание сущности коллективной, групповой и индивидуальной работы на уроке музыкального искусства;
- знание сущности дифференцированного подхода к ученикам, учитывая их возрастные и индивидуальные особенности, возможности, стремления, интересы, вкусы и т.п.;
- знание психологических особенностей младших школьников.

Первым показателем теоретического критерия мы определили знания (психолого-педагогические, методические, специальные по музыкально-теоретическим дисциплинам). Без знаний фундаментальных идей, принципов и теории базовой психологии и педагогики невозможна эффективная подготовка будущих учителей. А знание современных целей и задач образования с избранного предмета, знание базового учебного плана и принципы интеграции содержания своего предмета со смежными дисциплинами, знание различных технологий музыкального обучения и воспитания необходимы будущим учителям музыки.

Знания относительно организации самостоятельной работы с целью продуктивного и рационального использования времени для получения профессиональных знаний, умений и навыков мы определили как второй

показатель теоретического критерия. Для подготовки будущего учителя высокопрофессионального уровня нужна правильная организация самостоятельной работы студента педагогического колледжа. Если студент научится продуктивно работать для получения профессиональных знаний, умений и навыков, рационально использовать время учебы, то он сможет достичь весомых результатов не только во время учебы, но и будет самосовершенствоваться на протяжении всей жизни

Знание сущности коллективной, групповой и индивидуальной работы на уроке музыкального искусства мы определили как третий показатель теоретического критерия. Благодаря этим теоретическим знаниям, будущие учителя музыки смогут сочетать коллективную, групповую и индивидуальную формы работы на уроке, ведь они не заменяют, а дополняют друг друга.

Четвертым показателем теоретического критерия мы выделили знание психологических особенностей младшего школьника и сущности дифференцированного подхода к учащимся с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, возможностей, стремлений, интересов, вкусов и т.д. Чем раньше и полнее учитель начальной школы учтет особенности младших школьников во всех видах учебной деятельности, тем качественнее будет его профессиональная деятельность. Благодаря дифференцированному подходу иницируется, используется и «окультуривается» субъектный опыт младшего школьника, позволяя каждому ученику познать себя, самоопределиться и самореализоваться, а не развиваться по какому-то заданному шаблону.

Практический критерий:

– достаточные умения и навыки по основному и дополнительному музыкальным инструментам, аккомпанементу, постановке голоса, дирижированию;

– достаточные умения и навыки по хоровому классу и практике работы с хором, хоровой аранжировке и оркестровому классу;

– умение планировать учебно-воспитательный процесс в соответствии с требованиями действующих учебных планов и программ по музыкальному искусству для младших школьников;

– умение планировать педагогическую деятельность на отдельном уроке и в системе уроков по музыкальному искусству, а также направлять взаимодействие учеников;

– умение использовать эффективные для художественного образования методы обучения, целесообразные формы и виды музыкальной деятельности младших школьников;

– умение объединять коллективную, групповую и индивидуальную формы работы на уроке по музыкальному искусству;

– умение осуществлять дифференцированный подход к ученикам, учитывая их возрастные и индивидуальные особенности, возможности, стремления, интересы, вкусы и т.п.

Все показатели практического критерия касаются практических умений и навыков будущих учителей, которые необходимы для обучения музыке младших школьников. Будущий учитель должен произвести неизгладимое впечатление на учащихся. Для этого он должен профессионально владеть игрой на музыкальных инструментах, уметь первоклассно аккомпанировать, хорошо петь и дирижировать, – практически стать идеалом для школьников. А также уметь создавать художественные коллективы и учить школьников жить и творить в коллективе на основе процессов сотрудничества, партнерства, соревнования, обмена опытом. Урок музыки, как школьный предмет, должен отвечать основным требованиям, которые определяются для уроков по другим предметам. Но учитель должен учитывать специфику урока музыки как урока искусства. А дифференцированный подход позволит на практике развивать индивидуальные познавательные способности каждого

ученика и поможет реализоваться ему как личности.

Разработанный критериальный подход требует определения качественного уровня готовности студентов педагогического колледжа к обучению музыке младших школьников.

В соответствии с обозначенными критериями и показателями мы выделили четыре уровня готовности студентов педагогического колледжа к обучению музыке младших школьников: высокий уровень (ВУ), достаточный уровень (ДУ), средний уровень (СУ), начальный уровень (НУ).

*Высокий уровень* условно определяет высокую степень готовности студентов педагогического колледжа к обучению музыке младших школьников. Студенты-музыканты, которые достигли этого уровня, проявляют заинтересованность педагогической деятельностью и ярко выраженное эмоционально-позитивное отношение к ней. Они имеют глубокие теоретические знания по психолого-педагогическим и специальным музыкально-теоретическим и музыкально-исполнительским дисциплинам. На высоком уровне владеют основами технологий музыкального воспитания младших школьников, высокими профессиональными умениями и навыками и творчески применяют их на практике. Самостоятельно планируют и применяют эффективные для художественного образования методы обучения, целесообразные формы и виды музыкальной деятельности младших школьников. Умеют объединять коллективную, групповую и индивидуальную формы работы на уроке по музыкальному искусству, готовы осуществлять дифференцированный подход к младшим школьникам, учитывая их возрастные и индивидуальные особенности, возможности, стремления, интересы, вкусы.

*К достаточному уровню* мы отнесли студентов-музыкантов, которые проявляют заинтересованность педагогической деятельностью и выраженное эмоционально-позитивное отношение к ней. Они имеют достаточно стойкие теоретические знания по психолого-педагогическим и специальным музыкально-теоретическим и музыкально-исполнительским дисциплинам. На достаточном уровне владеют основами технологий музыкального воспитания младших школьников, профессиональными умениями и навыками и применяют их на практике без видимых проявлений творческого подхода. Стараются самостоятельно планировать и применять эффективные для художественного образования методы обучения, целесообразные формы и виды музыкальной деятельности младших школьников. Могут обосновать и мотивировать совмещение коллективной, групповой и индивидуальной форм работы на уроке по музыкальному искусству, дифференцированный подход к младшим школьникам, учитывая их возрастные и индивидуальные особенности, возможности, стремления, интересы, вкусы и стараются применять это на практике.

*Средний уровень* характерен для студентов-музыкантов, у которых мотивация на педагогическую деятельность имеет неустойчивый характер. Это сказывается на учебно-воспитательном процессе в виде не совсем добросовестного выполнения заданий. Студенты этой уровневой группы имеют теоретические знания относительно определений и сущности обучения музыке учеников начальной школы, но все это озвучивают с большими неточностями. Владеют основами музыкального воспитания младших школьников, профессиональными умениями и навыками не в полной мере, с рядом недостатков. Коллективную, групповую и индивидуальную формы работы на уроке по музыкальному искусству выполняют только по образцу, воспроизводя имеющиеся методические разработки, но допуская неточности.

*Начальный уровень* характерен для студентов-музыкантов, которые имеют безразличное отношение к педагогической деятельности и не чувствуют заинтересованности к ней. Их теоретические знания относительно определений и сущности обучения музыке учеников

начальной школы имеют низкий уровень, на таком же уровне они владеют основами музыкального воспитания младших школьников, профессиональными умениями и навыками. На практических занятиях рассчитывают на помощь коллег, или же не вникая в содержание учебного материала, копируют их работу.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, вышеуказанные критерии оценивания и их показатели позволяют провести диагностирование, а уровни готовности помогут определить степень готовности студентов педагогического колледжа к обучению музыке младших школьников. Сравнение реальных затрат, которые были вложены в подготовку, с теми результатами, которые получают его организаторы и воспитанники, помогут оценить эффективность учебно-воспитательного процесса.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кремень В. Г. Освіта й наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. К.: Грамота, 2005. 448 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462.
3. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. К., 1999. 41 с.
4. Гусак П. М. Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. К., 1999. 39 с.
5. Острияньска О. А. Формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2002. 18 с.
6. Комар О. А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій. Теоретико-методичні аспекти: монографія. Умань: ПП Жовтий, 2008. 328 с.
7. Колесникова Г.А. Содержание профессиональ-

ных практик в подготовке бакалавров музыкального образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4 (15). С. 97-100.

8. Лукашенко Д.А. Анализ видов диагностической деятельности будущего учителя в профессиональной подготовке // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 4 (22). С. 408-410.

9. Березюк Ю.В. Подготовка будущего учителя к применению метода моделирования педагогических ситуаций в учебном процессе // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 12-13.

10. Еналдиева К.О. Культурологическая подготовка будущего учителя начальных классов в условиях вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 80-82.

11. Коростелева Е.Ю. Совершенствование профессиональной подготовки педагогов в условиях технологизации образовательного процесса // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2010. № 4. С. 25-27.

12. Романовская И.А., Хафизуллина И.Н. Представления будущих учителей о проблемах качества образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 180-183.

13. Плахотнюк Н.П. Организационно-педагогические условия использования учебно-игрового проектирования в подготовке будущих учителей к инновационной деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 1 (12). С. 192-195.

14. Антонюк Н.А. Сущность понятия «Диалогические умения будущих учителей начальной школы» // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3. С. 7-9.

15. Саукова Н.М. Проблема развития моделирования профессионального образования в условиях информационного общества // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 259-262.

### CRITERION APPROACH WHEN DETERMINING THE LEVELS OF READINESS OF THE STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL COLLEGE TO MUSIC TRAINING IN THE PRIMARY SCHOOL

© 2014

*T.A. Radzivil, postgraduate student  
Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychyina, Uman (Ukraine)*

*Annotation:* The article considers the problem of readiness of students of the pedagogical College to teaching music in the primary classroom. The author defines the criteria of evaluation, their indexes and levels of readiness, on the basis of which you can make the diagnosis of students' readiness for professional activity.

*Keywords:* preparedness, assessment criteria, criteria indicators, levels of readiness, diagnostics, high-quality preparation of specialists, professional activity, Junior schoolchild.

УДК 37.08

### РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОТБОРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

© 2014

*М.В. Рыбакова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и языкознания,  
Институт экономики, управления и права, Казань (Россия)*

*Аннотация:* Происходящие серьезные преобразования в современной общественной жизни, в сфере роста значения человеческого капитала, в результате чего резко и многократно возрастают информационные потоки, вызывает необходимость обеспечения компетентностного подхода в отборе педагогического персонала учреждений общего среднего образования.

*Ключевые слова:* компетентностный подход, учреждение общего среднего образования.

Определяющим фактором устойчивого развития и экономического роста современного общества является человеческий капитал, т.к. знания, информация, инновации, источником которых выступает человек, - это конкурентные преимущества современных экономических систем.

В сфере образования, которая постоянно усложняет-

ся технологически, информационно, постоянно возрастают квалификационные требования к работникам – педагогическому персоналу. Особенно остро ощущается противоречие между возрастающими требованиями к специалистам учреждений и низким уровнем компетентностной подготовки выпускников вузов педагогического профиля.

Реализация компетентностного подхода в процессе отбора персонала учреждений в призвана повысить эффективность труда педагогов и следовательно увеличить конкурентные преимущества учреждения образования. Для этого необходимо общее понимание того, какие компетенции педагогического персонала являются для учреждений ключевыми сегодня и в перспективе. Важно учесть, что реализация компетентностного подхода в процессе отбора персонала учреждений предполагает не только определение ключевых компетенций педагогического персонала для проведения мониторинга при приеме специалиста на работу, но и обеспечение совершенствования этих компетенций при недостаточной их сформированности.

Компетентностный подход обеспечивает отбор специалистов, чьи профессиональные и личностные качества максимально соответствуют требованиям вакантных должностей.

Реализация компетентностного подхода в процессе отбора персонала образовательных учреждений является не только эффективным средством управления персоналом, но и повысит конкурентоспособность организации.

С позиций компетентностного подхода основным результатом его реализации становится формирование ключевых компетенций.

Считаем нужным отметить авторов, исследовавших вопросы компетентностного подхода к подбору персонала, - А.Л. Арутюнова, Р.С. Каплан, С.И. Сотникова, А.В. Хуторской, Т.В. Хлопова, М.А. Яковлева.

Однако до сих пор проблема внедрения компетентностного подхода в практику подбора персонала, особенно в образовательной сфере, рассматривается фрагментарно. Основываясь на данных этих исследований, а также на данных проведенного нами социологического исследования на тему: «Реализация компетентностного подхода в процессе отбора педагогического персонала образовательных учреждений», мы делаем попытку определить:

- особенности реализации компетентностного подхода в процессе отбора педагогического персонала образовательных учреждений;
- модель компетенций для отбора педагогического персонала образовательных учреждений;
- методологическое и дидактическое обеспечение процесса развития профессионально значимых компетенций педагогов.

Нами было предпринято социологическое исследование, целью которого явилась разработка научно-практических рекомендаций по реализации компетентностного подхода в области подбора персонала образовательных учреждений.

Объектом исследования стала педагогическая общественность, разделенная на три группы: выпускники педагогических специальностей, практикующие педагоги и администрация образовательных учреждений.

Предметом исследования выступает компетентностный подход как способ управления отбором персонала образовательных учреждений.

Методологическая основа исследования - системный и функциональный подходы к анализу объекта исследования. Использованы были также такие методы научно-исследовательской работы как методы опроса, экспертных оценок и сравнительного анализа.

Проведение анкетного опроса педагогической общественности предполагало анализ следующих аспектов, в соответствии с исследуемой проблемой:

- место компетентностного подхода как способа управления отбором персонала учреждения образования;
- ранжирование респондентами следующих общепрофессиональных компетенций:

Профессионализм – компетентность в профессиональной области, знание функциональных обязанностей, процедур и технологий компании, владение необ-

ходимым по должности оборудованием.

Качество работы – соответствие качества работы, внутренних операций, деловых процессов требованиям компании с точки зрения точности, тщательности, аккуратности, количества ошибок, сроков предоставления и другое, независимо от количества работы.

Самостоятельность – способность работать самостоятельно и ответственно, достигать результатов с минимальным внешним контролем.

Результативность – результативность сотрудника в рамках выполнения своих должностных обязанностей.

Командная работа – умение работать в команде, обмениваться информацией, поддерживать коллег, степень доброжелательности отношения к ним, готовность помочь.

Ориентация на развитие – стремление к самосовершенствованию, достижению, постоянное повышение квалификации, профессиональных знаний и навыков, способность к развитию.

Управление рабочим процессом – способность организации и контроля рабочего процесса, ответственность за эффективность своих решений и действий.

Корпоративность – следование внутрикорпоративным нормам и стандартам как документально зафиксированным, так и неявным, степень лояльности и корпоративного «патриотизма», знание особенностей работы компании.

Решение бизнес-задач – видение бизнеса, то есть понимание взаимосвязи всех частей бизнеса, их роль и влияние на результаты работы предприятия, коммерческое мышление.

Также испытываемым предлагалось произвести оценку собственных компетенций по уровням:

Уровни	Поведенческие проявления
А. Уровень мастерства	Предполагает особо высокую степень развития компетенции. Работник проявляет компетенцию в нестандартных ситуациях или ситуациях повышенной сложности
В. Уровень высокой компетентности	Означает, что данная компетенция присутствует у работника в полном объеме. Работник эффективно проявляет компетенцию во всех рабочих ситуациях
С. Уровень базовой компетентности	Означает, что данная компетенция присутствует, но не всегда в полном объеме. Работник проявляет компетенцию в базовых рабочих ситуациях
Д. Уровень ограниченной компетентности	Означает, что работник находится в процессе освоения данной компетенции. Он понимает ее важность, однако, не в полной мере проявляет компетенцию в практической работе
Е. Уровень некомпетентности	Означает, что работник не владеет компетенцией, не понимает ее важности, не пытается ее применять и развивать

Анализ результатов анкетирования позволяет сделать следующие выводы.

При ответе на вопросы: «Как вы оцениваете роль компетентностного подхода в процессе отбора персонала образовательного учреждения? Реализуется ли, на ваш взгляд, в процессе отбора персонала учреждения образования компетентностный подход?» 82 % опрошенных считают, что компетентностный подход не реализуется в процессе отбора персонала учреждения среднего образования или реализуется слабо (чаще всего работодатель задает вопрос о предыдущем опыте работы, считая информацию по данному вопросу достаточной для формирования мнения о компетентности, а, следовательно, и о компетенциях специалиста с опытом работы; и, наоборот, об отсутствии компетентности, а, следовательно, и компетенций у работника без опыта работы).

18% опрошенных считают, что компетентностный подход реализуется в процессе отбора персонала учреждения образования на достаточном уровне. Надо заметить, что большинство из этих 18% составляют пред-



ставители администрации учреждений образования. Можно, предположить, что на их ответы повлияла социальная роль руководителя в сфере образования, предполагающая следование за инновационными идеями, одной из которых сейчас является идея компетентного подхода к формированию конкурентоспособного специалиста.

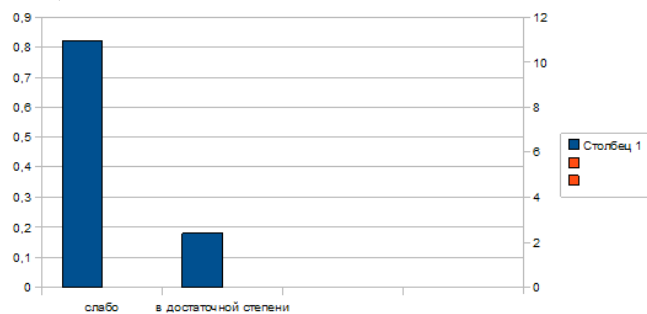


Рис. 1. Показатели анкетирования по вопросу реализации компетентного подхода в процессе отбора персонала учреждения образования

Б) Результаты ранжирования респондентами компетенций отразим в таблице №1.

Таблица 1.

Компетенции по списку	Компетенции по результатам ранжирования
Профессионализм	3.
Качество работы	4.
Самостоятельность	5.
Результативность	6.
Командная работа	7.
Ориентация на развитие	8.
Управление рабочим процессом	9.
Корпоративность	10.
	Профессионализм
	Самостоятельность
	Результативность
	Качество работы
	Управление рабочим процессом
	Командная работа
	Корпоративность
	Ориентация на развитие

Анализ данных, представленных в таблице, показывает, что такие компетенции как «профессионализм» и «самостоятельность» респонденты ставят во главе рейтинга. Настораживает факт, что исходя из данных опроса «результативность» оценивается ими выше, чем «качество работы». Невысокие позиции занимают «командная работа» и «корпоративность», это может говорить о преобладании индивидуализма в стиле работы. Особого внимания заслуживает факт, что компетенцию «ориентация на развитие» респонденты поставили на последнее место, ведь без стремления к совершенствованию, развитию, обновлению знаний невозможно получить грамотного, компетентного профессионала.

Для проведения данного исследования респонденты были разделены на 3 группы:

1 группа - администрация учреждения образования (85 % респондентов этой группы оценили уровень собственных компетенций как «Уровень высокой компетентности» (B), 15 % - как «Уровень мастерства» (A). См. рис. 2.

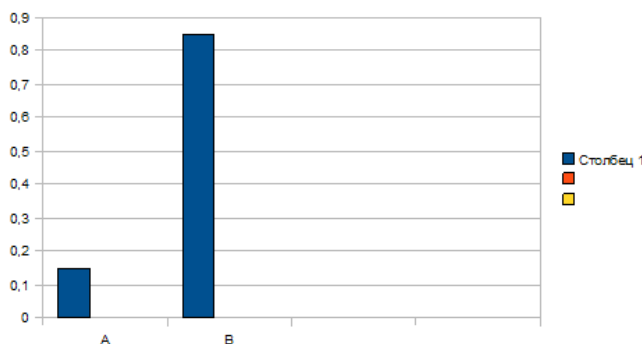


Рис. 2.

2 группа - практикующие педагоги (74 % респондентов этой группы оценили уровень собственных компетенций как «Уровень высокой компетентности» (B), 12 % - как «Уровень ограниченной компетентности» (D). См. рис. 4.

тенций как «Уровень базовой компетентности» (C), 15 % - как «Уровень мастерства» (A), 11% - как «Уровень базовой компетентности» (C) — преподаватели со стажем работы меньше одного года. См. рис. 3.

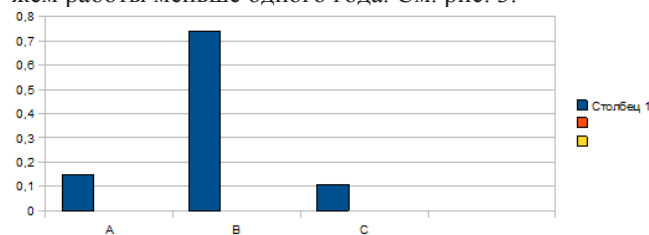


Рис. 3.

3 группа - выпускники педагогических специальностей (88 % респондентов этой группы оценили уровень собственных компетенций как «Уровень высокой компетентности» (B), 12 % - как «Уровень ограниченной компетентности» (D). См. рис. 4.

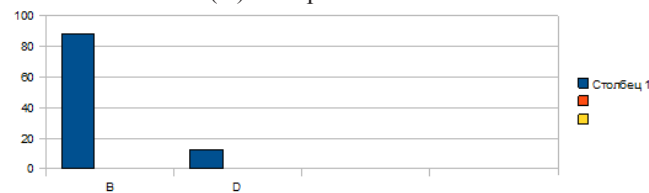


Рис. 4.

Глубинное интервью с представителями всех трех групп респондентов. Глубинное интервью как метод проведения социологических исследований имеет не очень длительную историю, однако в последние годы становится весьма востребованным на рынке.

Метод предполагает индивидуальное интервью с человеком. Глубинное интервью - личная, неструктурированная беседа, свободное и прямое интервью, в ходе которого модератор (интервьюер) выясняет мнения, привычки респондента, его убеждения и склонности. Глубинные интервью хороши, когда надо исследовать скрытые ассоциации, эмоции и склонности человека. Данный метод позволяет понять особенности восприятия и запоминания, чего невозможно достичь при фокус-группе (фокус-группа более поверхностна, мнения участников могут влиять друг на друга). Между тем именно глубинные процессы, происходящие в сознании очень важны.

В нашем случае целью интервью было выявить мнение профессионалов или специалистов сферы образования об использовании компетентного подхода в подготовке педагогических кадров для учреждения образования и в технологиях отбора персонала для заведений подобного типа.

Нами было проведено 6 глубинных интервью: 2 — с представителями администрации учреждения среднего образования; 2 — со специалистами (практикующими педагогами); 2 — с выпускниками педагогических специальностей.

Приведем структуру проведенного нами интервью:

Введение. В этой части мы объясняли цель и задачи исследования. Мы старались расположить интервьюируемых к беседе, экспромт тут явно неуместен. Нами была сформулирована тема исследования (Компетентный подход и отбор персонала в учебных заведениях) и оговорены все организационные моменты (продолжительность интервью — 40 минут).

Основная часть интервью. Она внутренне структурирована. В первой части решается задача создания благоприятной атмосферы. Здесь желательны простые, но интересные для интервьюируемого вопросы. Например, можно начать с просьбы об основных вехах биографии. К основным вопросам, требующим благоприятной атмосферы, переходят к середине интервью. Вопросы:

• Расскажите об основных вехах вашей биографии?

- Что или что повлияло на ваше решение заняться учительским трудом?
- Какие приятные моменты и какие трудности влечет за собой профессия учителя?
- Как по вашему, какого человека можно назвать профессионалом в сфере образования? Можете ли привести конкретные примеры?
- Что означает понятие «компетентный специалист»?
- Оцените с точки зрения профессиональной компетентности ваш коллектив.
- Возникают ли лично у вас трудности в области профессиональных компетенций? Какие конкретно?
- Каким был ваш процесс трудоустройства на работу в учреждение образования?
- Какие конкретные вопросы вам задавал ваш потенциальный работодатель при приеме на работу?
- Соотнесите, пожалуйста, ваше обучение по профессии в вузе или сузуе с вашей трудовой деятельностью. Какие сильные и слабые стороны вашего образования вы можете отметить?
- Как по вашему, какими критериями по отношению к соискателям нужно руководствоваться руководителям учреждения образования при приеме на работу?

3). Заключение интервью. В этой части выясняем, все ли, с точки зрения интервьюируемого, вопросы были затронуты, ведь его видение темы может существенно отличаться. Все ли высказал интервьюируемый?

#### Интерпретация результатов.

Один из представителей администрации учреждения среднего образования прошел долгий профессиональный путь от сельского учителя до директора колледжа. Другой — выходец из районного отдела образования, т.е. педагогической деятельностью начал заниматься только после вступления в должность директора школы. Этот момент показателен для составления мнения о том, как решается вопрос отбора кадров не только в рамках одного отдельно взятого образовательного учреждения, но и в масштабах городского района. Часто на первое место ставятся управленческие способности соискателя, а практические навыки отодвигаются на задний план. У тех, кто не занимался практической педагогической деятельностью, отсутствует представление об истинных трудностях и заботах простого учителя. Такой подход к отбору персонала порождает механическое, формализованное руководство образовательным учреждением.

5 из опрошенных ответили, что пример учителя из их детства повлиял на их решение заняться учительским трудом. Один считает, что родители насильно навязали ему выбор профессии и планирует уйти, но должен сначала найти подходящую альтернативу.

Все испытуемые назвали среди приятных моментов своей профессии — успехи учеников, а среди трудностей — низкую заработную плату.

Определяя образ профессионала в педагогической сфере, все интервьюируемые были единодушны: любовь к ученикам, высокий уровень знаний по предмету. Только половина из испытуемых назвали — высокую коммуникативную потребность, стремление передать свои знания, умения и навыки.

Понятие «компетентный специалист» большинство из испытуемых отождествляет со словом «профессионал» (4 из 6-ти). Представление о наборе компетенций специалиста имеют только 2 интервьюируемых — оба представителя администрации учебного заведения.

Большинство из опрошенных считает свой коллектив компетентным только на 50% (четверо из шести опрошенных). Двое (оба представителя администрации учебного заведения) считают свой коллектив компетентным на 85%.

Трудностей в области проф. компетенций не испытывают 2 представителя администрации учреждения образования; 2 специалиста (практикующих педагога). Выпускники педагогических специальностей не уверены в своей компетентности в отношении управления

учебным процессом в плане умения держать дисциплину в классе.

5 из шести интервьюируемых пришли самостоятельно устраиваться на работу в учреждение образования. Никаких дополнительных вопросов, кроме вопроса о наличии диплома о высшем образовании, при приеме на работу им задано не было. Шестой испытуемый ответил, что переход его на должность директора школы был расценен как повышение и акт доверия со стороны руководства.

Все испытуемые назвали слабыми сторонами программы обучения по специальности — небольшое количество часов, отведенных на педагогическую практику.

Среди требований, которые необходимо предъявлять (а иногда и опытным путем — через психологические тесты — выявлять) к персоналу учреждения среднего образования, названы следующие: высокая коммуникативная потребность, стремление передать свои знания, умения и навыки, умение работать в нестандартных ситуациях или ситуациях повышенной сложности.

Компетентностный подход в технологиях отбора персонала учреждений образования фактически не реализуется, т.к. в образовательной сфере отсутствуют четкие представления о понятии «компетенция».

Одной из особенностей реализации компетентностного подхода в процессе отбора педагогического персонала образовательных учреждений является необходимость создания базы дополнительного профессионального образования административно-управленческого и преподавательского состава в области технологий управления качеством образования. Система реализации компетентностного подхода в процессе отбора педагогического персонала образовательных учреждений предполагает разработку и внедрение гибких модулей практического обучения в соответствии с требованиями работодателей и с учетом региональных особенностей рынка труда.

Образовательное учреждение изучает профессиональные особенности бизнеса, всегда стремится поддерживать прямые контакты с работодателями, привлекать работодателей в управление учебным заведением, знает потребности работодателей в кадрах и в методах обучения, организовывать производственную практику и трудоустройство выпускников, формировать компетенции выпускника с учетом интересов конкретных компаний, что, в свою очередь, должно осознаваться каждым представителем педагогического персонала образовательного учреждения.

При реализации модели развития компетентности педагога особую актуальность приобретает создание эффективной научно-методической службы, которая призвана переключить педагогический персонал с ориентации на внутренние формальные показатели эффективности труда преподавателя на ориентацию на достижение конечных целей реализации государственных стандартов профессионального образования с учетом миссии образовательного учреждения в системе. Ориентация на внутренние формальные показатели эффективности труда преподавателя — один из профессиональных стереотипов в педагогической среде, который никак не вписывается в понимание миссии образовательного учреждения.

Особое внимание при развитии компетентности педагога необходимо уделить преодолению профессиональных стереотипов, которые распространены в педагогической среде государственных образовательных учреждений:

- уверенность и порой самоуверенность в собственной непогрешимости при решении профессиональных задач, чрезмерное самомнение и завышенная самооценка (установка: «преподаватель — вершитель судеб студенчества»);
- стереотип закрытости, стремления к излишней секретности, тенденция к сверхконтролю;

- наличие установки на применение только властных методов воздействия на студентов, пренебрежение методами психологического влияния, достижения согласия;
- педантичность, излишний формализм в работе и затягивание вопросов о принятии решений по аттестации студента в рамках своей компетенции.

Модель компетенций для отбора педагогического персонала образовательных учреждений включает в себя следующие компоненты, одни из которых являются общепрофессиональными педагогическими, другие надпрофессиональными, необходимыми, обеспечивающими эффективную работу и отражающие специфику работы педагога образовательного учреждения.

К общепрофессиональным мы относим такие компетенции, как профессионализм - компетентность в профессиональной области (знаниевый и дидактический компонент); качество работы; самостоятельность; результативность; умение работать в команде; ориентация на развитие и самосовершенствование и т.д.

Надпрофессиональные компетенции:

- Знание функциональных обязанностей, процедур, особенностей технологий образовательных учреждений.

- Ориентация деятельности на создание наукоориентированной образовательной среды, с учетом кадровой политики региона, с учетом требований работодателей в интересах развития.

- Управление рабочим процессом с учетом условий.

Необходимо определить методологическое и дидактическое обеспечение процесса развития профессионально значимых компетенций педагогов.

*Концептуальные основы:*

применение системного подхода к педагогическому проектированию структуры и содержания профессиональных компетенций педагогов в соответствии с профилем кластера или образовательных учреждений;

- ориентация на подлинную открытость образовательной системы;

- обеспечение инновационного характера деятельности педагогического персонала;

- разработка механизмов популяризации в педагогической среде образовательного и профессионального стандартов в соответствии с новым поколением государственного образовательного стандарта;

- формирование управленческой компетентности руководителей структурных подразделений, осуществляющих организацию и технологию управления качеством отбора педагогического персонала;

- управление качеством инновационного образовательного процесса через мотивационное обеспечение учебного процесса, что позволит осуществлять двустороннюю связь со всеми компонентами системы.

Рассмотрим основные направления работы по развитию компетентности педагога:

- формирование и развитие этических норм образовательного предпринимательства в педагогической среде,

- развитие стремления формировать позитивный имидж образовательного учреждения в местном сообществе,

- обеспечение участия педагогического персонала в разработке, корректировке и рецензировании непрерывных образовательных программ (от дошкольного до послевузовского образования) с учетом специфики функционирования образовательного учреждения,

- обеспечение участия в организации и проведении творческих лабораторий, педагогических мастерских, дней взаимодействия, учебно-методических семинаров, мастер-классов, круглых столов и т.п.,

- обеспечение участия педагога в конкурсах социально значимых проектов, в профессиональных конференциях, слетах учителей регионального уровня, посвященных особенностям процесса реализации компетентностного подхода к отбору персонала,

- разработка программ внутрифирменного обучения и повышения квалификации для педагогического состава, включающих развитие компетентности педагога :

- реализация системы мониторинга сформированности компетенций, которая включает в себя две взаимосвязанные подсистемы: мониторинг профессионально значимых личностных качеств педагогов и мониторинг ключевых, базовых, специальных, частно-профессиональных компетенций, необходимых для обеспечения эффективной работы педагога и отражающих специфику работы педагога;

- создание образовательной среды, обеспечивающей возможности для осуществления деятельности;

- обеспечение рефлексивно-ценностной ориентации педагогической деятельности, направленной на оценку и анализ особенностей и результатов деятельности педагога.

Основными видами работы по развитию компетентности педагогов являются следующие:

- начальная диагностика компетентности педагога;

- дифференцированно-групповая работа по коррекции и развитию специальных компетенций педагогического персонала;

- индивидуальная и самостоятельная работа педагогов;

- работа в тренинговой группе, организованной научно-методической службой, которая призвана переключить педагогический персонал с ориентации на внутренние формальные показатели эффективности труда преподавателя на ориентацию на достижение конечных целей реализации государственных стандартов профессионального образования с учетом миссии образовательного учреждения;

- итоговая диагностика компетентности.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании: к освоению компетентностного подхода / В.И. Байденко // Высшее образование в России. — 2004. — № 11. — С. 3-13.
2. Байденко, В.И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения / В.И. Байденко. М.: Изд-во «Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов», 2006. — 379 с.
3. Баскаев, Р.М. О тенденциях изменений в образовании и переходе к компетентностному подходу / Р.М. Баскаев // Инновации в образовании. 2007.-№ 1-С.10-15.
4. Богданова А.В., Коновалова Е.Ю. Управление качеством образования в информационном обществе как актуальная социально-педагогическая проблема // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. № 1. С. 15-17
5. Дмитриев Д.А. Технологии развития управленческого персонала в системе управления образованием // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 1. С. 233-235.
6. Карпенко, О.М. К вопросу о компетентностном подходе в российском образовании / О.М. Карпенко, О.И. Лукьяненко, Л.И. Денисович // Инновации в образовании. — 2004. № 6. - С. 5-13.
7. Логинова Ю.С. Оценка персонала как незаменимого инструмента управления кадровым ресурсом организации // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2012. № 24. С. 75-80.
8. Петрова, Г.И. Современные тенденции изменения содержания образования: опыт становления философии образования в образовательных практиках / Г.И. Петрова. Томск: Изд-во ТПУ, 2001.-124 с.
9. Сыротюк С.Д. Самообучающиеся организации как перспективная форма управления компетентностью персонала // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2012. № 2. С. 72-77.
10. Сыротюк С.Д. Методика оценки затрат на трансформацию знания персонала в самообучающихся системах // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 1 (23). С. 370-376.

## REALIZATION OF COMPETENCE-BASED APPROACH IN THE COURSE OF SELECTION OF THE PEDAGOGICAL PERSONNEL OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

© 2014

*M.V. Rybakova*, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair  
«Russian and linguistics»  
*Institute of Economy, Management and Right, Russia (Kazan)*

*Annotation:* Occurring serious transformations in modern public life, in the sphere of growth of value of the human capital therefore sharply and repeatedly information streams increase, causes the necessity of ensuring competence-based approach for selection of the pedagogical personnel of establishments of the general secondary education.

*Keywords:* competence-based approach, establishment of the general secondary education.

УДК 378.147.34

## СПОСОБЫ МОТИВИРОВАНИЯ И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ВУЗЕ

© 2014

*Ф.А. Саглам*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии и педагогики  
*Институт экономики, управления и права, Казань (Россия)*

*Аннотация:* В рамках реформы высшего образования, показана роль самостоятельной работы студентов, как важнейшей составляющей и основы образовательного процесса. В статье рассмотрены активные и интерактивные формы организации самостоятельной работы студентов, предложены варианты заданий для такой работы и методы ее контроля. Сделан вывод, что в условиях перехода на новые государственные стандарты данный вопрос является наиболее актуальным и требующим дальнейшей разработки и совершенствования.

*Ключевые слова:* самостоятельная работа, активные формы самостоятельной работы студентов, интерактивные формы самостоятельной работы студентов, виды самостоятельной работы студентов, методы контроля.

Формирование творческой личности современного специалиста-психолога, способного к саморазвитию, самообразованию и инновационной деятельности на рабочем месте вряд ли возможно только путем передачи знаний в готовом виде от преподавателя к студенту.

Необходимо перевести студента из пассивного потребителя знаний в активного их творца, умеющего сформулировать проблему, проанализировать пути ее решения, выбрать оптимальный вариант и доказать его эффективность. Такой подход к подготовке специалистов в вузе предполагает переход от поточного к индивидуализированному обучению с учетом потребностей и возможностей личности студента.

Современные педагоги-психологи (Асланова Л.О. [1], Кучерова Т.В. [2], Мирошникова Г.А. [3]), справедливо отмечают, что современные реалии образования требуют новых подходов, применения нетрадиционных средств, методов и приемов к организации самостоятельной работы студентов-психологов, которая в последующем становится основой для послевузовского образования и дальнейшего повышения квалификации.

Решение приоритетных задач профессионального психологического образования в России связано с повышением роли самостоятельной работы студентов над учебным материалом и усиление ответственности преподавателей за успешное ее осуществление. В основе этого положения лежит тезис о том, что образование студент получает не только в аудитории, но и в ходе самостоятельной работы, при изучении рекомендованной литературы и написании эссе, рефератов и курсовых работ.

Сущность самостоятельной работы студентов-психологов рассматривается, с одной стороны, как метод обучения – специфическая форма организации учебных занятий. С другой стороны, самостоятельная работа студентов представляет собой средство обучения – организованную систему индивидуального получения знаний [4-7]. Представляется целесообразным, однако, рассматривать самостоятельную работу студентов как синтез того и другого – формы организации учебной деятельности и индивидуализированных средств ее осуществления. Это самонаправляемый процесс преобразования учебного материала в систему получения знаний, умений и навыков, необходимых для продолжения образования, освоения содержания получаемой профессии, развития профессионально-личностных характеристик

компетентного специалиста.

Как видно из приведенных определений и толкований, самостоятельная работа студентов рассматривается и как вид деятельности, стимулирующий активность, самостоятельность, познавательный интерес, и как основа самообразования, толчок к дальнейшему повышению квалификации, и как система мероприятий или педагогических условий, обеспечивающих руководство самостоятельной деятельностью студентов-психологов.

Виды самостоятельной работы для студентов психологического факультета разнообразны. К числу самых распространенных относятся:

- подготовка и написание рефератов, докладов, очерков и других письменных работ на заданные темы;
- выполнение домашних заданий разнообразного характера;
- выполнение индивидуальных заданий, направленных на развитие у студентов-психологов самостоятельности и инициативы; выполнение курсовых работ и проектов;
- подготовка к участию в научно-теоретических конференциях, олимпиадах.

Многообразие содержания самостоятельной работы студентов связано с широтой диапазона применения самостоятельной работы в условиях обучения в системе высшего профессионального образования. Самостоятельная работа студентов-психологов может происходить:

- в условиях аудиторного обучения – на лекциях, практических и семинарских занятиях, при выполнении лабораторно-исследовательских работ; осуществляется под непосредственным руководством преподавателя;
- вне рамок учебных занятий в контакте с преподавателем на консультациях по учебным, проектным, исследовательским работам; осуществляется по договоренности, инициатором может выступать любая сторона;
- индивидуально по инициативе студента в библиотеке, дома, в общежитии, на кафедре при выполнении обязательных и творческих заданий.

Границы между названными видами работ достаточно размыты, сами виды самостоятельной работы пересекаются. Тем не менее, рассматривая вопросы самостоятельной работы, обычно имеют в виду внеаудиторную работу студентов.

Как и всякая форма учебно-воспитательного процесса, самостоятельная работа призвана выполнять несколько функций:

– образовательную – систематизация и закрепление знаний студентов-психологов, расширение их кругозора;

– развивающую – стимулирование познавательного интереса, становление индивидуальных форм освоения учебного содержания путем рационального применения индивидуальных особенностей внимания, памяти, мышления;

– воспитательную – волевую саморегуляцию деятельности при освоении больших объемов учебного материала в условиях временного цейтнота, при удержании мотивации деятельности в связи с временным падением интереса к ней.

Способы предъявления самостоятельно выполненной работы, соответствующие учебным требованиям или познавательным возможностям студентов-психологов, можно условно разделить на четыре группы:

1. Действие по образцу, заданному преподавателем. Предполагается копирование некоторого перечня профессионально целесообразных операций, от точности которых зависит успех профессионального действия. Прежде всего, это относится к подготовке лабораторных препаратов, соблюдении техники безопасности труда в условиях учебной психологической лаборатории и т.п.

2. Репродукция самостоятельно изученного материала. В ситуации, когда информационный объем учебного курса превышает временной ресурс его изучения, студенту-психологу надлежит самостоятельно освоить часть материала и воспроизвести его максимально точно по отношению к источнику информации.

3. Продуктивность учебной работы. Она востребуется, когда студент оказывается перед необходимостью самостоятельно применять приобретенные знания для решения задач, выходящих за пределы известного образца. Большую роль в успешности такого рода работы играют заданные алгоритмы осуществления поисковой активности.

4. Перенос знаний при решении учебных задач. Самостоятельная работа студентов выполняется по их инициативе в тех случаях, когда стоящие перед ними задачи (информационные, исследовательские, производственные) не имеют очевидных путей решения. Студенты оказываются поставленными в новые для них условия, требующие принятия решений и ответственного их исполнения. В этом случае перенос знаний из одной сферы в совершенно новую оказывается единственным способом выполнения работы в соответствии с требованиями.

Наибольшую трудность в вузовском обучении студентов-психологов представляет внеаудиторная самостоятельная работа. Чтобы вызвать положительное отношение студентов к внеаудиторной СРС, следует на каждом ее этапе разъяснять цели работы, контролировать понимание этих целей студентами, постепенно формируя у них умение самостоятельной постановки задач и выбора средств их достижения. Иначе говоря, активная самостоятельная учебная работа студентов без участия преподавателя возможна только при наличии серьезной и устойчивой мотивации.

Мотивирующими факторами самостоятельной работы студентов-психологов, проверенными временем, можно считать перечисленные ниже.

Полезность для учебного процесса. Если студент знает, что результаты выполненной им работы будут использованы в лекционном курсе, в методическом пособии, в лабораторном практикуме, при подготовке публикации или иным образом, то его отношение к выполнению задания и его качество существенно меняются в лучшую сторону.

Применимость на практике. Другим вариантом использования фактора полезности является активное применение результатов самостоятельной работы в профессиональной подготовке. Так, например, если студент получает задание для выпускной квалификационной

работы на одном из младших курсов, то он может с удовольствием выполнять самостоятельные задания по ряду дисциплин гуманитарного, социально-экономического, естественнонаучного и общепрофессионального циклов дисциплин, которые затем войдут как разделы в его выпускную квалификационную работу.

Вовлеченность в творческий процесс. Качество самостоятельно выполненного студентами задания зависит от наличия в нем характеристик творческого процесса – привлекательность будущего результата («завтрашняя радость»), азарт, проектная соревновательность, коллективное выполнение интересного дела. Это может быть участие в научно-исследовательской, опытно-конструкторской, проектно-созидательной или методической работе.

Активные методы обучения. Важным мотивационным фактором является интерактивный режим обучения в высшей школе. Предполагается введение в учебный процесс методов активного социально-психологического обучения, прежде всего, игрового тренинга, в основе которого лежат ролевые, имитационные и организационно-деятельностные игры. В ходе такой работы происходит не просто приобретение навыков, а осуществляется переход от односторонних частных сведений к многосторонним знаниям об объекте, идет моделирование новых явлений и процессов с выделением ведущих противоречий. Первым шагом на пути внедрения активных средств обучения является применение кейс-метода на занятии – обсуждение значимых (эмоционально-личностно и профессионально-статусно нагруженных) ситуаций на учебном занятии.

Участие в конкурсных мероприятиях. Мотивирующим условием для увеличения доли самостоятельности студентов-психологов в учебной работе является их участие в олимпиадах и конкурсах по учебным дисциплинам, презентации научно-исследовательских или прикладных работ. Свообразным конкурсом на профессиональную самостоятельность будущего специалиста является организация преподавателем вуза серии выступлений студентов с тематическими сообщениями среди школьников, абитуриентов, представителей взрослого профессионального сообщества.

Стимулирующий контроль. Использование гибкой системы оценки качества знаний студентов-психологов (накопительные баллы, рейтинг, тесты, нестандартные экзаменационные процедуры) при определенных условиях могут вызвать стремление к состоятельности, что само по себе является сильным мотивационным фактором самосовершенствования студента. Например, работа, сданная раньше срока или выполненная по повышенным самим студентом требованиям (высочайшее качество выполнения, аннотация на английском языке, наличие справок о внедрении) может быть оценена высоким баллом.

Личность преподавателя и манера преподавания. Преподаватель может выступать образцом профессионализма и креативности, средствами ведения занятий помогая студенту-психологу раскрыть творческий потенциал, определить перспективы внутреннего роста. Постоянное обновление содержания преподаваемого предмета и демонстрируемая готовность к самообразованию покажут, что самостоятельная работа – это норма современного специалиста-профессионала. Подготовка к последующей за временем обучения в вузе эффективной профессиональной деятельности становится в этом случае самым действенным мотивирующим фактором.

Контроль результативности самостоятельной работы студентов может происходить в различных формах:

– входной контроль знаний и умений осуществляется в начале изучения дисциплины и служит ориентиром для преподавателя при отборе учебного материала и средств его подачи студентам;

– текущий контроль реализуется через систему регулярного отслеживания уровня усвоения материала и

определения причин успешности и затруднений;  
– промежуточный контроль проводится в форме аттестационных мероприятий и помогает определить характер продвижения студентов в изучении учебного материала;

– самоконтроль со стороны студента происходит индивидуально в процессе изучения дисциплины при подготовке к контрольным мероприятиям;

– итоговый контроль завершает основной курс изучения дисциплины и дает возможность оценить уровень подготовки студентов по предмету;

– контроль остаточных знаний и умений является отсроченным по отношению к изучению учебного курса и служит показателем долгосрочности приобретенных студентами знаний и практических умений.

Таким образом, самостоятельная работа в вузе представляет собой вид познавательной деятельности, которая становится средством воспитания у студентов-психологов таких личностных качеств, как инициативность, активность, креативность и формирует психолога, обладающего достаточным уровнем правосознания; владеющего культурой мышления, способного к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения.

Повышение роли самостоятельной работы студентов в системе высшего психологического образования означает принципиальный пересмотр всей системы организации учебно-воспитательного процесса, который все больше становится направленным на развитие у студента умения учиться, формировать способность к саморазвитию, вкус к творческой деятельности.

Пути и формы организации самостоятельной работы студентов-психологов с учетом их направления и уровня подготовки определяются преподавателем самостоятельно. Подбор заданий – это творческий процесс

для профессорско-преподавательского состава высшей школы, показывающего образцы неиссякаемой самообразовательной активности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Асланова Л.О. Самостоятельная работа студента как основной фактор актуализации знаний // Наука и современность. – 2010. № 7. С. 147-151.

Кучерова Т.В. Самостоятельная работа студента как один из компонентов образовательного процесса // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2012. № 4. С. 64-66.

Мирошникова Г.А. Самостоятельная работа студента – одно из звеньев в становлении студента как будущего специалиста // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2012. № 17. С. 95-99.

Хохоева Л.В. Роль самостоятельной работы в формировании академических компетенций // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 4 (11). С. 314-317.

Самиева О.Б., Сбитнева А.Н. Самостоятельная работа студентов вуза в условиях кредитной технологии обучения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 1 (12). С. 226-229.

Шмиголь И.В. Самостоятельная работа как средство формирования предметных компетентностей у будущих педагогов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 2 (13). С. 317-320.

Гнатышина Е.А. Сущность, цели и содержание самостоятельной работы обучающихся в современном образовательном процессе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4 (15). С. 60-63.

#### METHODS MOTIVATING AND EVALUATING INDEPENDENT WORK STUDENTS IN HIGH SCHOOL PSYCHOLOGISTS

© 2014

*F.A. Saglam*, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair  
«Educational Psychology and Pedagogy»  
*Institute of Economics, Management and Law, Kazan (Russia)*

*Annotation:* The reform of higher education shows the role of students' independent work as an essential part and basis for the education process. The article considers the active and inactive forms of organizing students' independent work and offers variants of tasks for this work and its quality monitoring. The conclusion is that this question is the most urgent and requires further development and improvement in the transition of the new state standards.

*Keywords:* independent work, active forms of students' independent work, interactive forms of students' independent work, kinds of students independent work, quality monitoring.

УДК 159.922.1

#### ГЕНДЕРНЫЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОЛОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

© 2014

*М.А. Филатова-Сафронова*, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология  
развития и психофизиология»  
*Институт экономики, управления и права (Казань, Россия)*

*Аннотация:* В статье рассматриваются вопросы, связанные с процессом половой социализации. Детально анализируются взаимосвязи гендерных и психологических особенностей личности на сексуальной стадии формирования либидо, как завершающего этапа половой социализации.

*Ключевые слова:* половая социализация, полоролевое поведение, сексуальная революция, гендер, феминность, маскулинность, половое воспитание, личность.

Психологическое состояние современного общества характеризуется значительными трансформациями традиционной структуры, в результате которых деформируется процесс половой социализации, происходят изменения гендерных программ мужчин и женщин.

Половая социализация рассматривается как процесс формирования сознания половой идентичности, благодаря которому человек включается в существующую в данном обществе систему половой дифференциации [1].

Это активное усвоение личностью стандартов психосексуальной культуры по мере вхождения в социальные отношения [2].

Психологические механизмы половой социализации в настоящее время объясняются тремя основными взаимодополняющими теориями [3]. Теория идентификации, основанная на психоанализе, объясняет феномен половой социализации механизмом подражанием, полагая, что ребенок бессознательно имитирует поведение

взрослых представителей своего пола, прежде всего, родителей, место которых он хочет занять. Теория половой типизации, опирающаяся на теорию социального научения, придает решающее значение механизмам психического подкрепления: родители и другие люди поощряют мальчиков за маскулинное поведение и осуждают их, когда они ведут себя «женственно»; девочки получают положительное подкрепление за фемининное поведение и осуждаются за маскулинное. Теория самокатегоризации, в основе которой находится когнитивно-генетическая концепция, подчеркивает познавательную сторону процесса половой социализации и особенно значение самосознания: ребенок сначала усваивает представление о половой идентичности, о том, что значит быть мужчиной или женщиной, затем определяет себя как мальчика или девочку и после этого организует свое поведение с тем, что кажется ему соответствующим такому определению. Каждая из этих теорий описывает процесс половой социализации с разных точек зрения: теория половой типизации - с точки зрения воспитателей, теории идентификации и самокатегоризации - с точки зрения ребенка.

Одной из составляющих половой социализации является развитие либидо, проходящее через три стадии: платоническую, эротическую и сексуальную [4]. На платонической стадии развития либидо (как правило, у детей 7—10 лет) формируется стереотип полоролевого поведения. Прохождение через эротическую стадию подростками 14—16 лет способствует формированию у них психосексуальных ориентаций. И к моменту, когда молодой человек в течение как минимум одного года живет стабильной половой жизнью, можно констатировать его переход на сексуальную стадию развития либидо.

Традиционно для патриархальных сообществ половая социализация исходила из типа соответствия полоролевых (гендерных) образцов половой принадлежности ребенка, т.е. мальчикам соответствовала маскулинная модель, девочкам - фемининная. Типично мужскими считались такие черты, как независимость, напористость, доминантность, агрессивность, склонность к риску, самостоятельность, уверенность в себе. Типично женскими - уступчивость, мягкость, чувствительность, застенчивость, нежность, сердечность, способность к сочувствию, сопереживанию. Процесс половой социализации в современной России представляет собой явление, отличающееся по всем своим проявлениям от аналогичных ему во всей предшествующей истории [5].

К концу XIX - началу XXв. наметился, а в советское время развился маскулинный тип половой социализации, преимущественно характерный для суровых времен, когда мужская модель поведения оказывалась более предпочтительной как для мальчиков, так и для девочек. Однако, если еще в 70-е - 80-е г.г. успех подростка напрямую зависел от его соответствия критериям половой роли («быть хорошим парнем»), а для девушки в подростковом возрасте происходила переоценка жизненных планов в пользу женственности и материнства, то в начале 90-х годов и, особенно в конце их эта картина кардинально изменяется [6]. Одной из главных причин, по мнению психологов, сексологов и других специалистов можно считать сексуальную революцию.

В истории развития европейской цивилизации выделяют две сексуальные революции, т.е. два продолжительных периода переоценки сексуальности человека и сексуальных отношений. Первый относится ко времени распада Римской империи, для которого характерно принципиальное изменение смысла человеческой сексуальности. В античном Риме господствовало «проникновение полового элемента во все сферы жизни (культ фаллоса, специфические половые божества, свободное проявление полового элемента в общественной жизни, литературе, искусстве)», проявляющееся в половой распущенности и развращенности. Христианство, пришедшее на смену, установило принцип моногамии и оду-

хотворения отношений между мужчиной и женщиной. Сексуальность становится проявлением «единицы и целомудрия» супругов. Вторую сексуальную революцию, правильнее сказать контрреволюцию, европейское общество переживает с середины XX века; ее символом можно считать выход в свет в 1953 году журнала «Playboy» [7].

Россия, в отличие от Запада, столкнулась с этим явлением несколько позже и в другом виде. Характерной особенностью российской сексуальной революции является ее длительная протяженность во времени. Вследствие этого в обществе соседствуют разновозрастные представления и точки зрения о сексуальной норме и патологии. В процессе полового воспитания и половой социализации формирующейся личности задействованы люди нескольких поколений, различной сексуальной идеологии [8]. Усугубляет этот процесс и амбивалентная информационная среда: наряду с функционированием в ней одновременно объективной, адекватно отражающей социальный мир, существует информация деформированная. К ней можно отнести продукцию сексуальной индустрии. За счет лавины сексуальной продукции повысился порог сексуальной стимуляции, обострился кризис традиционной семьи, в том числе кризис о представлении гендерной роли. Безусловно, это отразилось и на изменении типа половой социализации, который можно было бы определить как инверсионный, т.е. маскулинный для девочек и фемининный для мальчиков.

Инверсионный тип половой социализации стирает грани между сексуальными ролями и приводит к формированию «унисексуальной» (или бисексуальной) модели психологического пола. «Унисекс» проявляется не только в одежде, причёске, формах поведения, но и психосексуальных пристрастиях [9].

Однако многие авторы лишь констатируют данный факт, игнорируя при этом взаимосвязь специфических психологических особенностей личности как представителя определенного пола с его гендерными установками [10-13]. А это неправомерно: сформированные на основе определенного уровня развития личности, половые особенности, в свою очередь оказывают существенное влияние на ее дальнейшее развитие, во многом определяя содержание и структуру мотивационно-потребностной сферы, нравственных установок, самосознания. И в то же время, именно психологические особенности личности могут компенсировать сформированный в ходе семейного воспитания инверсионный тип половой социализации [14]. Исходя из этого, дальнейшее изучение гендерных и психологических особенностей личности в процессе половой социализации, а также их взаимосвязей актуально и своевременно.

В исследовании (Филатова – Сафронова М.А., Хаматханова Г.Р.) приняли участие 120 человек: 40 мальчиков и девочек (находящихся на платонической стадии), 40 человек подросткового возраста (эротическая стадия), и 40 человек юношеского возраста (сексуальная стадия). В качестве основного эмпирического инструментария были выбраны методики С. Бем «Маскулинность – Фемининность», 16 – факторный опросник Р. Кеттелла (сокращенный вариант, 105 вопросов), многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла (детский вариант). Всего проанализировано 18 показателей. Кроме общего сравнительного анализа, которому подвергались шесть групп, выяснялась структурная организация исследуемых показателей в зависимости от половой принадлежности и стадии развития либидо испытуемых. Достоверность полученных в сравнении различий оценивалась с помощью *t* – критерия Studenta, характер взаимосвязи показателей определялся путем использования рангового коэффициента корреляции Спирмена.

Анализ и интерпретация эмпирического материала осуществлялась в три этапа.

В первую очередь анализу подвергались средние

значения и процентное соотношение результатов диагностики во всех группах. Оказалось, что установка на полоролевое поведение девочек, девочек - подростков и девушек в большинстве случаев соответствует их половой принадлежности, причем отмечена тенденция к возрастанию показателя «фемининность» к сексуальной стадии развития либидо (60%, 80% и 90% соответственно). Это может свидетельствовать о развитии женского самосознания, формировании позитивного образа «женского» у современных девушек. У респондентов мужского пола распределение показателя «маскулинность» по стадиям развития либидо несколько иное – 60%, 70%, 60% (для мальчиков, подростков, юношей соответственно). В данном случае можно предполагать, что образ «мужского» несколько размыт и «разбавлен» характеристиками андрогинности.

На втором этапе проводился сравнительный анализ количественных данных полоролевых и психологических свойств личности в группах девочек, девочек – подростков, девушек и мальчиков, подростков, юношей. Достоверные различия полоролевых и психологических особенностей личности в процессе половой социализации обнаружены не были. Подобный факт свидетельствует об устойчивости психологической составляющей психической индивидуальности испытуемых, ее способности быть стабильной.

Третий этап был посвящен выяснению взаимосвязей полоролевых и психологических свойств личности и их изменений на разных этапах развития либидо. Для иллюстрации приводим описание обнаруженных взаимосвязей в группах юношей и девушек, находящихся на сексуальной стадии развития (рис.1). Выбор именно этих групп обусловлен тем фактом, что данные респонденты вступают в пору сексуальной зрелости. Достижение ими репродуктивного возраста ставит перед ними определенные обязательства: им принадлежит определяющая роль в формировании гендерного стереотипа будущего потомства.

Как видно из рисунка, корреляционные структуры женской и мужской выборок несколько различаются. Несмотря на почти одинаковое количество достоверных взаимосвязей показателей гендерных и психологических свойств личности юношей и девушек (19 и 18 соответственно), структура мужской выборки, в отличие от женской, более связанная. Это свидетельствует об образовании симптомокомплекса свойств, обеспечивающего больший адаптационный ресурс.

Рассмотрение отдельных взаимосвязей в структурах позволяет объяснить их с логики личностно-ориентированного подхода. Например, можно раскрыть характер взаимосвязей в одной из цепочек, образованной исследуемыми показателями мужской выборки: усиление фактора маскулинности (пок.18) ведет к повышению интеллекта (пок. 2), через него к усилению принципиальности (пок. 7) и уверенности в себе (пок. 13), что в свою очередь, вновь способствует повышению мужественности. Анализ взаимосвязей в этой «цепочке» свидетельствует о том, что хотя структура показателей личности юношей выглядит соответствующей традиционному представлению об образе мужчины, полностью реализованной она не является.

Общей закономерностью в анализируемых структурах женской и мужской выборок является тесная взаимосвязь показателей личностных особенностей с гендерным фактором. Плеяды, образованные показателем «маскулинность – фемининность», заметно выделяются в обеих структурах. Это свидетельствует о том, что установка на полоролевое поведение у испытуемых обоего пола, полностью сложилась к моменту обследования. Проанализировав встречаемость одинаковых показателей в структурах обеих выборок, обнаружили интересные факты. В прямой зависимости от социального пола оказывается уровень интеллекта, причем как у мужчин, так и женщин. Это может свидетельствовать о том, что

высокий уровень интеллекта (пок. 2) перестал быть привилегией мужчин, и приобрел универсальную окраску. Кроме того, принципиальными для характеристики мужчин и женщин, как представителей своего пола, являются такие показатели, как «доверчивость – подозрительность» (пок. 10) и «высокая активность – низкая активность» (пок. 17). В структуре женской выборки выявлены прямые взаимосвязи, в структуре мужчин – обратные.

Кроме названных, более не обнаружено общих закономерностей в исследуемых выборках. Каждая из взаимосвязей между показателями, обнаруживаемая в структуре женщин и мужчин, является «особенностью» этой структуры. Так еще одной особенностью структуры женской выборки, является логическая «цепочка» между анализируемыми показателями. Опираясь на логику корреляционного анализа, можно говорить, что усиление женственности (пок. 18) актуализирует замкнутость (пок. 1), развитие воображения (пок. 11), приспособляемость (пок. 7), что влечет за собой развитие смелости (пок. 8), снижение доверчивости (пок. 10) и, в конечном счете, вновь способствует развитию женственности.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что современные девушки в большей степени, чем юноши соответствуют гендерным образцам своей половой принадлежности. Однако анализ взаимосвязей между гендерными и психологическими особенностями показал, что юноши в силу сформированной структуры личности обладают большим адаптационным потенциалом. Это в некоторой степени нейтрализует неадекватность их полоролевой установки. И в связи с этим можно предположить, что полоролевое воспитание будущего поколения будет осуществляться в соответствии с общепринятыми гендерными стандартами.

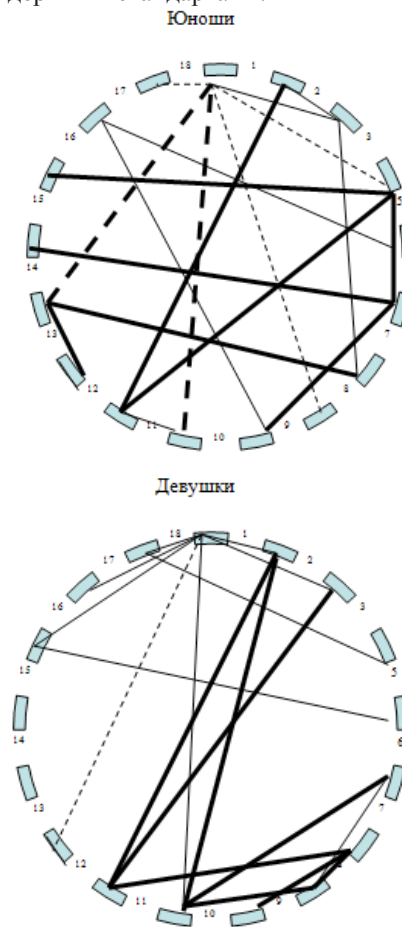


Рисунок 1 - Структуры, образованные корреляционными взаимосвязями гендерных и психологических особенностей юношей и девушек, находящихся на сексуальной стадии развития либидо



Примечание:

Обозначение показателей приведено в таблице 1;

— прямые взаимосвязи, выделенные на уровне значимости  $p \leq 0,05$

----- обратные взаимосвязи, выделенные на уровне значимости  $p \leq 0,05$

— прямые взаимосвязи, выделенные на уровне значимости  $p \leq 0,01$

----- обратные взаимосвязи, выделенные на уровне значимости  $p \leq 0,01$

Таблица 1 - Перечень показателей гендерных и психологических свойств респондентов

Номер показателя	Показатель	Номер показателя	Показатель
1	шкала А (замкнутость – открытость)	10	шкала I (доверчивость – подозрительность)
2	шкала В (низкий уровень интеллекта – высокий уровень интеллекта)	11	шкала М (практичность – развитие воображение)
3	шкала С (эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость)	12	шкала N (прямолинейность – дипломатичность)
4	шкала D (беспокойство – уравновешенность)	13	шкала О (уверенность в себе – тревожность)
5	шкала Е (подчиненность – доминантность)	14	шкала Q1 (консерватизм – радикализм)
6	шкала F (сдержанность – экспрессивность)	15	шкала Q2 (конформизм – независимость)
7	шкала G (приспособляемость – принципиальность)	16	шкала Q3 (низкий самоконтроль – высокий самоконтроль)
8	шкала H (робость – смелость)	17	шкала Q4 (высокая активность – низкая активность)
9	шкала J (жестокость – мягкость)	18	уровень маскулинности - уровень фемининности

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Колесов Д.В., Сельверова Н.Б. Физиолого-педагогические аспекты полового созревания. – М., 1978. – 493с.
2. Исаев Д.Н., Каган В.Е. Половое воспитание и психогигиена у детей. – Л., 1979. – 183с.
3. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб., 2002. – 724с.
4. Кон И.С. Сексология. – М., 2004. – 384 с.
5. Берн Ш. Гендерная психология. – СПб., 2001. – 638с.

6. Филатова-Сафронова М.А. Особенности половой социализации в условиях современной России // сб. материалов всероссийской научно-практической конференции «Самореализация личности в современных социокультурных условиях», Тольятти, 2007. – С. 243-245.
7. Темкина А.О. Сценарии сексуальности и гендерные различия. – СПб., 2002. – 238с.
8. Половые стереотипы мужского и женского поведения. – СПб., 1991. – 438с.
9. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология. Практическое руководство. – М.: «МЕДпресс», 2002. – 592 с.
10. Степанова Н.В., Петрова В.Н. Влияние гендерных установок в ситуации конфликта на поведение в межличностных конфликтах юношей и девушек // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 207-209.
11. Захарова Е.Ю. Факторы существования проституции в современных условиях // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 78-80.
12. Тарасова С.М., Тарасова Е.М. Отношение студентов к проблеме гомосексуализма // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 286-288.
13. Власова Н.В. Это загадочное слово – идентичность // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3 (14). С. 50-53.
14. Филатова-Сафронова М.А. Взаимосвязь гендерных и психологических особенностей личности в период сексуального созревания // сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Российская семья в XXI веке: тенденции и перспективы» / под ред. Л.В. Карцевой. Тольятти, 16-17 октября 2008г. – Тольятти: ТГУ, 2008. – Ч.1. – С.122-127.

### GENDER AND PSYCHOLOGICAL FEATURES OF A PERSON IN SEXUAL SOCIALIZATION

© 2014

**M.A. Filatova-Safronova**, candidate of psychological science, associate professor of the chair «Psychology of development and psychophysiology»  
*Institute of Economy, Managements and Law, Kazan (Russia)*

*Annotation:* The article considers the issues related to sexual socialization. Detailed analysis of correlation of gender and psychological characteristics of a person on the sexual stage of the libido formation, as a final stage of sexual socialization.  
*Keywords:* gender socialization, sex-role behavior, sexual revolution, gender, femininity, masculinity, sexuality education, personality.

УДК 37.014.2

### ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ПРИНЦИП ВОСПИТАНИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕСТВЕ

© 2014

**Ф.В. Хугаева**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики  
*Северо-Осетинский государственный педагогический институт, Владикавказ (Россия)*

*Аннотация:* Среди духовно-нравственных ценностей личности студента в особом ряду стоит воспитание гражданина, обладающего толерантным мировоззрением, способного к межкультурному, межконфессиональному диалогу и взаимопониманию с представителями других народов. Это тем более важно, что в условиях многонациональной, поликультурной среды регионального вуза социально-политическая стабильность зависит от нравственного развития личности и толерантности.

*Ключевые слова:* толерантность, мультикультурализм, межкультурное общение, патриотизм, интолерантность, формы проявления интолерантности, интернационализм.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Проблема толерантности актуальна для современной России в силу ее многонациональности и многоконфессиональности, трансформации российского общества, усиления проявлений в массовом сознании различных предрассудков и страхов, снижения согласия и терпимости в социуме. В настоящее время взаимодействие народов и культур должно развиваться на основе принципа толерантности, выражающегося в стремлении достичь взаимного понимания и согласованности, не прибегая к насилию, пода-

влению человеческого достоинства, а путем диалога и сотрудничества. Только на основе принципов толерантности может выжить человечество в современном плюралистическом, поликультурном мире. Толерантность это намерение принять с уважением другую точку зрения, другую личность, признавая ее право на свои ценности и образ жизни и формируется в межкультурном общении, в котором происходит воспитание чувства уважения к другим народам, их традициям, ценностям, осознание непохожести и принятие всего этнокультурного многообразия мира [6, с. 98-104].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* В последнее время вопросами воспитания толерантных отношений занимались: Ш.А. Амонашвили, Н.Е. Емужева, Е.Ю. Ермакова, В.А. Кучер, К.П. Овчинникова, А.В. Райцев, И.Б. Резникова, А.М. Сапожникова, А.Э. Ширванян и др. По мнению ученых, толерантность – категория социальная, она возникает и проявляется в процессе взаимодействия человека с социумом; фиксирует особый ненасильственный, миролюбивый, бесконфликтный тип подобного взаимодействия (идеи и подходы «Гуманистической педагогики» – Ш.А. Амонашвили, М.А. Данилов, М. Монтессори, В.А. Сухомлинский и др.; «Педагогики сотрудничества» – О.С. Газман, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, И.П. Иванов, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий и др.; «Педагогики ненасилия» – А.Г. Козлова, В.Г. Маралов, В.А. Ситаров и др.; «Педагогики культуры мира» – М.В. Кабатченко, Э.С. Соколова, З.К. Шнекендорф и др.). Педагогический аспект проблемы толерантности рассматривается в следующих направлениях: формирование отношения обучающихся к толерантности как к общечеловеческой ценности (М.И. Бекоева, Б.С. Гершунский, Е.И. Касьянова, Ф.А. Кокаева, М.С. Мириманова, Л.И. Семина, В.В. Глебкин, О.В. Гуткин, О.Б. Скрыбина); формирование межэтнической толерантности школьников (Г.Г. Абдулкаримов, З.И. Бекоева, Н.П. Едыгова, З.Ф. Мубинова, Ф.М. Малхозова, Н.П. Магомедова, Н.В. Мольденгауэр, В.А. Тишков и др.) [1; 5; 10].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Воспитание основ культуры толерантности в студенческой среде регионального вуза обогащает и конкретизирует представления о стратегических направлениях развития личности. Трудность исследования выделенной темы обусловлена текущими темпами нарастания уровня напряженности в современном обществе, способствующего осложнению межэтнических и межнациональных отношений в вузе. В связи с этим мы попытались в рамках данной статьи раскрыть особенности *толерантного подхода* в межкультурной коммуникации, который выступает как условие сохранения отличий (культурных, этнических, расовых, социальных и др.). При таком подходе восприятие элементов чужой культуры происходит на основе сравнения с аналогичными элементами собственной культуры одновременно на рациональной и чувственно-эмоциональной основе.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Толерантность в научной литературе рассматривается как уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многомерности и многообразия человеческой культуры, норм поведения, отказ от сведения этого многообразия к единообразию и преобладанию какой-либо одной точки зрения. Так, Ю.А. Ищенко толерантность определяет как внутреннее активное отношение, проявляемое то ли в сострадании (и молчании), то ли в действии (и диалоге). Иными словами, оно представляется как ответственный поступок, который может быть воплощен в участном действии, мысли, слове [4, с. 48-60]. Понятие толерантности В.Н. Гурова определяет как уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многомерности и многообразия человеческой культуры, норм, верований, отказ от сведения этого многообразия к единообразию или к преобладанию какой – то одной точки зрения [20, с. 118]. В.А. Петрицкий выделяет следующую иерархию определений толерантности: толерантность есть терпимость субъекта по отношению к другому субъекту, несмотря на возможную первоначально негативную оценку вкусов, поступков, стиля поведения, образа жизни, иной культуры; толерантность есть признание права на существование иных вкусов,

поступков, стиля поведения, образа мыслей, отличных от моих, и шире, иной культуры; при вычлениении социально-нравственно-позитивных элементов типичных ситуаций толерантного поведения как процесса, толерантность есть внутренне осознанная терпимость, основанная на нравственно-понимающем сопереживании [11, с. 139-151].

В научном обиходе «толерантность» часто заменяют синонимом «терпимость». Рассмотрим этимологические корни данных понятий. В «Современном словаре иностранных слов» дается следующее определение толерантности: «*Toleantia* (лат.) – терпимость, терпение, устойчивость, выносливость, снисходительность к чему-либо, способность переносить неблагоприятное воздействие». В «Советском энциклопедическом словаре» приводится многозначное толкование этого понятия: «Толерантность – иммунологическое состояние организма; способность организма переносить неблагоприятное влияние того или иного фактора среды; терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению».

Большинство ученых подтверждают тот факт, что уровень толерантности индивида отчетливо коррелирует с уровнем его образования. При этом трансформация толерантности как ценности в принцип деятельности личности, основываясь на включении толерантности в смысловые установки, происходит лишь в процессе личностно-значимой для воспитанника деятельности. Рассуждая о роли образования в формировании толерантной личности, американский психолог Г.У. Олпорт писал: «К несчастью, наши образы других людей чаще снисходительны или враждебны, чем дружелюбны. Одна из причин этого на его взгляд состоит в том, что «школы, по расставляемым ими акцентам, редко являются интернациональными. Ученый может быть знаком со всеми этическими системами, может быть сам автором альтруистической этической доктрины, но в своей личной жизни он может быть явно эгоистичным, шовинистичным и воинственным...» [9, с. 216].

Толерантным отношением называется такое, когда человек стремится достичь взаимопонимания и реализации собственных целей путем достижения других людей без применения каких – либо мер насилия, принуждения и давления, а лишь посредством взаимодискуссии, убеждения и обоюдной корреляции поведенческих актов и действий. Приобщение к культуре другого народа, пишет З.И. Валиева, – вещь во всех отношениях полезная. Это не только путь духовно-нравственного обогащения ребенка, возможность познакомиться с «чужим», но лучше узнать свое, научиться ценить его, любить, беречь, обогащать за счет влияний других культур. Кроме того, знакомство с культурой другого народа – это самый верный путь воспитания уважения, симпатии, добрых чувств к людям иных национальностей и этики межнационального общения, что особенно актуально в условиях Российской Федерации [2, с. 40-43].

Толерантность признается сегодня как актуальная проблема и важнейшая ценность сосуществования людей в мультикультурном и мультиэтническом обществе и при этом – именно система поликультурного образования признается основной площадкой для реализации программ развития толерантных отношений в обществе [12-19]. Поликультурное образование – процесс освоения подрастающим поколением этнической, общенациональной и мировой культуры в целях духовного обогащения и развития его планетарного сознания, формирования готовности и умения жить в многокультурной, полиэтнической среде (М.И. Бекоева, З.И. Валиева, Н.Л. Кобесашвили, И.Л. Набок, А.А. Погодина и др.). Сегодня педагогу, работающему в поликультурной среде, необходимо обладать такими свойствами развитого профессионального сознания как диалогичность, гуманность, поликультурность, интегративность, проектность, экологичность, толерантность, креативность, интуитивность, рефлексивность, гибкость и многими дру-

гими качествами [1, с. 64]. При этом следует учитывать, что в поликультурной вузовской среде многонациональной республики большую роль играет межэтническая и межконфессиональная толерантность, которую можно считать нормой гражданского и либерального общества, а также ключом к решению сложных задач развития личности.

Принятые государственные документы по толерантности («Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» от 19.12.2012 г.; Закон 273 ФЗ «Об образовании в РФ» (2013) и др.) рассматривают образование во всех его формах как основной канал распространения и укоренения идей культуры мира в жизни общества. Важнейшей задачей вуза сегодня становится формирование личных качеств, направленных на развитие у студентов способности к самостоятельным суждениям об окружающем мире, умение выстраивать коммуникацию с представителями других культур, уважительно относиться к их ценностям и традициям. Важную роль в решении поставленных задач играет поликультурное образование, направленное на воспитание гармоничной толерантной личности, уважающей культуру, традиции других народов страны и мира с целью снижения межэтнических конфликтов, ксенофобии, шовинизма на основе позитивного межэтнического общения.

Таким образом, толерантность в поликультурной образовательной среде можно рассматривать как минимум в трех аспектах: во-первых, овладение определенной философией толерантности как ценностью; во-вторых, как культуру толерантного сознания; в-третьих, отношение к соответствующей действительности, воплощающееся в реальном поведении. Воспитание толерантности – общее дело многих государственных и общественных институтов, но когда его объектам выступает молодежь, главная нагрузка и ответственность в работе с ними ложится именно на образовательную среду, на профессорско-преподавательский состав вуза, его отдел по воспитательной работе. Им в этом труднейшем деле остро необходимы: информация о сущности и содержании толерантности, ее проявлениях и особенностях воспитания; представление о возможных средствах – технологиях такого воспитания, для их выбора и творческого использования в тех или иных условиях.

Вот почему процесс формирования толерантной личности в студенческой среде представляет для нас определенный интерес. Наш вуз – Северо-Осетинский государственный педагогический институт (СОГПИ) – флагман педагогического образования Республики Северная – Осетия Алания. В условиях многонациональной республики, той поликультурной среды, которая свойственна данному вузу в создании благоприятного социально-психологического климата большую роль играет межэтническая и межконфессиональная толерантность – ключ к решению сложных задач развития личности, норма гражданского, либерального общества.

Как известно, формирование основ этнической и религиозной толерантности в многокультурной среде обогащает и конкретизирует представления о стратегических направлениях развития личности. В связи с этим, воспитание толерантных начал в СОГПИ носит многоплановый характер и в условиях полиэтничности, многоязычия, поликультурности и полиментальности населения республики является основой поликультурного образования. Среди конкретных задач, решаемых нами в данном направлении, следующие:

- глубокое и всестороннее овладение студентами культурой своего собственного народа как непременно го условия интеграции в иные культуры;
- формирование у них представлений о многообразии культур, воспитание положительного отношения к культурным различиям, способствующим прогрессу человечества и служащим условиям для самореализации личности;

- создание условий для интеграции студенческой молодежи в культуры других народов;
- формирование и развитие у студентов умений и навыков эффективного взаимодействия с представителями различных культур;
- воспитание их в духе мира, терпимости, гуманного межнационального общения.

Решение этих задач осуществляется путем соответствующего изменения в рамках нашего вуза содержания таких учебных дисциплин как «Педагогика», «История образования и педагогической мысли», «Всеобщая история», «История Осетии», «Культурология», «Религиоведение», «Искусство» и т.д. Содержание перечисленных гуманитарных курсов дает возможность усвоить такие основные понятия и категории поликультурного образования, как самобытность, уникальность, культурная традиция, духовная культура, этническая идентификация, национальное самосознание, российская культура, мировая культура, общие корни культур, многообразие культур, различия между культурами, взаимовлияние культур, межкультурная коммуникация, культурная конвергенция, культура межнационального общения, конфликт, культура мира, взаимопонимание, согласие, солидарность, сотрудничество, ненасилие, толерантность и др.»

Воспитание толерантности – общее дело многих государственных и общественных институтов, но когда его объектам выступает молодежь, главная нагрузка и ответственность в работе с ними ложится именно на образовательную среду, на профессорско-преподавательский состав вуза, его отдел по воспитательной работе. Им в этом труднейшем деле остро необходимы: информация о сущности воспитания толерантности, ее содержании и проявлениях; представление о возможных средствах – технологиях такого воспитания, для их выбора и творческого использования в тех или иных условиях.

Процесс воспитания толерантности, эффективен при соблюдении следующих условий: многокультурное и отражающее плюрализм мнений и трактовок содержание учебно-воспитательного процесса (на основе принципа дивергентности); организация толерантной среды, обеспечивающая толерантное взаимодействие субъектов образовательного процесса (деятельностный подход); использование интерактивных, личностно-ориентированных, рефлексивных и имеющих диалоговое основание технологий, направленных на развитие толерантных качеств личности (интерактивно-диалоговый подход с использованием проектных технологий); развитие толерантные качества личности педагога и его компетентность в вопросе воспитания толерантности (компетентностный подход).

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Высказанные соображения дают возможность дать следующие определения толерантности и терпимости. *Толерантность* мы рассматриваем как свойство личности, актуализирующееся в ситуациях несовпадения взглядов, мнений, оценок, верований, поведения людей и т.п. и проявляющееся в снижении сензитивности к объекту за счет задействования механизмов терпения (выдержка, самообладание, самоконтроль). Границы ее проявления распространяются от высокомерия, сдержанности, терпеливости, выдержки, самообладания до беспомощности. Под *терпимостью* мы понимаем свойство личности, актуализирующееся в ситуациях несовпадения взглядов, мнений, оценок, верований, поведения людей и т.п. и проявляющееся в повышении сензитивности к объекту за счет задействования механизмов принятия (понимание, эмпатия, ассертивность) и терпения (выдержка, самообладание, самоконтроль). Границы ее проявления – от снисходительности, сотрудничества (как согласования мнений, действий, взаимоожиданий и т.п.) до уступчивости.

Рассмотрев понятия «терпимость» и «толерантность», обозначив современную проблематику иссле-

дования, в качестве важной перспективной задачи мы наметили рассмотрение концептуальных и методологических аспектов воспитания и формирования терпимости-толерантности личности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бекоева М.И., Бекоева З.И., Кокаева Ф.А. Эдукативные аспекты педагогики. – Владикавказ: СОГУ, 2007. – 165 с.
2. Валиева З.И. Роль устного народного творчества в формировании патриотизма учащихся в современных социокультурных условиях Северного Кавказа // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2013, №4 (15). – С. 40-43.
3. Васильев В. Толерантность – важный фактор культуры. – М., 2002. – С. 25.
4. Ищенко Ю.А. Толерантность как философско-мировоззренческая проблема // Философская и социологическая мысль. 1990. №4. – С.48-60.
5. Касьянова Е.И. Социально-философские основания толерантности Дис. ...докт. филос. Наук. – Чита: 2009 – 338 с.
6. Кобесашвили Н.Л. Некоторые аспекты исследования процесса формирования толерантной личности в студенческой среде // Сборник научных трудов Северо-Осетинского отделения Академии наук высшей школы РФ. – Владикавказ. 2008. – № 6. – С 98-104.
7. Маслова Г.Г. Воспитание толерантности как фактор развития личности Дис. ...канд. пед. наук. – Псков: 2006. – 234 с.
8. Набок И.Л. Педагогика межнационального общения: Учебное пособие. – М.: Академия, 2010. – 304 с.
9. Олпорт Г. Становление личности. Избранные труды // Под ред. Л.А. Леонтьева. – М.: Смысл 2002. – 462 с.
10. Скрыбина О.Б. Педагогические условия формирования коммуникативной толерантности у старшеклассников. Дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2000. – 209

с.

11. Петрицкий В.А. Толерантность – универсальный этический принцип // Известия СП лесотехнической академии. – СПб., 1993. – С.139-151.
12. Хугаева Ф.В. Нартский героический эпос как средство поликультурного воспитания // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4 (15). С. 209-211.
13. Апанасюк Л.А. Психолого-педагогический аспект преодоления ксенофобии среди молодежи // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 2. С. 5-10.
14. Третьякова Т.В., Лейфа А.В. Формирование толерантности социальных педагогов в вузе на основе этнопедагогического подхода // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 355-360.
15. Чекмарева Т.Н. Условия развития толерантности как профессионально важного качества будущего педагога // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 4 (11). С. 317-321.
16. Апанасюк Л.А. Педагогическая эффективность преодоления ксенофобии и нетерпимости среди молодежи // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 11 (127). С. 154-162.
17. Апанасюк Л.А. Анализ региональных программ преодоления ксенофобии и экстремизма в молодежной среде // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 8 (124). С. 90-97.
18. Кислицин И.И. Психологические аспекты толерантности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 4 (26). С. 105-107.
19. Погодина А.А. Толерантность: термин, позиция, смысл, программа. – М.: Владос, 2002. – 246 с.
20. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде // Под. ред. Гурова В.Н. – М.: Владос, 2004. – 224 с.

#### TOLERANCE AS A PRINCIPLE OF EDUCATION IN A MULTICULTURAL SOCIETY

© 2014

*F.V. Hugaeva*, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the general and social pedagogics department  
*North-Ossetian State Pedagogical Institute, Vladikavkaz (Russia)*

*Annotation:* Among the spiritual and moral values of the individual student in a special series of citizen education worth having tolerant outlook capable of intercultural, interfaith dialogue and mutual understanding with other peoples. This is all the more important that in the conditions of a multinational, multicultural environment of regional high school social and political stability depends on the moral development and tolerance.

*Keywords:* tolerance, multiculturalism, intercultural communication, patriotism, intolerance, manifestations of intolerance, internationalism.

УДК 37.014.2

#### СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ИДЕЙ И ОПЫТА СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА

© 2014

*М.Ю. Хуриева*, магистрант кафедры психологии факультета психологии  
*Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)*

*Аннотация:* Передача подрастающему поколению социально-нравственных ценностей предшествующих поколений, прогрессивных традиций народа осуществляется через труд, созидательную деятельность и через приобщение молодежи к своей истории и произведениям народного творчества. Вместе с опытом трудовой деятельности, направленного на удовлетворение насущных жизненных потребностей в пище, одежде, жилище и др., передавался и опыт общения людей друг с другом. Эти отношения из поколения в поколение закреплялись, развивались и совершенствовались в языке, живописи, символах.

*Ключевые слова:* народная педагогика горских народов, идеи и опыт семейного воспитания северокавказских народов, преемственность народного воспитания, традиции и обычаи народов Северного Кавказа.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Анализ исторического развития идей и опыта семейного воспитания горских народов – актуальная потребность современной педагогической теории и практики, так как тенденция повышения национального самосознания побуждает обращаться к вековым традициям и обычаям

народа, в которых заложены высокие нравственные приоритеты, наряду с умственным развитием и физическим совершенством. В них нашли отражение жизненные интересы людей в конкретно исторических условиях, а также многие общечеловеческие ценности, способствующие сохранению и развитию человеческого общества и его взаимоотношений с окружающей средой.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* При изучении проблем семейного воспитания с национально-гуманистических позиций, мы обращались к трудам И.А. Арапова [1], А.В. Бабаян [2], Г.Н. Волкова [8], К.И. Гостиев [3], Л.Н. Гумилева [4], З.К. Каргиевой, Г.Б. Корнетова, Э.А. Мальковой, И.Г. Песталоцци, А.И. Пискунова, Н.Б. Ромаевой, С.Б. Узденовой, Ф.А. Фрадкина, Е.Е. Хатаева [5], З.Б. Цаллаговой [7], С.Р. Чеджемова [8], Л.А. Чибирова, В.Д. Шадрикова, Н.Е. Щурковой [9] и др.

Использование воспитательного потенциала народной педагогики, по мнению Г.Н. Волкова, помогает воспитывать людей в духе сложившихся этнических традиций во времени и пространстве. Все имеющиеся воспитательные институты занимают определенную территорию, пространство, где осуществляется процесс национального воспитания во взаимодействии между собой. Они входят в структуру тех или иных воспитательных пространств как своеобразные территориальные социально-педагогические целостности, под обобщенным влиянием которых и происходит развитие подрастающих поколений [7, с. 88].

Известный ученый-этнограф Л.Н. Гумилев доказал, что выживают и приобретают историческое значение только те культуры, которые при соприкосновении с другими оказываются достаточно сильными, чтобы отстоять свое самобытное существование [4, с. 211]. Это в полной мере можно отнести к возрождающемуся культурно-педагогическому наследию горских народов, так как уникальная история *Северокавказского региона*, особенности его географического положения, многонациональность и опыт взаимодействия и сосуществования различных социально культурных и этнических систем дают нам большой материал для исследования проблемы традиционной культуры семейного воспитания.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Знакомство с воспитательными традициями каждого народа, отражающими многовековую историю его материальной и духовной жизни, позволяет воссоздать общую картину становления и развития идей и опыта национального воспитания. Для того чтобы наиболее полно владеть объективной информацией о развитии семьи и иметь возможность эффективно вести ее педагогическое сопровождение, необходимо изучать институт семьи не только со стороны ребенка, но и со стороны родителей, так как уникальность семейного воспитания объясняется, прежде всего, его первичностью, особой значимостью близких взрослых, в частности матери и отца в жизни ребенка в силу его биологической, психологической и моральной зависимости от них.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Чтобы сохранить себя как вид на Земле, уже первобытные люди были заинтересованы в том, чтобы передать молодому поколению накопленный опыт добычи пищи, защиты от непогоды, опыт охоты, сооружения жилища и т.д. Характерными особенностями национальных ценностей воспитания следует признать глубокие исторические корни в народной педагогике; органическую связь с духовными и материальными национальными ценностями; их способность обновляться и обогащаться в процессе исторического развития, сохраняя в то же время преемственность с народными традициями. Начиная с глубокой древности, народ разрабатывал свою педагогику, готовил детей с помощью разнообразных воспитательных средств к общественной, культурной, военной и хозяйственной деятельности в тех ее формах, которые были обусловлены социальным положением семьи как одной из величайших ценностей, созданных человечеством за всю историю своего существования. Одновременно развивались и первые идеи обучения и

воспитания детей как продолжателей рода.

Духовное богатство народа, отмечает Е.Е. Хатаев, тесно связано с народной педагогикой, нравственными проповедями, духовными заповедями религии. У детей следует развивать понимание того, что каждый человек, будь то мусульманин или христианин, выходит за пределы рамок определенной религии, под влиянием которой он формировался. В свою очередь, общечеловеческая культура богаче и разнообразнее любой религиозной и национальной культуры, а гармонии между ними можно достичь при наличии высокой культуры межнационального и межрелигиозного общения [5].

В эволюции семейного воспитания народов Северного Кавказа педагогика просматривает некоторые глобальные тенденции, однако в этой области особенно велика специфика менталитета того или иного народа, его традиций, уходящих корнями в далекое прошлое. Высказывания ученых-педагогов о роли народной педагогики в развитии общественного прогресса северокавказских народов послужили естественной предпосылкой появления публикаций и исследований, посвященных выявлению педагогической культуры народных масс и разработке методов ее творческого претворения в практику семейного воспитания (Б.Ш. Алиевой, Б.Х. Бгажнокова, Ф.Г. Газизовой, А.Ю. Гранкина, М.Б. Гуртуевой), которые помогают сохранить национальную культуру, возродить ценные идеи, традиции, обычаи национально-этнического домашнего воспитания. Выражением опыта семейного воспитания и многовековой педагогической культуры является *народная мудрость воспитания*, выработанная многовековой практической деятельностью [9, с. 17-23].

Народная педагогика Северного Кавказа зародилась задолго до возникновения педагогической науки. Она возникла как практика, как искусство воспитания, которая обогащала научную педагогику и, в свою очередь, сама обогащалась ею. Первичными элементами народной педагогики были примитивные педагогические умения как зачатки педагогического искусства. Критериями деятельности народных педагогов служили здравый смысл, эмпирическое обобщение опыта, что послужило в дальнейшем исходным основанием для педагогической теории.

Надо отметить, что Северный Кавказ оригинален в смысле накопления здесь населением такого опыта воспитания, который предвосхищал европейских ученых и деятелей культуры. Тем не менее, этот опыт не есть нечто отдаленное от общечеловеческой культуры, а является частью этой культуры и даже однородно с ней. Общее, объединяющее горские народы между собой в культурном отношении, не отвергает, а предполагает и специфичное, самобытное в их воспитательном опыте. В то же время ученые, пытавшиеся раскрыть в своих исследованиях историю и преемственность педагогической культуры какого-нибудь конкретного этноса, сталкивались с вопросом о преимущественной локализации этой культуры, о преобладании отдельных ее явлений у разных этносов и народов Северного Кавказа.

Ценные и интересные сведения об особенностях семейного воспитания горцев мы почерпнули из фольклорных произведений: Сказаний о нартах (адыгский, осетинский и чеченский варианты), народных сказок, преданий, пословиц и поговорок северокавказских народов. Материалы по интересующей нас проблеме мы нашли в различных дореволюционных периодических изданиях: в журнале «Вестник воспитания», «Сборнике сведений о кавказских горцах», «Сборнике материалов для описания местностей и племен Кавказа», в газетах «Кавказ», «Казбек» и «Терские ведомости».

По мнению К.И. Гостиева, в педагогической культуре народов Северного Кавказа в силу многовекового господства патриархально-родового уклада жизни, наиболее прочно сохранилась не только преемственность национальной культуры, выраженная в национальных

обычаях, традициях, обрядах, но и продолжает передаваться из поколения в поколение большое количество общечеловеческих ценностей, свидетельствующее о тесных контактах северокавказских народов в далеком историческом прошлом с другими народами [3, с. 84].

Народная педагогика, отмечает С.Р. Чеджемов, создается творцами из народа, подчас не имеющими профессиональной подготовки, представляя собой мифы, легенды, эпос, сказания, песни, танцы, сказки, основанные на традициях данной местности. Она включает в себя обобщенный опыт семейного воспитания не только данного этноса, но и прогрессивный опыт, богатство знаний других народов. Сегодня народная педагогика живет в мудрости пословиц, традициях и обычаях, особенностях языка представителей разных национальностей [8, с. 50]. В силу этого народная семейная педагогика органически связана с мировой педагогической мыслью, дополняет и обогащает ее.

Все вышесказанное позволяет нам судить о том, что нормы и правила, характеризующие семейный уклад у горских народов Северного Кавказа, позволяют сохранять основные ценностные ориентации в этой сфере. С нашей точки зрения, уважительное отношение к людям, ответственность за порученное дело, трудолюбие, взаимопомощь, гостеприимство, почитание старших являются одними из самых прогрессивных традиций, сложившихся на Кавказе. Воспитывая детей и разъясняя им положительные моменты в семейно-бытовом укладе горских народов, мы можем быть спокойны за те жизненные ориентации, которые сложатся у них в будущем, и позволят им в свое время создать здоровые семьи, завязанные на лучших традициях их предков.

Этнопедагогические и этнокультурные ценности народов Северного Кавказа синтезированы в кодексе социально-нравственных правил у осетин «Фыдалты намыс» («Закон предков»), у карачаевцев «Тау адет» («Закон гор»), у адыгов он назывался «Адыге хабз» (Адыгская этика), у абазин «Апсуара», у ингушей «Галгай эздэл» (комплекс признаков, формирующих ингушскую идентичность), у дагестанцев «Намус» (обобщение обычаев, традиций, их квинтэссенция) и т. д. Моральные кодексы народов Северного Кавказа являются сводом неписанных правил поведения каждого члена этнокультурной общности. Своё начало эти кодексы берут в глубокой древности и передаются из поколения в поколение. Этот свод правил координировал и направлял семейное воспитание детей, вкладывая в его содержание социально-нравственные ценности.

В *осетинском быте*, например, понятие о нравственном и безнравственном до сих пор тесно связано с традициями и обычаями, а само общее мнение, его содержание сконцентрировано в устном народном творчестве. Более того, постоянной в своей нравственности мыслилась вся фамилия, весь род. Отсюда и пошла понятия: «Хорз бинонтæ» («Хорошая семья»), «Хорз мыггаг» («Хорошая фамилия»), «Уæздан мыггаг» («Благородная фамилия»). В связи с этим в осетинском быте на вопрос «Кæй фырт дæ?» («Чей ты сын?») достаточно было назвать фамилию [6, с. 48].

Понимая, что главной хранительницей очага и воспитательницей детей является женщина-мать, народная педагогика уделяла огромное внимание женскому воспитанию, вся система которого была направлена на подготовку девушки к замужеству. Такая подготовка включала выработку умений и навыков ведения домашнего хозяйства, привычек культурного поведения (умения общаться со старшими, заслуживать их любовь, а также расположение соседей и родственников мужа). Мать должна была научить свою дочку рукоделию, знанию обычаев, умению готовить, принимать гостей, хорошо зная родословия своего рода [1].

Огромное значение у всех горских народов Северного Кавказа имели уважение к старшим, гостеприимство и взаимопомощь. Обычай гостеприимства в широком

смысле слова означал, что семья и хозяин дома несли полную ответственность за благополучие гостя, его здоровье и успех предпринятой поездки. Находясь под влиянием времени и изменений социальных условий жизни, институт гостеприимства сохранял в своей природе главное: для каждого нового поколения он продолжал оставаться долгом.

Образец поведения родителей, их семейный образ жизни, характер взаимоотношений между ними оказывали большое влияние на образ жизни молодых. Поэтому родители всячески поддерживали авторитет друг друга перед детьми. В случае расхождения мнения между собой родители выясняли его без присутствия детей. Поэтому дети высоко чтили своих родителей. Их слово для детей любого возраста было законом. Народная мудрость гласит: «Выученное в молодости, как написанное на камне». Им внушали, что повышать голос на родителей и проявлять неповиновение – большой позор перед обществом, родственниками, большой грех. «Дети, как мужского пола, так и женского пола, несмотря на их возраст, находятся в полной зависимости от своих родителей, как от отца, так равно и от матери. Они должны во всех отношениях им повиноваться со смирением и глубочайшим почтением, принимать всякое от них приказание, безропотно исполнять их и без сопротивления терпеть всякое наказание от своих родителей», – писал Ф.И. Леонтович.

Семейное воспитание является одной из наиболее эффективных, наиболее созидательных и конструктивных форм социализации подрастающего поколения в роду, общине, народе, сочетающей в себе целесообразное воспитательное влияние родителей и других старших членов семьи в условиях естественного влияния семейного быта [10-14]. В сельских местностях у всех народов сохраняется строгая иерархия отношений: отец – глава, патриарх, мать – хранительница домашнего очага, старшая женщина (бабушка) – непререкаемый нравственный авторитет, дедушка – педагогический авторитет.

Среди нравственных черт дореволюционной этнической психологии горцев Северного Кавказа (*абазин, балкарцев, ингушей, кабардинцев, карачаевцев, осетин, чеченцев и др.*) ученые выделяют: гостеприимство, почитание и уважение старших вообще и родителей в частности, родственные чувства, культ мужчин, любознательность, восприимчивость, тяга к новому, к культуре, к знаниям, к образованию. Специально оговаривается, как должны строить свои отношения с детьми родители. Отцу полагается быть строгим и сдержанным, матери – общительной и демократической, а бабушкам и дедушкам – ласкать и лелеять своих внуков. Такое разделение ролей в семье призвано вызвать у ребенка безграничную любовь и доверительное отношение к матери, большое уважение, граничащее с боязнью, по отношению к отцу, нежность по отношению к престарелым бабушкам и дедушкам.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, в народной педагогике семья является высшей ценностью: способность создать и содержать семью, с достоинством исполнять свои социальные семейные роли в народной педагогике являются высшими критериями в оценке человека. В опыте каждой нации, любого малочисленного народа на Северном Кавказе есть свое неповторимое, добытое собственной мыслью, собственными усилиями, собственной национальной энергией. С этих позиций народную педагогику Северного Кавказа можно рассматривать как синтез всенародного педагогического эксперимента. Ставя своей доминантою семью, народная педагогика имела совершенные формы, методы и средства воспитания в семье, но семья готовила ребенка не только к жизни в семье, но и для жизни в обществе, для деятельности в общественном производстве, в общественных делах.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Арабов И.А. Семья и этнокультурные традиции воспитания семьянина. Монография. Карачаевск: КЧГПУ, 1996. – 104 с.
2. Бабаян А.В. Традиционное семейное воспитание казаков Северного Кавказа (конец XIX – начало XX вв.) // Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. – Часть X. – Пятигорск: ПГЛУ, 2007. – С.248 – 258.
3. Гостиев К.И. Народные традиции и обычаи осетин. Пути их совершенствования: Монография. 2-е издание, дополн. и переработ. – Владикавказ: ГГАУ, 2010. – 160 с.
4. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 560 с.
5. Хатаев Е.Е. Опыт воспитания детей горских народов Северного Кавказа в духе мира и межнационального согласия // Поликультурное образование в современной России. – Пятигорск: ПГЛУ, 1997. – 348 с.
6. Хуриева М.Ю. Сущность и содержание народного воспитания: история и современность // Вектор науки Тольяттинского государственного университета (Серия: Педагогика, психология). №3 (10) 2012. – С.239 – 241.
7. Цаллагова З.Б., Волков Г.Н. Этнопедагогика как педагогика межнациональной гармонии. – М.: Педагогика, 2002. – 82с.
8. Чеджемов С.Р. История педагогики и образования осетинского народа XVIII – XX вв. Дис. ... док. пед. наук – М.:МГУ, 2002. – 368 с.
9. Щуркова Н.Е. Воспитание в режиме повседневной жизни // Воспитание школьников. 2007, № 7. – С.17 – 23.
10. Джиоева Г.Х. Традиционная семейная педагогика осетин // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 129-132.
11. Гогицаева О.У., Кочисов В.К. народные традиции осетин как средство трудового воспитания учащихся // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4 (15). С. 63-66.
12. Хугаева Ф.В. Нартский героический эпос как средство поликультурного воспитания // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4 (15). С. 209-211.
13. Валиева З.И. Роль устного народного творчества в формировании патриотизма учащихся в современных социокультурных условиях Северного Кавказа // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4 (15). С. 40-42.
14. Калаева Л.Т. Особенности зарождения национальной школы в Северной Осетии // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 106-108.

**FORMATION AND DEVELOPMENT OF IDEAS AND EXPERIENCE FAMILY EDUCATION IN FOLK PEDAGOGY NORTH CAUCASUS**

© 2014

*M.Y. Khurieva, graduate faculty of the department of psychology  
North Ossetian State University K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)*

*Annotation:* The transfer of the younger generation of social and moral values of previous generations, progressive traditions of the people through work, through creative and involve young people to their history and works of folk art. Together with work experience, aimed at meeting the vital needs for food, clothing, housing, etc, transmitted and experience people communicate with each other. These relationships from generation to generation were fixed, developed and improved in language, art, symbols.

*Keywords:* Folk pedagogy mountain peoples, ideas and experience of family upbringing North Caucasian peoples, the continuity of public education, traditions and customs of the peoples of the North Caucasus.

УДК 37.013.42:159.923.2

**ИНКЛЮЗИЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СВОБОДНОЙ ЛИЧНОСТИ**

© 2014

*М.Е. Чайковский, кандидат педагогических наук, доцент  
Хмельницкий институт социальных технологий Открытого международного университета  
развития человека «Украина», Хмельницкий (Украина)*

*Аннотация:* Инклюзивное образовательное пространство, как один из инновационных проектов в инклюзивном образовании, рассматривается в качестве условия развития свободной личности. Определяются основные понятия, характеристики и составляющие образовательного пространства. Особое значение придается созданию творческого образовательно-воспитательного пространства.

*Ключевые слова:* свободная личность, молодежь с особыми потребностями, инклюзивное образование, инклюзивное пространство, инклюзивное образовательное пространство.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Одним из вызовов третьего тысячелетия является значительное количество людей с инвалидностью. В Украине вначале 2012 года общее количество инвалидов составляло 2777511 человек (6,1%) [1]. По данным Министерства здравоохранения в период с 2005 по 2008 г. наблюдался рост количества детей-инвалидов в возрасте до 14 лет [2]. Неблагоприятная тенденция роста инвалидности в мире и в Украине поставила в число национальных приоритетов необходимость решения проблемы детей и молодежи с особыми потребностями, предусматривающими и звено высшего образования. В значительной степени это обусловлено тем, что активная социальная жизнь человека с особыми потребностями тесно связана с обеспечением полноценного образования, наличием качественной социально-педагогической работы, направленной на поддержку такой категории людей. Особую значимость такая социальная поддержка при-

обретает в молодом возрасте, когда формируются ценностные ориентации личности, ее стремление к самореализации. Этому в наибольшей степени способствует инклюзивное обучение, философия которого базируется на проблематике прав человека, его индивидуальной свободе, возможностях выбора и доступа к активному участию в сферах общественной жизни, оказывает глубокое влияние на развитие личности и создает условия для максимального раскрытия потенциальных возможностей молодежи с особыми потребностями.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Проблема адаптации школьников с особыми потребностями к условиям образовательной среды всегда привлекала внимание ученых. В частности, раскрытию различных аспектов обучения и воспитания детей и молодежи с особенностями психофизического развития посвящены труды таких

ученых, как А. Винокур, А. Гольдберг, П. Гуслистый, И. Демина, И. Еременко, Н. Правдина, Н. Стадненко, Р. Фридлинд и др.

Одновременно всесторонний анализ проблемы обучения детей и молодежи с особыми потребностями в общеобразовательных учреждениях доказывает необходимость разработки и внедрения инновационных программ и технологий в учебно-воспитательную деятельность этой категории детей и молодежи. До последнего времени не решен вопрос практической реализации инклюзивного обучения студентов с особыми потребностями, не разработаны формы и методы взаимодействия коллективов разноуровневых интегрированных учебных заведений, ограничен доступ к получению высшего образования и исключена преемственность, последовательность и непрерывность учебно-воспитательного процесса детей и молодежи с особыми потребностями.

Актуальность указанной проблемы усиливают результаты анализа зарубежного и отечественного опыта социальной работы со студенческой молодежью с особыми потребностями. Если в США, Великобритании, Шотландии, Германии и других странах Западной Европы существует практика применения элементов инклюзии в обучении студентов с особыми потребностями, то в нашей стране, лишь единичные учреждения высшего образования обеспечивают обучение таких студентов. Как следствие, в Украине не хватает информации о ситуации в сфере инклюзивного образования.

*Формирование целей статьи.* Целью статьи является определение основных понятий, характеристик и составляющих инклюзивного образовательного пространства.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Исходя из теоретико-методологических аспектов проблемы инклюзии, определим основные концепты, базирующиеся на следующих положениях:

1. Система социально-педагогической работы в учебных заведениях, внедряющих инклюзии, базируется на признании права каждого человека на образование и обеспечивает целенаправленный процесс подготовки молодежи с особыми потребностями к реальному включению в активную общественную жизнь, социальное взаимодействие, действенное и ответственное участие в существующей системе общественных отношений и способствует максимальной самореализации личности.

2. Процесс инклюзии молодежи с особыми потребностями предусматривает обеспечение социальной поддержки указанной категории молодежи, равных возможностей для получения высшего образования и социальной самореализации; основывается на принципах научности (разработка теоретико-методологических основ, программно-методического инструментария, мониторинг и анализ результатов, оценка эффективности технологий и методов), системности (непрерывность, преемственность, последовательность), вариативности (организация личностно-ориентированного подхода для удовлетворения социально-образовательных потребностей, создание условий для социальной инклюзии) и социального партнерства (координация действий различных ведомств, социальных институтов, служб с целью оптимизации инклюзии).

3. Социально-педагогическая работа со студенческой молодежью с особыми потребностями в инклюзивном образовательном пространстве основывается на комплексном, дифференцированном, личностно-ориентированном подходе; направлена на обеспечение условий полноценного физического, социально-психологического и духовного комфорта указанной категории молодежи и реализуется через соответствующие социально-педагогические технологии командой специалистов (социальный педагог, социальный работник, психолог, специалист по реабилитации) специально созданного подразделения социальной инклюзии.

4. Структурно-функциональная модель социально-

педагогической работы с указанной категорией молодежи в инклюзивном образовательном пространстве (как система социальных контактов и конструктивного сотрудничества участников учебно-воспитательного процесса) базируется на методике, обеспечивающей эффективную организацию социально-педагогической работы с такой молодежью и отражающей необходимые условия и механизмы успешного внедрения инклюзии в ВУЗе.

5. Важным условием эффективности социальной работы с молодежью с особыми потребностями в условиях указанного пространства является формирование системы инклюзивной компетентности педагогических коллективов инклюзивного образовательного пространства.

Далее более подробно рассмотрим одну из главных концепций внедрения инклюзии – создание инклюзивного образовательного пространства как условия развития свободной личности. Прежде всего, отметим, что образовательное пространство составляет структурную основу современных инновационных проектов в сфере образования. Под понятием «образовательное пространство» А. Цимбалару понимает «определенную часть социального пространства, в пределах которого осуществляется нормированная педагогическая деятельность как единое, целостное образование в области образования, которое имеет свои пределы, уточняется отдельно, – мировое образовательное пространство, международное образовательное пространство, европейское образовательное пространство, образовательное пространство региона, школы, школьного класса и т.д.» [3].

Более широкое представление о сущности этого понятия дает Г. Лактионова, которая выделяет в «едином образовательном пространстве «внешний план» (мировые тенденции, экономическая и социальная ситуация в стране, национальный менталитет, доминирующие ценности, образовательная политика, содержание образования) и «внутренний план» (существующие культурно-образовательные практики, структура субъектов образовательной и просветительской деятельности (в частности учебных, социальных учреждений, не государственных организаций, деятельность которых развивается в социальной сфере; учебно-воспитательные, культурные программы, их методы, методики, наличие кадров, научно-методического обеспечения)». Кроме этого, автор считает, что образовательное пространство может также существовать в ситуациях предоставления образовательных, культурных, информационных, социальных услуг при наличии потенциала субъектов образовательной и просветительской деятельности [4].

И. Григорьева понимает образовательное пространство как совокупность образовательных пространств, созданных разными преподавателями с целью организации более продуктивного обучения [5].

Для нашего исследования наиболее существенное значение имеет интерпретация понятия образовательного пространства в социализационном и педагогическом аспектах. В частности, В. Сериков определяет образовательное пространство в качестве специально организованной совокупности образовательных систем, в которой каждой отведено определенное место [6], а позиция А. Асмолова сводится к тому, что образовательное пространство – это разнообразие институтов социализации, большие и малые социальные группы [7]. Рассматривая образовательное пространство в педагогическом контексте, мы придерживаемся позиции Г. Шевелевой, которая определяет термин «образовательное пространство» как «структурное сосуществование, взаимодействие образовательных систем, их компонентов, образовательных событий на системно-территориальной основе». Автор считает, что образовательное пространство является автономной средой, в которой происходят динамичные процессы конструирования оптимальных методов организации учебного процесса и достижения поставленных целей гармоничного развития учащихся [8]. Нам близка



также позиция Л. Редько и соавторов, определяющих образовательное пространство как «социально-педагогический феномен, отражающий территориальный аспект организации деятельности различных образовательных систем, обеспечивающих формирование у будущих специалистов полифункциональных профессиональных знаний в единстве с практическим опытом; способный установить продуктивные отношения и связи в сфере педагогической деятельности; способствующий эффективному восприятию субъектами разнообразных образовательных предложений и профессионально значимого социального опыта, задаваемого образовательным окружением» [9].

С учетом задач нашего исследования, среди ведущих характеристик образовательного пространства мы отдаем предпочтение:

- социальной среде, занимающейся формированием образовательного пространства;
- осознанным целям, методам и формам конструктивно-педагогической деятельности;
- четко очерченным территориально-географическим параметрам – от конкретного образовательного учреждения в учреждения города, области, государства;
- разнообразным связям с социумом, который его окружает;
- результату спланированной социально-педагогической деятельности.

Как известно, первоначальной структурной единицей образовательного пространства является учреждение – от дошкольного учреждения до университета. Но они только составляют первоначальную основу и могут рассматриваться как образовательное пространство, в то время, когда, занимая ведущее место, выступают в функциональном взаимодействии с социальными, культурными, спортивными, медицинскими, общественными организациями. Правильно спроектированное и созданное образовательное пространство, открытое для взаимодействия с социальной средой, является существенным фактором личностного развития. В противном случае на процесс социализации осуществляется преимущественно негативное воздействие стихийных компонентов социальной среды [10-14].

Заметим, что понятие «Инклюзивное образовательное пространство» впервые использовано в Меморандуме Международной конференции «Образовательная политика в направлении инклюзивного образования: международный опыт и украинские перспективы» (13–14 апреля 2006 г., Киев). Согласно предложенным рекомендациям конференции, создание инклюзивного образовательного пространства требует принятия философии инклюзивного образования на уровне государственной политики и закрепления ее в законодательных и нормативно-правовых актах; разработки Концепции и Государственной программы развития инклюзивного образования; реорганизации всей системы образования в инклюзивном, начиная с дошкольного и заканчивая профессионально-техническим и высшим образованием. Философия инклюзии базируется на проблематике прав человека, его индивидуальной свободы, возможностей выбора и доступа, имеет более глубокое влияние на развитие личности, чем интеграция; инклюзивное обучение создает условия для максимального раскрытия потенциальных возможностей и независимой жизни и самореализации молодежи с особыми потребностями. С учетом существующих общих подходов к созданию образовательного пространства, современных требований к инклюзивному обучению молодежи с особыми потребностями и собственного опыта использования мер по рациональной организации социально-педагогической работы в ВУЗе инклюзивного направления, мы создали инклюзивное образовательное пространство как систему постоянных творческих контактов и конструктивного сотрудничества учебных заведений инклюзивного направления, управлений образования, науки

и здравоохранения, органов и учреждений социальной инфраструктуры, клубов по месту жительства, органов местного самоуправления и исполнительной власти, общественных организаций с предоставлением, обсуждением и принятием образовательных предложений и распространением прогрессивного профессионально значимого социального опыта работы с молодежью с особыми потребностями для подготовки и постоянного совершенствования унифицированных программ социально-педагогической работы по обеспечению качественного образования, формирование готовности к инклюзии в сферы общественной жизни и социализации молодежи с особыми потребностями; профессиональной подготовки педагогических коллективов, приспособления учебных баз с растущими потребностями инклюзивного обучения.

Инклюзивное образовательное пространство объединяет дошкольные учреждения, средние образовательные школы, колледжи, гимназии и 10 территориально обособленных структурных подразделений Открытого международного университета развития человека «Украина», деятельность которых регламентируется нормативно-правовыми документами центральных органов власти, направляется и координируется органами местного самоуправления и местной исполнительной власти и осуществляется в тесном взаимодействии с органами местной социальной инфраструктуры и общественными организациями. Исходя из позиций практической деятельности, образовательное пространство выделяется в социальном пространстве как совокупность поступков его субъектов, их учебной, образовательной деятельности, разработки педагогических проектов, обеспечивает процесс и результат совершенствования способностей и поведения студентов с особыми потребностями, достижение социальной зрелости и индивидуального роста. Иными словами, образовательное пространство выражает отношение между субъектами образовательной деятельности, обеспечивая социальную и личностную значимость результата усовершенствования способностей и поведения ее объектов. Специфическую особенность инклюзивного образовательного пространства составляет объединение усилий всех участников учебно-воспитательного процесса разновозрастных учебных заведений с созданием единой системы непрерывного квалифицированного сопровождения обучения ученической и студенческой молодежи с особыми потребностями. При этом изучаются и реально учитываются индивидуальные возрастные и физические характеристики объектов воздействия и потенциальные возможности позитивных результатов взаимодействия разновозрастных групп молодежи в процессе учебной и внеучебной деятельности. Субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного пространства предполагает взаимосовершенствование, взаимообогащение сторон, углубление развития желаемых качеств, достижение ожидаемой адаптации, инклюзии и социализации молодежи с особыми потребностями, а также улучшения общественно полезных дел и условий жизнедеятельности. Целостная система инклюзивного образовательного пространства реализуется путём функционирования ее основных структурных компонентов:

1. Учебно-воспитательная среда. Осуществляет выбор направлений сотрудничества педагогических коллективов путем динамического конструирования оптимальных форм взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса, общих поисков относительно выбора оптимальных направлений, технологий и методов социальной работы.

2. Информационная среда. Обеспечивает подготовку учебных материалов на электронных носителях для студентов с нарушениями слуха, аудиозаписи и материалы, напечатанные шрифтом Брайля для студентов с проблемами зрения, специальные компьютерные программы для контроля знаний, использования системы Интернет.

3. Психологическая среда. Создание благоприятного психологического микроклимата в образовательном пространстве и формирование психологической готовности к инклюзии абитуриентов и студентов с особыми потребностями путем организации сотрудничества психологов, социальных педагогов, преподавателей, здоровых студентов по вопросам привлечения молодежи с особыми потребностями к активному участию в сферах деятельности коллектива; создание условий для их полноценной и независимой жизни, проведение необходимых индивидуальных психокоррекционных мероприятий и работы с родителями.

4. Оздоровительно-реабилитационная среда. Обеспечение широкого спектра оздоровительных и реабилитационных услуг в соответствии с определенными потребностями.

5. Социальная среда. Создание оптимальных условий для обучения молодежи с особыми потребностями, организация постоянных социальных контактов и конструктивного сотрудничества, с исполнением ролей субъектов и объектов социальной работы, всеми участниками учебно-воспитательного процесса и динамического конструирования эффективных форм взаимодействия с социальной инфраструктурой, молодежными организациями, центральными и региональными (муниципальными) органами законодательной и исполнительной власти.

Учитывая обнаруженные в ходе исследования низкий исходный уровень включенности студентов с особыми потребностями в образовательно-культурную сферу и недостаточные намерения к самоактуализации, приоритетное значение в учебно-воспитательном процессе предоставляем созданию творческой учебно-воспитательной среды как реальному и наиболее эффективному механизму достижения успехов в воспитании студенческой молодежи с особыми потребностями. Для создания творческой атмосферы используем различные развивающие формы работы, способствующие развитию заинтересованности каждого студента в результатах работы академической группы, факультета, института в целом, стимулирование студентов к высказываниям собственного мнения, привлечение к участию в выполнении научных исследований с формированием личности, способной к творческому процессу, «воспитание человека-оптимиста, человека-жизнелюба, человека-творца» [9]. В процессе внеаудиторной работы используем различные развивающие мероприятия, направленные на художественно-эстетическое воспитание студентов: выставки творческих художественно-эстетических работ студентов и преподавателей и их презентацию, художественные олимпиады, творческие встречи с поэтами, писателями, художниками, композиторами, народными мастерами; привлекаем к участию в работе студенческих клубов творчества, кружков художественной самодеятельности [15].

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Обобщая современные представления о сущности и содержании деятельности образовательного пространства, отметим, что сегодня еще рано говорить о едином инклюзивном образовательном пространстве в Украине, поскольку все структуры, причастные к инклюзивному обучению, разрозненны и придерживаются скорее ведомственных, чем общих интересов. Однако, как показывает исследование, их плодотворное сотрудничество в интересах общества является вполне реальной задачей, поскольку в основе деятельности инклюзивного образовательного пространства лежит сочетание взаимных интересов в решении образовательных и социальных проблем молодежи с особыми потребностями. Именно этот фактор способствует созданию местного и регионального инклюзивного образовательного пространства с объединением усилий педагогических коллективов, социальной инфра-

структуры, общественных организаций, органов местного самоуправления в решении вопросов инклюзии и социализации молодежи с особыми потребностями в условиях учебных заведений инклюзивной ориентации. В учебно-воспитательном процессе учебных заведений инклюзивного направления существует реальная необходимость создания творческой учебно-воспитательной среды для достижения успехов в формировании свободной личности и самоактуализации молодежи с особыми потребностями.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Головне управління статистики у Хмельницькій області: лист № 02-02-01/73 від 15.10.2012 р.
2. Красномоветь В. А. Людський розвиток осіб з інвалідністю в Україні: оцінка стану забезпечення // Наукові праці національного технічного університету. Економічні науки. 2010. Вип. 17.
3. Цимбалару А. Д. Моделювання інноваційного освітнього простору загальноосвітнього навчального закладу: наукові підходи // [http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em4/content/07\\_cadast.htm](http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em4/content/07_cadast.htm)
4. Лактіонова Г. М. Навчальні програми для прийомних батьків як феномен сучасного національного освітнього простору. К.; Хмельницький, 2008. С. 131–140.
5. Григорьева И. В. Характеристика медиаобразовательного пространства вузов с точки зрения социальной потребности государства в медиакомпетентном педагоге. 2011. № 3(9).
6. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование: опыт методологической рефлексии // Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается. Вып. 5. 183 с.
7. Асмолов А. Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. М.: Изд.-во МЧУ, 1990. 367 с.
8. Шевелева Г. М. Образовательное пространство. Современный взгляд. Подходы к формированию / Г. М. Шевелева. Воронеж. 2001. 103 с.
9. Редько Л. Л. Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза: монография. Ставрополь: Изд.-во СГПИ, 2010. 281 с.
10. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
11. Демченко И.И. Проблема готовности педагогов к социализации школьников в условиях инклюзивного образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3 (14). С. 92-95.
12. Махиянова А.В., Зинатуллина Г.Ф. Социализация и интернализация как механизмы конструирования статусной идентичности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 4 (22). С. 280-283.
13. Кокоева Р.Т. Характеристика ценностных ориентаций подростков как фактор их социализации // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4 (15). С. 94-96.
14. Нуриева М.Р.К. Роль социальных условий в социализации личности (итоги исследования) // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 238-240.
15. Приходченко К. І. Формування творчого освітнього-виховного середовища в загальноосвітніх закладах гуманітарного спрямування. Донецьк: Каштан, 2007. 158 с.

## INCLUSION AS A CONDITION FOR FREE PERSONALITY DEVELOPMENT

© 2014

*M.E. Chaikovsky*, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
*Khmelnsky Institute of Social Technologies of Open International University of Personality Development*  
*«Ukraine», Khmelnsky (Ukraine)*

*Annotation:* Inclusive educational space, as one of the innovational projects in inclusive education, is considered as the condition for free personality development. Main concepts, characteristics and components of educational process are determined. Special attention is paid to the development of creative educational environment.

*Keywords:* free personality, youth with special needs, inclusive education, inclusive space, inclusive educational space.

УДК 159.9.316.6

ТЕХНИКА ВЕДЕНИЯ ДИСКУССИИ КАК ОДИН ИЗ ИНСТРУМЕНТОВ ВЕДЕНИЯ  
ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ВОЙНЫ

© 2014

*A.M. Шевцов*, кандидат психологических наук, доцент  
*Институт экономики, управления и права, Казань (Россия)*

*Аннотация:* В статье подвергается рассмотрению один из способов ведения дискуссии, основанный на так называемой «вилке Мортон». Рассматриваются методы применения и возможные способы выхода из ситуации её применения в публичной дискуссии

*Ключевые слова:* «вилка Мортон», дискуссия, информационная война.

В течение последних лет явление информационной войны всё чаще становится объектом психологического анализа. В ряде случаев информационную войну рассматривают как часть более масштабного процесса, называемого психологической войной [1].

Информационно-психологическая война представляет собой комплекс мер, направленных на смену социальных ориентаций представителей определённой целевой группы. В некоторых случаях в качестве цели выступает только их дезориентация как предварительный этап, подготовка к направленному изменению.

Инструментарий информационно-психологической войны значителен по широте выбора поражающих факторов. Рассмотрим некоторые из них, имеющие явное психологическое содержание.

Инструменты информационно-психологической войны целесообразно разделить на прямые и косвенные.

В качестве прямых инструментов, как правило, выступают подача искажённой информации, фальсификация и тенденциозная интерпретация фактов.

Подача искажённой информации основана на том, что взятый за основу факт дополняется вымышленными деталями либо часть деталей замалчивается как несущественные. При этом направление искажений информации таково, что получатель (потребитель) информации может сделать очень небольшой спектр выводов. В идеале получатель должен оказаться в ситуации, не предполагающей вариантов вообще, однако различия между отдельными получателями в точках зрения, мировоззренческих позициях и индивидуальных особенностях мышления не позволяют достичь идеала. В данном разделе следует в первую очередь отметить спор о причинах и инициаторе Великой Отечественной войны между сторонниками В.Суворова (В.Б. Резуна) и сторонниками официальной версии. Обе стороны выборочно используют одни и те же факты, на основании которых делаются диаметрально противоположные выводы. Причём особого внимания удостоивается тот факт, что обычный спор на эту тему очень быстро выходит за рамки научной дискуссии и переходит на обсуждение личностей спорящих [2].

Фальсификация фактов заключается в предоставлении полностью искусственной информации, никоим образом не связанной с реальными явлениями. Важным требованием к данному инструменту является его эмоциональная нагруженность. Это требование обязательно в силу того, что эмоциогенное сообщение с большей вероятностью избежит критического осмысления и, следовательно, будет принято как фактическая информация. В качестве относительно недавнего примера

применения данного инструмента целесообразно привести сообщение грузинского телеканала «Имеди» от 13 марта 2010 года о нападении России на Грузию и убийстве грузинского президента. Данный пример особенно адекватен, так как в начале и в конце данного сообщения присутствовали и титры и сообщения диктора о том, что показанное на экране – реконструкция предполагаемого развития событий в том случае, если между Россией и Грузией возникнет вооружённый конфликт. Тем не менее, возникшая массовая паника показала, что массам людей свойственно верить скорее сообщениям СМИ, чем собственным глазам (по улицам «захваченных» городов не ехали российские танки, а Тбилиси не бомбила авиация, вопреки телевизионному сообщению).

Тенденциозная интерпретация опирается на действительное событие, истинность которого легко проверить. При этом не добавляется никаких дополнительных деталей - фактическое событие используется «как есть». Эффект достигается в данном случае благодаря тому, что получателю событие предоставляется уже оцененным и проинтерпретированным особым образом. Таким образом, предоставляется не столько факт, сколько мнение. Индивид лишается таким образом возможности дать собственную, относительно независимую, оценку ситуации. Примеров применения данного инструмента достаточно много. Практически любая авторская программа на телевидении или блог – «тысячник» (набирающий количество посещений за сутки более тысячи) является способом донесения готового мнения по актуальному вопросу до сведения пассивных потребителей информации.

К косвенным инструментам информационно-психологической войны следует относить произведения культуры, искусства и педагогическое воздействие.

Объекты культуры в подавляющем большинстве несут в себе определённый ценностный элемент. Лицо, воспринимающее культурный объект, так или иначе ассоциирует себя с ним и проецирует на себя ценности, содержащиеся в объекте. Если в ходе целенаправленной работы удаётся изменить содержание культуры, в контексте которой живёт индивид, то его ценности изменятся в заранее заданном направлении. Разумеется, нельзя исключить возникновения когнитивного диссонанса: зрелый человек отвергнет изменённую или откровенно чужую культуру в силу её противоречия его собственной ценностной структуре. Нейтрализовать когнитивный диссонанс можно тремя способами.

Во-первых, можно дискредитировать ту культуру, носителем которой индивид уже является. Например, дискредитируя тех, кто эту культуру создавал – при-

мером является легенда о нетрадиционной сексуальной ориентации П.И. Чайковского.

Во-вторых, можно наглядно продемонстрировать преимущества прививаемой культуры с опорой на внекультурные явления. Аргументом в таком случае становится технологическое превосходство стран Европы и США, которое очевидно и не требует доказательств; в ходе дискуссии необходимо лишь увязать превосходство технологическое с «предпосылкой» – превосходством культурным. При этом умышленно замалчивается спорность положения о детерминации технологического превосходства культурным.

В третьих, можно выбрать в качестве объекта воздействия иную целевую аудиторию: молодёжь и, в частности, подростков. В этом случае эффект привития культуры будет обусловлен «культурным вакуумом», характерным для подавляющего большинства современных молодых людей.

Само наличие «культурного вакуума» обусловлено, в первую очередь, применением второго косвенного инструмента – педагогического воздействия. В данном случае педагогическое воздействие понимается в широком смысле: это не только воздействие со стороны педагога и преподавателя, но и любое воспитательное воздействие. В случае с применением педагогического воздействия в качестве инструмента информационной войны равноценным вариантом становится и полное отсутствие целенаправленного воздействия. В норме педагог или преподаватель не только предоставляет обучаемому информацию в сфере определённой предметной области, но и осуществляет привитие определённого отношения к информации, к знаниям: предполагается, что в процессе обучения ученик приобретёт мотивацию и привычку к самостоятельному поиску необходимой ему информации и её независимой оценке. Данный инструмент целесообразно применять в два этапа. Целевой аудиторией на первом этапе является преподавательский состав, который необходимо деформировать в направлении снижения мотивации на любой вид деятельности, кроме преподавательской. Проще всего это сделать, ставя оплату труда в прямую зависимость от количества проведённых занятий. В этом случае преподаватель, оказывающий воспитательное воздействие, оказывается в изоляции как среди коллег, так и среди учеников. Механизм прост – преподаватели воспринимают такого коллегу как потенциальную угрозу (конкурент, к тому же его опыт могут в приказном порядке внедрить), а учащиеся, привыкшие к полной свободе от любых обязательств и моральных запретов, будут возмущены «ограничением прав и свобод». Уместно добавить, что аналогичные результаты достаточно просто получить и с родительским составом. В результате, педагоги и родители вместо воспитания детей с обоих направлений начинают перекладывать ответственность за воспитание друг на друга, а воспитательный процесс прекращается полностью и становится прерогативой СМИ, рекламы и масс-культуры. Когда преподаватели и родители перестают выполнять воспитательные функции, становится возможной реализация второго этапа. В его рамках следует полностью нейтрализовать мотивацию к познавательной деятельности у самих учащихся. Вместо познавательной мотивации и мотивации интеллектуального саморазвития молодёжи прививается самореализация через обладание «престижными» материальными объектами и формируется потребительская установка.

Легко заметить, что в большинстве инструментов информационно-психологического воздействия ключевым фактором успеха является умение вести дискуссию и манипулировать фактами, искажая имеющуюся у адресата картину мира. Одним из инструментов изменения убеждений, установок и, в конечном итоге, поведения, является открытая дискуссия. Особенно явно дискуссионная конкуренция проявляется в современной политической конкуренции и в условиях суда присяжных.

Основной целью в большинстве случаев открытой дискуссии является использование фактических или мнимых данных с целью произвести на наблюдателей благоприятное впечатление. Выигрывает та сторона, которая приводит большее количество эмоционально нагруженных аргументов, более грамотно сочетает подачу неопровержимых фактов с эмоциональным манипулированием и привлекает таким образом большее количество сторонников.

Если выборка наблюдателей ограничена в численности, то каждый из участников дискуссии преследует две связанные цели. Во-первых, необходимо привлечь как можно большее количество сторонников, точка зрения которых на проблему сходна с его (участника) собственной. Во-вторых, необходимо принять меры по снижению уверенности сторонников оппонента в том, что его (оппонента) точка зрения совпадает с их собственной. В этом втором случае можно переманивать сторонников у конкурента. Характерно, что именно по такому сценарию строится обсуждение в большинстве существующих или существовавших телевизионных дискуссионных клубов и авторских программ, предполагающих обмен мнениями.

Дискуссионные техники конкуренции можно условно поделить на оборонительные и наступательные. Причем если говорить о техниках некорректного ведения дискуссии, то они, как правило, относятся к «средствам последнего шанса», применяющимся в ситуации, когда аргументы по существу исчерпаны или слишком слабы в сравнении с аргументами оппонента. Как правило, подобные техники сводимы к переходу на личности (в широком диапазоне вариантов – от явных оскорблений до обсуждения фактов, прямо или косвенно дискредитирующих оппонента) или смене темы разговора на более «резонансную» и при этом менее опасную для обороняющегося.

Однако можно выделить и наступательные техники недобросовестного ведения дискуссии. Одним из таких методов является техника, обозначаемая в данной статье как «воронка».

«Воронка» представляет собой такой способ ведения дискуссии, при котором пользователь данной техники имеет инициативу в диалоге. Основой «воронки» является последовательность выборов, организованных по принципу «вилки Мортон», выбора из двух равно неприятных альтернатив. «Воронка» строится из последовательности вопросов, задаваемых оппоненту. Каждый следующий вопрос ставится так, чтобы отвечающий вынужден был выбирать из двух или немногим большего количества вариантов, причём каждый ответ сужает поле для дальнейших возможностей. При этом сами вопросы сформулированы таким образом, что вне зависимости от содержания ответа отвечающий характеризует себя негативным образом.

Типичным примером использования «воронки» может являться такой вопрос: «Ваша неудача – это результат вашей некомпетентности или сознательного саботажа?» В данном случае лицо, задающее вопрос, практически ограничивает пространство решений двумя вариантами. Так или иначе, любой ответ будет в конечном итоге сведен к одному из озвученных в вопросе вариантов. При этом любой из них, в зависимости от контекста, может повлечь за собой последствия в диапазоне от понижения в социальном статусе до уголовного преследования.

Таким образом, необходимыми и достаточными признаками применения «воронки» являются:

- Захват или попытки перехвата инициативы в споре;
- Попытки подмены понятий;
- Относительный статус инициатора равный или выше, чем у «жертвы»;
- Опора при формулировании вопросов на доступные любому наблюдателю факты;

• Использование вопросов, явно ограничивающих пространство решений для отвечающего.

Единственным способом, который может быть использован для выхода из «воронки», автору представляется перехват инициативы в форме ответа вопросом на вопрос. При этом если вспомнить о моральной стороне ведения дискуссии, будет уже допустимым применение аналогичного по принципу построения встречного вопроса. В процитированном примере ответом, выходящим из «воронки», мог бы стать такой: «Известно ли Вам, кто именно назначил меня ответственным за решение данного вопроса?» Особенно эффективным данный прием является в случае, когда назначившим некомпетентного работника является сам «атаковавший» подчиненного руководитель. В таком случае, независимо от ответа руководителя следует следующий вопрос: «Почему, зная о моей некомпетентности, Вы назначили мне невыполнимое задание?» Предполагается, что компетентный руководитель должен представлять возможности и способности подчиненных и рационально распределять обязанности. И далее, опять же независимо от ответа – «И кто после этого совершил акт саботажа?» Желательно при этом, чтобы разговор происходил в присутствии вышестоящего руководителя. В этом случае у последнего складывается впечатление, что руководитель умышленно доверил выполнение важного задания некомпетентному подчиненному и таким образом «подставил» человека (неэтичный поступок), нанеся при этом вред организации (умышленный саботаж или некомпетентность). Стоит сравнить сделанный вышестоящим руководителем вывод с исходным обвинением в адрес подчиненного.

В результате такого перехвата инициативы подчиненный полностью перекладывает ответственность за собственный провал на непосредственного руководителя, и, в конечном итоге, может даже занять его место.

Аналогичным образом техника «воронки» реализу-

ется в практически любом споре. Особую опасность она приобретает, когда применяется в широком обсуждении проблем, связанных с внутренней политикой страны в аудитории, обладающей недостаточной критичностью мышления. Например, применение данной техники в завуалированной форме позволило сформировать целое поколение «национальной элиты», с трудом представляющее себе реальные трудности процесса управления государством, однако отлично обученное эффективной самопрезентации. В силу специфики кадровой работы в органах государственного управления (однажды попавший в систему выходит из неё только по достижении пенсионного возраста или по причине смерти), достаточно скоро подавляющее число вакансий в них будет закрыто «молодыми и амбициозными», но безграмотными руководителями. Такое положение дел приведёт к полной потере управляемости государственных процессов и создаст риск краха государственной системы.

В целом техника «воронки», в контексте специфики преимущественных сфер её применения, является потенциально опасным методом ведения дискуссии, требующим дальнейшего детального изучения и выработки тактик применения и противодействия.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Почепцов Г.Г. Психологические войны / Г.Г.Почепцов. – М.: Издательство «Омега-Л», 2008. – 528 с.
2. Обсуждение: Резуноид [электронный ресурс]. – Электронные данные (1 файл). – М., [2010]. – Режим доступа: <http://lurkmore.ru/%D0%9E%D0%B1%D1%81%D1%83%D0%B6%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5:%D0%A0%D0%B5%D0%B7%D1%83%D0%BD%D0%BE%D0%B8%D0%B4>
3. Шевцов А.М. Частные случаи применения масс-медиа в качестве инструмента психологической войны // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 122-123.

#### PARTICULAR DISCUSSION METHOD AS AN INSTRUMENT OF PSYCHO-INFORMATIONAL WARFARE

© 2014

*A.M. Shevtsov*, candidate of psychological science, associate professor of the chair «General psychology»  
Institute of Economy, Managements and Law, Kazan (Russia)

*Annotation:* Article is dedicated to analysis of a particular discussion method, based on so called Morton's fork. Usage and avoidance methods of this instrument in public discussion are also reviewed.

*Keywords:* «Morton's fork», discussion, informational warfare.

УДК 37.014.3

#### РОЛЬ АГЕНТОВ ИЗМЕНЕНИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ РЕФОРМИРОВАНИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2014

*Е.И. Шихненко*, старший преподаватель кафедры государственной службы, менеджмента и обучения по международным проектам, аспирантка Института педагогики Житомирского государственного университета имени Ивана Франко  
Институт государственного управления в сфере гражданской защиты, Киев (Украина)

*Аннотация:* В статье рассматриваются функции агентов изменений в процессе внедрения инноваций в школьные образовательные организации. Подчеркивается роль данных профессионалов в формировании инновационного типа мышления у всех субъектов процесса и обеспечении технологического сопровождения инноваций. Обоснована важность создания инфраструктуры для функционирования механизма системных изменений в школах.

*Ключевые слова:* инновационная культура, инновации, школа как организация, агенты изменений, инфраструктура изменений.

*Постановка проблемы в общем виде и её связь с важными научными и практическими задачами.* Эффективность процесса формирования инновационного типа образовательной культуры в организациях, в том числе образовательных, зависит от ряда факторов. Среди них определяющим считается привлечение к этому процессу агентов изменений, что является одним из фундаментальных особенностей развития современных социальных систем – процесс, который отличает-

ся сложностью, непрогнозируемостью и рисками. Как отмечает А. Сбруева, «переход системы в качественно новое состояние изначально происходит не фронтально, а с помощью более или менее узкой группы элементов, так называемых катализаторов (агентов изменений), что является определяющим фактором... Отсюда возникает проблема определения такой узкой группы элементов, которые первыми должны приобрести новое качество. Возникновение этих элементов может ускорить темпы

эволюции системы в целом» [1, с. 4]. В связи с вышеизложенными размышлениями представляется актуальным изучение ролей и функций агентов изменений в формировании инновационной культуры образовательных организаций.

*Анализ последних исследований и публикаций.* Проблему роли агентов изменений в формировании готовности современных организаций к внедрению инноваций исследовали такие зарубежные ученые, как социологи: П. Лазарсфельд, Е. Кац, С. Адамс, А. Смит и др.; организационные аналитики: Э. Роджерс, П. Коннэр, Л. Лэйк, М. Генсон и др.; педагоги: Р. Хэвлок, М. Фуллан, Д. Хопкинс, Д. Джексон и др.

*Формирование целей статьи.* Цель этой публикации – проанализировать сущность понятия «агенты изменений», роль и основные функции агентов изменений в развитии и обновлении современной школьной образовательной организации, работающей в условиях непрерывных социальных трансформаций.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Концепт «агент изменений» (*change agent*) является междисциплинарным понятием и имеет свои исторические корни. Впервые термин был предложен американским экономистом и специалистом по организационному управлению В. Беннисом в 1961 г. [2]. Однако, близкое по значению понятие уже существовало в социологии и широко использовалось в обосновании модели двухуровневой коммуникации (концепция электорального поведения), предложенной в 1950-х гг. австрийско-американским социологом П. Лазарсфельдом (P. Lazarsfeld). Для понимания специфики исследуемого термина нам представляется целесообразным краткое изложение имеющих место коммуникативных процессов. Считается, что в любом обществе существуют восприимчивые к воздействию политической пропаганды «лидеры общественного мнения» (*opinion leaders*), которые распространяют информацию по каналам межличностного общения и формируют общественное мнение и политическую волю электората [3, с.105]. По причине того, что влияние массовой коммуникации на индивида осуществляется не прямо, а путём микрогрупп, посредником во время такого информационного воздействия выступают лица, пользующиеся авторитетом в своей микрогруппе, активно читающие газеты и слушающие радио, интересующиеся проблемами, а затем обсуждающие прочитанное или услышанное в своем окружении, придавая при этом фактам или событиям собственное толкование. Иными словами, межличностная и внутригрупповая коммуникация опосредует массовую коммуникацию по следующей схеме: идеи передаются от радио и газет к лидерам общественного мнения, а от них – к менее активным слоям населения [4, с. 152]. Лидеры общественного мнения в коммуникативном процессе выполняют две важные функции: 1) информационную – осведомление идейных сторонников после получения сведений и фактов от масс-медиа. В пределах этой функции лидеры общественного мнения действуют как «стражи» в точке пересечения с внешним миром (масс-медиа). От них зависит содержательное наполнение дискуссий внутри определенных социальных групп [5, с. 153]; 2) функцию воздействия на идейных сторонников, формирования общественного мнения и политической воли менее активных людей в своем социальном окружении. Лидеры общественного мнения не просто передают сообщения СМИ. Они отбирают, ставят под сомнение, усиливают, дополняют, а также оценивают информацию, и, таким образом, руководят процессом формирования общественных взглядов и политической воли идейных сторонников [5, с. 26–27]. Социолог В. Кривошеин подчеркивает, что лидеры общественного мнения, выполняя функции информирования и воздействия, имеют чрезвычайно большую власть. Ученый ссылается на утверждение М. Шенка о том, что «лидеры

общественного мнения стоят, так сказать, в точке пересечения между массовой (вторичной) и межличностной (первичной) коммуникацией, они занимают стратегическую позицию в процессе информирования и воздействия» [6, с. 108].

Необходимо отметить, что методика П. Лазарсфельда получила широкое распространение в современном контексте при исследовании инноваций в организациях и предлагает общую схему в два этапа, которую в упрощенном виде можно представить следующим образом: на первой стадии с инновациями знакомятся лидеры общественного мнения, то есть агенты изменений, которые восприимчивы к новым идеям. На втором этапе агенты изменений мотивируют других принять инновацию [3, с. 105].

Для определения функций агентов изменений в образовательных организациях необходимо уточнить толкование самого термина. Под термином «агенты изменений» понимают как отдельных личностей (*individuals*), так и взаимосвязанные механизмы (*interconnected mechanisms*), образующие инфраструктуру изменений в организациях [7, с. 2].

В теории организационного развития агентов изменений понимают как индивидов, роль которых заключается в содействии изменениям и инновациям, стимулировании и координации преобразований в организациях. Любой человек, участвующий в процессе решения проблем организации, может исполнять роль агента изменений [8, с. 8]. Автор теории диффузии инноваций, Э. Роджерс утверждает, что агент изменений является индивидом, оказывающим влияние на решения своих клиентов (персонал организации) по принятию инноваций и действует в направлении, желательном для организации (агентства изменений – *change agency*), в котором происходят изменения [9, с. 312]. При этом он может как способствовать введению и принятию инноваций, так и препятствовать их усвоению, если их последствия нежелательны для организации.

П. Коннэр и Л. Лэйк характеризуют агентов изменений как людей, чья деятельность меняет существующее положение дел в организации и приводит к изменениям в работе всех ее частей [10, с. 107–108].

По мнению Э. Роджерса, агенты изменений в своей практике сталкиваются с двумя основными проблемами: 1) их социальной маргинальностью в силу своего положения посредника между организацией (*change agency*), где происходят изменения, и своими клиентами; 2) информационной перегрузкой, то есть таким состоянием индивида или целой системы, при котором входная информация является избыточной и не может быть обработанной и применимой, что и приводит к неудачным результатам. С такой точки зрения ученый рассматривает агентов изменений, как «звено, обеспечивающее канал связи между опытной ресурсной системой и клиентской системой ... Понимая потребности клиентов, агент изменений может выборочно передавать им только уместную информацию» [9, с. 315].

Считается, что влияние агентов изменений на организационные процессы приобретает особую актуальность в условиях: 1) отсутствия у других участников процесса мотивационной готовности к изменениям; 2) сложности предоставления законного статуса инновациям; 3) распространения новых подходов в практике деятельности организации. Деятельность агентов изменений в организациях распределяется на семь последовательных этапов: 1) формирование у «клиентов» потребности изменить свое поведение; 2) построение и развитие отношений взаимопонимания со своими клиентами на основе обмена информацией (*information-exchange relationship*); 3) диагностика проблем клиентов для определения причин несоответствия существующих альтернатив их потребностям; 4) формирование у клиентов заинтересованности в изменениях; 5) воплощение намерений и выработанных рекомендаций в

действия; 6) стабилизация и «замораживание» нового поведения клиента, предотвращение его «прерывания»; 7) достижение заключительных отношений с клиентами (*terminal relationship*), когда у клиента уже выработано «самообновление поведения» (*self-renewing behavior*), и он сам становится агентом изменений [9, с. 315–317].

Ученые отмечают, что эффективность деятельности агента изменений зависит от следующих факторов: количества затраченных им усилий, степени совместности инноваций с потребностями клиента [9, с. 317; с. 319] и наличия таких личных качеств как сочувствие, сопереживание клиентам, чувства доверия клиентов к агенту изменений [9, с. 320; 10, с. 109–115]. На личном уровне, добавляют специалисты по организационному развитию П. Коннэр и Л. Лэйк, эффективный агент изменений заинтересован в преобразованиях, имеет видение будущего, настойчив, умеет предвидеть проблемы, является хорошим организатором времени, ориентируется на дальнейшую перспективу и одновременно уделяет внимание множеству деталей, обеспечивая сотрудничество для преодоления сопротивления изменениям и устранения других барьеров [10, с. 109–115]. На наш взгляд, последнее является ключевым для эффективной деятельности агентов изменений в организациях. Отмечая значимую роль личностных характеристик агентов изменений при введении изменений в организациях, Р. Хэвлок (R. Havelock) подчеркивает, что изменения никогда не возникают в социальном вакууме. Как и насколько эффективно люди взаимодействуют друг с другом, обладают ли общими целями и интересами, готовностью общаться и работать вместе для общего блага – вопросы первостепенной важности для агента изменений в любой организации, обуславливающие постановку ими дальнейших задач. Развивая данную мысль, Р. Хэвлок отмечает: «Успешные агенты изменений являются не только техническими специалистами, а движущими силами для людей. Психологические и социальные аспекты изменений должны быть всегда в центре их деятельности... Построение взаимоотношений между людьми есть решающим фактором на всех стадиях процесса после определения проблемы. Ощущение общего участия должно поддерживаться на каждом этапе деятельности для того, чтобы финальное решение стало осмысленной «собственностью» каждого, кто находится под воздействием изменений» [8, с. 6–7].

Следует отметить, что участие агента изменений в решении проблем организации осуществляется путем выполнения ним нескольких ролей; они проявляют себя как: 1) катализаторы изменений (вызывают или генерируют изменения); 2) лица, предлагающие решения проблем (*solution givers*); 3) помощники или ассистенты процесса внедрения изменений (*process helpers*); 4) звено, связывающее между собой все ресурсы (*resource linkers*) [8, с. 8–10].

Коротко опишем суть ролей. Основная функция катализатора изменений заключается в преодолении состояния бездеятельности, безынициативности, вялости системы, нарушения ее «самоуспокоенности» для того, чтобы система заработала и направила свои усилия на решения проблем и изменения. В образовательных организациях такую роль могут выполнять как ученики, так и родители, учителя, члены школьных советов или же аутсайдеры (здесь – не входящие в данную организацию лица), которые недовольны состоянием дел в учебной организации и являются толчком для нарушения её состояния инерции.

Агенты изменений в роли специалистов, предлагающих способы решения сложных вопросов в организации, понимают суть проблемы организации и действуют в направлении убеждения других принять рекомендуемые решения, а также помогают преодолеть всевозможные препятствия в этом процессе. При этом важно, чтобы избранный путь соответствовал потребностям и интересам членов организации. Таким образом, данная

категория специалистов должна быть готова к самоадаптации, а также согласованию вводимых ими изменений с потребностями клиентов организации.

Исполняя роль ассистента процесса проведения преобразований, агент изменений обеспечивает сопровождение системы на всех этапах процесса – от стадии осмысления потребности в изменениях через построение отношений с клиентами и определение проблемы до поиска верных решений и их применения. Данная роль обусловлена тем, что большая часть людей, которая хочет преобразований, не знает технологии их осуществления (*how to*), поэтому нуждается в поддержке профессионалов. По замечанию Р. Хэвлока, эта функция отличается особой сложностью, и не всегда должным образом может быть оценена другими участниками процесса изменений.

Считается, что эффективное решение проблем в организации требует применения всей имеющейся в её распоряжении ресурсной базы: финансовой поддержки; знаний и информации, необходимых для принятия решений и диагностики проблем; знаний о самом процессе изменений; людские ресурсы, их энергия и наличие мотивации; время и т.д. У агента изменений в этом плане – особая роль: он объединяет людей, помогает клиентам найти и как можно лучше использовать внутренние и внешние ресурсы изменений.

Анализ возможных ролей агента изменений в организациях позволяет прийти к выводу о сложности возложенных на него функций и высокой степени ответственности данной категории лиц за построение инновационного процесса в организациях. Совокупность высокопрофессиональных знаний и умений для обеспечения технологической стороны преобразований, а также наличие у них лучших личностных характеристик являются существенными факторами эффективного построения инновационной культуры в любой организации, в том числе образовательной.

В современной теории организации подчеркивается, что для осуществления системных изменений в образовательных организациях нужно мыслить не только категорией отдельного индивида как агента изменений, а и понимать важность создания инфраструктуры для функционирования механизма изменений.

В качестве составляющих инфраструктуры системных изменений выделяются четыре частично пересекающиеся временно созданные механизмы: 1) органы управления на местах, которые через внутреннее наблюдение способствуют направлению и распространению изменений (*a site-based steering mechanism*); 2) организационные фасилитаторы (координаторы, кураторы, методисты), которые работают с командой изменений и отвечают за повседневные задачи, связанные с созданием готовности к изменениям и их внедрением; 3) сформированная на месте команда изменений (*a site-based change team*), которая состоит из главных сторонников и заинтересованных в изменениях лицах и отвечает за создание коалиции, внедрение стратегического плана, оказывает поддержку в решении ежедневных дел и преодолении конфликтов; 4) другие наставники и тренеры (*coaches, mentors*), которые моделируют новые подходы и учат конкретным элементам новых практик [7, с. 5]. Каждый из вышеупомянутых временных механизмов инфраструктуры изменений имеет свои определенные характеристики. Считаем, что знание особенностей данных механизмов поможет скоординировать работу школьной организации в период внедрения изменений.

1. Группа управления (*steering group*). Элементами инфраструктуры системных изменений являются так называемые поборники, или защитники, изменений (*champions*). Они образуют прочный универсальный механизм политического регулирования (*policy alignment*) и управления изменениями. На уровне округа и школы такой механизм реализуется в особом управленческом органе (состоящим из руководителей и ключевых аген-

тов изменений) со сформированным пониманием связи между усовершенствованием школы и системными изменениями. Первоочередная задача деятельности данного механизма – построение потенциала для системных изменений: проведение соответствующей политики и формирование состава руководителей для внедрения изменений. Результатом работы таких групп становятся гарантии в том, что персонал, уполномоченный способствовать изменениям, а) ориентирован на широкомащтабную перспективу (*a big picture perspective*); б) движется в направлении долгосрочных целей; в) имеет поддержку и надлежащее руководство [7, с. 6].

2. Фасилитаторы (медиаторы, координаторы) изменений (*organization facilitators*) являются профессионалами, специально обученными для помощи отдельным школам или объединениям школ самостоятельно принять, внедрить и институционально закрепить школьные инновации. Состав организационных фасилитаторов является механизмом, необходимым для масштабного распространения запланированных инноваций. Основопологающая роль организационных фасилитаторов – построение доверия между персоналом и создание атмосферы рабочих отношений, способствующей эффективным системным изменениям. Понимая важность организационного обучения при внедрении изменений, координаторы организуют консультирование и наставничество, а также при необходимости привлекают других специалистов-тренеров для оказания помощи в распространении определенного типа инноваций [7, с. 6].

3. Команда изменений (*change team*). Одной из ключевых функций организационного координатора изменений в школе является помощь в формировании и подготовке команды изменений на местном уровне – внутренних агентов изменений: руководителей и всех сотрудников, участвующих в разработке и внедрении важных системных преобразований. Такой команде может быть присвоен временный статус или же в дальнейшем, став «профессиональным сообществом, которое обучается» [11], такая команда может руководить новыми подходами. Основные задачи команды изменений: создание готовности коллектива к участию в инновациях путем формирования общешкольной культуры сотрудничества и сосредоточенности на серьезном исследовании практики, построение коалиций, распределение и анализ ресурсов, уточнение приоритетов для разработки и реализации стратегических планов, создание рабочих групп, ежедневный контроль процесса, решение проблем, устранение конфликтов между заинтересованными сторонами, разработка стратегий для преодоления предполагаемых препятствий (негативных реакций и других общих факторов или недостатков системы, мешающих рабочему процессу). Таким образом, команда изменений обеспечивает необходимую организационную базу и квалифицированный персонал для распространения изменений. Со временем, такие команды профессионалов могут выйти в своей деятельности за рамки школьного уровня, стать членами межшкольных инновационных сетей и, таким образом, способствовать системным преобразованиям.

4. Наставники и тренеры являются необходимым элементом начальной стадии внедрения инноваций. Наставничество и тренировки создают уверенность, помогают уменьшить тревогу при обучении и, следовательно, формируют настоящую мотивацию учиться и меняться. Организационный координатор и члены команды изменений также могут выполнять роли тренеров и наставников. В некоторых случаях для поддержки изменений возможно привлечение тренеров по контракту извне, а также любых заинтересованных сторон в качестве добровольцев (для проведения спецкурсов, методических семинаров, тренингов в учебных заведениях, методической поддержки инновационных образовательных проектов, оказания помощи в привлечении педагогов-новаторов и создании педагогических условий для

применения инновационных технологий) [7, с. 7].

*Выводы исследования и перспективы дальнейшего изысканий данного направления.* Ориентация современного образования на инновационное развитие предполагает включение его в непрерывный процесс социальных изменений, которыми характеризуются информационные и постинформационные общества. Желание существенных общественных и образовательных изменений, положительное к ним отношение и поддержка, понимание целей вводимых инноваций, их принятие и удовлетворение от их реализации возникают у участников инновационного процесса не сами по себе, а являются результатом целенаправленной деятельности профессионалов – агентов изменений, помогающих формировать прежде всего инновационный тип мышления у всех субъектов процесса, а также предлагающих системы технологий для внедрения изменений. Обеспечивая психотехнологическое сопровождение инноваций, агенты изменений уменьшают сопротивление изменениям и активизируют факторы их поддержки. В то же время, понимая важность не только воздействия, а и непосредственного вовлечения целевых аудиторий в инновационные изменения (участие в разработке инноваций, поиск совместных путей их распространения, совместное решение проблем), агенты изменений формируют атмосферу сотрудничества в организациях и, таким образом, создают условия для практического привлечения своих клиентов к инновационным изменениям, воспитания у них осознанной мотивации для поддержки преобразований, формирования уверенности в собственных возможностях принимать решения и влиять на события, то есть выполнять самим роль агентов изменений.

Перспективы дальнейших исследований направлены на создание целостной концепции формирования инновационной культуры агентов изменений в образовательных организациях.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Управління інноваційним розвитком освіти в суспільстві ризику: [монографія] / [ред. проф. А. А. Сбруєвої]. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2012. 460 с.
2. Bennis W. G. The planning of change: Readings in the Applied Behavioral Sciences / W. G. Bennis, K. D. Benne, R. Chin. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1961. 781 p.
3. Holland M. The Change Agent // Achieving Cultural Change in Networked Libraries / edited by Bruce J. Reid and W. Foster. Brookfield, USA: Gower, 2000. 282 p. P. 105–117.
4. Lazarsfeld P. The People's Choice / P. Lazarsfeld, B. Berelson, H. Gaudet. New York: Free Press, 1944. 187 p.
5. Katz E. Personal Influence. The Part Played by People in the Flow of Mass Communication / E. Katz, P. Lazarsfeld. Glencoe: Free Press, 1955. 400 p.
6. Кривошеїн В. В. Мікросоціологічна модель електронної поведінки: сутність та перспективи використання в дослідженнях перехідних суспільств / В. В. Кривошеїн. Грані. № 5 (97), травень 2013. С. 107–110.
7. Change Agent Mechanisms for School Improvement: Infrastructure not Individuals // The Center for Mental Health in Schools: Special Resource Material. 14 p. URL: <http://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/systemic/change%20agents.pdf>
8. Havelock R. The Change Agent's Guide. 2<sup>nd</sup> Edition / R. Havelock, S. Zlotolow. New Jersey: Educational Technology Publications, 1995. 262p.
9. Rogers E. Diffusion of Innovations (3<sup>rd</sup> ed.) / E. Rogers. New York: Free Press. 1983. 512 p.
10. Connor P. Managing Organizational Change / P. Connor, L. Lake. New York: Praeger, 1988. 192 p.
11. Stoll L. Professional Learning Communities: A review of the Literature // L. Stoll, R. Bolam, A. McMahon, M. Wallace, S. Thomas. Journal of Educational Change. – 2006. – N 7. P. 221–258.



**THE ROLE OF CHANGE AGENTS IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS:  
FOREIGN PRACTICES IN SCHOOL REFORMS**

© 2014

*E.I. Shykhnenko*, senior teacher of the department of state service, management and learning under international projects, postgraduate student of the Institute of Pedagogy of Zhytomyr State University named after Ivan Franko

*Institute of the State Administration in Sphere of Civil Protection, Kyiv (Ukraine)*

*Annotation:* The article analyzes the functions of change agents in the process of innovation in school educational establishments. The role of these professionals in developing innovative way of thinking of all participants of the process and providing the technological support of innovations is emphasized. The importance of infrastructure for systemic changes in schools is stressed in the article.

*Keywords:* innovative culture, innovations, school as organization, change agents, infrastructure for changes.

УДК 159.923:62

**ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ, ЗНАЧИМЫХ  
ДЛЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

© 2014

*Л.С. Яковицкая*, кандидат психологических наук, доцент кафедры социологии и политологии  
*Донецкий национальный технический университет, Донецк (Украина)*

*Аннотация:* Проанализированы профессионально важные черты личности для успешного выполнения научно-технической деятельности. Самореализация личности в профессиональной деятельности рассматривается как процесс, удовлетворяющий не только социальные потребности специалиста, но и его личностные притязания.

*Ключевые слова:* научно-техническая деятельность, самореализация, временная перспектива, саморегуляция, личностная зрелость, диалогическое мышление.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Последнее десятилетие в психологии активно разрабатывается проблема функционирования психологически здоровой, социально успешной личности (А. Асмолов, Г. Балл, Б. Братусь, С. Кудинов, С. Максименко, А. Реан, В. Роменец, О. Санникова, В. Слободчиков, Т. Титаренко, Ю. Швал и др.). Были выделены такие характеристики личности, как ответственность за свои поступки, способность к изменениям паттернов поведения, ориентация на достижение общественно значимых целей, реалистичная оценка собственных возможностей, позитивное отношение к миру, терпимость, самостоятельное целеполагание, развитая воля, вера в возможность осуществления личных планов, целостная адекватная самооценка, высокая работоспособность и производительность.

В психологической литературе выделяются те профессиональные черты личности, которые важны для успешного выполнения определенных видов профессиональной деятельности. Вместе с тем, нельзя четко отделить только те черты личности, которые были бы ведущими для отдельной области деятельности человека. Самореализация личности в профессиональной деятельности – это та степень развития человека-профессионала, которая удовлетворяет не только социальные потребности, но и его личностные притязания. Напряженная ситуация на рынке труда, постоянная нехватка инженерно-технических кадров доказывает, что необходима перестройка традиционных форм профессионализации научно-технических работников. Современные производственные требования предусматривают развитие не только узко профессиональных, но и широкого спектра (коммуникативных, нравственных, творческих и т. п.) личностных качеств специалиста.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы, и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Звеном, связывающим желаемое и достигнутое, является способ осуществления деятельности, выражающийся, в частности, в процессе саморегуляции активности личности. Саморегуляция личности направлена на оптимизацию ее психических возможностей, компенсацию недостатков. Она обеспечивает соответствие действий субъекта существующим требованиям. Важной характеристикой

этого процесса, в частности в научно-технической деятельности, является то, что в своих притязаниях личность должна выдвигать определенные требования не только к деятельности, социальному окружению и ожиданиям, но и к самой себе: своим психологическим и социальным свойствам, способам активности, уровню и качеству осуществления деятельности. Способ достижения сочетается в себе не только организацию деятельности, но и организацию личностных свойств, соответствующих динамике деятельности, то есть объединяющих деятельность и личность. Способность специалиста к саморегуляции проявляется в обыденных и производственных ситуациях, в личностной настойчивости, уверенности, способности к контролю над ситуацией, самоконтролю.

Предпосылки самореализации следует рассматривать и в контексте личностного времени, предполагающих определенное отношение к реальным событиям и профессиональной деятельности. А. Маслоу считает, что в процессе жизни личность должна максимально использовать все резервы. Преобразование резервов развития в движение и является задачей, которую его личность должна решать в течение жизни. Таким образом, человек даже способен продлить время своей жизни [1]. Исходя из этого, можно сказать, что развитие личности заключается не только в увеличении ее возможностей, но и в росте и приумножении личного времени.

Известно, что, независимо от выбора сферы самореализации, человек может осуществлять собственное развитие в условиях содеятельности и сотворчества с другими людьми. Диалогичность мышления специалисту необходима для разработки альтернативных действий по принятию решения. Каждая альтернатива дополнительно им обдумывается и проверяется. Внутренний диалог предполагает не только составление вариантов и различных композиций действий для внешней актуальной ситуации, но и то, что является наиболее важным, – обдумывание и внутреннюю разностороннюю презентацию собственной позиции. Человек анализирует свои желания, взвешивает свои мотивы и ценности, оценивает собственные возможности и цели. Диалог является важным интеллектуальным центром саморегуляции личности [2, с. 273].

Для характеристики процесса самореализации личности в научно-технической деятельности также важно проанализировать понятие личностной зрелости. Личностная зрелость является условием и показателем

готовности человека к самореализации, в частности, профессиональной. К. Абульханова-Славская считает, что самореализация возможна тогда, когда человек хорошо знает свои способности и полностью сформировал образ «Я», если же это условие не выполняется, то мы наблюдаем процесс не самореализации, а самовыражения [2]. В повседневной жизнедеятельности довольно часто наблюдаем, как мы или окружающие прибегаем к исключительно внешнему, показному выражению самого себя, особенно в сложных ситуациях, когда достижения мизерные, но мы, собственно, пытаемся всеми силами сохранить своё «лицо». Такой защитный механизм срабатывает и среди студентов, и среди специалистов, и среди руководителей. Изучение психологических особенностей личности, значимых для самореализации в научно-технической деятельности, и является целью нашего исследования.

Предполагаем, что развитие путём анализа и изменения личностной сферы будет способствовать повышению конкурентоспособности студента или специалиста, адекватно восприятию ситуации, способности мобилизовать когнитивные ресурсы, поведенческой активности для управления ситуацией и достижения цели. Такому развитию, по нашему мнению, будет полезна и социально-психологическая работа с преподавателями университета.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* На разных этапах в нашем исследовании принимали участие студенты, аспиранты, преподаватели ДонНТУ. В ходе эмпирического исследования выборку составили 262 человека (преподаватели и инженеры технических кафедр) и 126 человек (преподаватели экономических кафедр). Мы изучали личностные свойства, считающиеся важными предпосылками для самореализации преподавателей, ученых и инженерного персонала технического вуза. В исследовании принимали участие специалисты со стажем работы от 5-ти до 40 и выше лет: профессора, доценты, инженеры, ассистенты, заведующие лабораториями Донецкого национального технического университета. Были проведены беседы и стандартизированные опросы для выяснения личных мнений относительно собственных предпосылок самореализации в профессиональной деятельности. По уровню самореализации (в расчет брались как косвенные признаки, так и данные стандартизированной методики «Самоактуализации личности») исследуемые были разделены на три группы с низкой, средней и высокой потребностью в самореализации, каждая из этих групп соответственно была поделена еще на две подгруппы по признаку стажа: до 15 лет, до 20 лет и более. Полученный эмпирический материал анализировался отдельно для представителей технических и экономических кафедр.

Содержание своих свободных ответов испытуемые фиксировали в бланках или на бумаге. Эта информация была стандартно проанализирована с определением частотности, с которой участники исследования выбирали те или иные свойства. В результате классификации содержания ответов нами был сформирован перечень личностных свойств, доминирующих в исследуемых группах с указанием частотности их упоминания. Поскольку участники не были ограничены в количестве выделяемых свойств, общее количество упоминаний превышало 100 %.

Во всех исследованных группах в качестве наиболее значимой личностной предпосылки было зафиксировано умение организовать время. Но в группах со средним и высоким уровнями самореализации к этому умению приближается выбор личностной ответственности, которая и является, по нашему мнению, той энергетической составляющей,двигающей идеальный уровень самореализации в область деятельностного. Для специалистов с низким уровнем самореализации характерна ориентация на стандартную деятельность в соответствии с

внешними предписаниями, инструкциями, при условии, когда ответственность, как внутренняя парадигма деятельности и форма ее контроля, заменяется «внешней» ответственностью.

Для дальнейшего анализа полученных результатов мы воспользовались кривыми накопленных частот (рис.1).

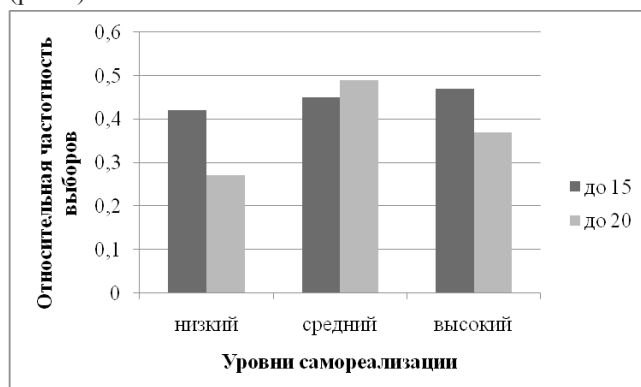


Рисунок 1 – Диаграмма выбора умения организовывать время специалистами технических кафедр

Умение организовывать время предполагает определенное отношение к собственным поступкам и деятельности. Полученная кривая показывает, что развитие (взросление) специалистов технических кафедр сопровождается расширением временной перспективы, то есть при условии стажа работы до 15 лет значимость умения медленно растет. У специалистов экономических кафедр этой возрастной категории, наоборот, значимость умения организовывать время падает с повышением уровня самореализации. Можно предположить, что на этот показатель влияет специфика экономической деятельности, которая значительно более регламентирована относительно профессиональных действий и сроков отчетности. В более зрелом возрасте у специалистов технических кафедр с низким уровнем самореализации значимость умения организовывать время по сравнению с показателями других подгрупп снижается. Этот факт можно толковать и как нежелание каждый день организовывать и контролировать свою деятельность, и как осознание того, что «эта битва уже проиграна». Снижение значимости этого умения в зрелом возрасте для специалистов технических кафедр с высоким уровнем самореализации можно объяснить увеличением жизненного пространства относительно психологической временной перспективы, которое сопровождается осознанием перспектив и четкой детализацией планов во все более отдаленное будущее. У специалистов экономических кафедр этой возрастной категории наблюдается схожая динамика. В зрелом возрасте специалист, который уже состоялся, хорошо знает, что должен успеть и какой темп для этого следует поддерживать. Туманные идеи должны быть заменены более или менее определенными решениями, специалист должен планировать, структурировать жизненную перспективу в соответствии с собственными идеальными целями, ценностями и жизненными условиями. Отношение к временной перспективе значительно видоизменяет поведение специалиста в настоящем.

Часто специалист хочет самостоятельно определять для себя надлежащее и ценное в профессиональной сфере. В этом случае ответственность становится средством внутреннего контроля (самоконтроля) и внутренней регуляции (саморегуляции) деятельности личности, которая хочет выполнять должное по своему усмотрению. Основным предметом личностной саморегуляции в профессиональной деятельности являются действия, направленные на преобразование отношения специалиста к различным видам активности, к другим людям, к самому себе. Таким образом, ответственность предпо-

лагает наличие определенного уровня саморегуляции и самооценки. Данные исследования по этому вопросу обобщены на рис.2.

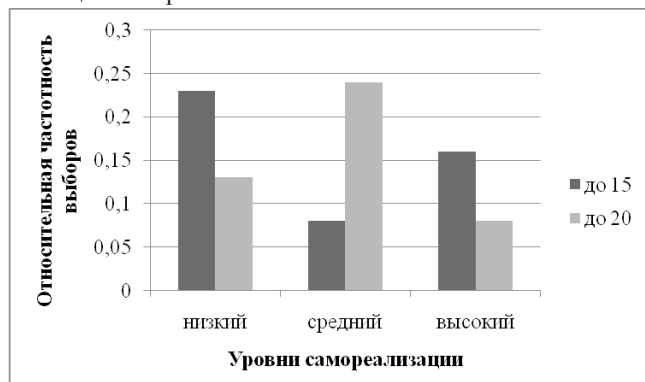


Рисунок 2 – Диаграмма выбора специалистами технических кафедр саморегуляции как личностной предпосылки к самореализации

Личностную саморегуляцию возможно рассматривать как структурный компонент психологической готовности к профессиональной деятельности. Полученные результаты можно объяснить тем, что саморегуляция для респондентов технических кафедр, скорее всего, является системным процессом, обеспечивающим адекватную условиям изменчивость, пластичность жизнедеятельности субъекта на любом из уровней самореализации. На экономических кафедрах значимость личностной саморегуляции для специалистов возрастала вместе с уровнем самореализации в обеих возрастных категориях. Сущностной характеристикой саморегуляции специалиста, который самореализуется, по нашему мнению, является именно умение направлять свою активность, способность «творить себя», что делает его свободным и сознательным субъектом собственной жизнедеятельности.

Стремление к самореализации, анализ и осмысление поведения в различных ситуациях, прогнозирование последствий собственных действий становятся прямыми показателями развития личностной зрелости [4-8]. Личностная зрелость связана с отношением человека к себе и собственной деятельности, с проявлением активности в социуме, творческим решением жизненных планов. В различных подходах и направлениях психологии есть понятия, наиболее близкие к определению личностной зрелости: «сила Его», «локус контроля», «жизнестойкость». Понятие «жизнестойкость» (разработка С. Мадди) включает в себя определенную систему убеждений, а именно установки на: включенность, контроль за событиями, принятие вызова и риска [3]. Эти понятия наиболее приемлемы для специалистов научно-технической сферы, так как их отличает прагматическая направленность оценок и деятельности (рис. 3).

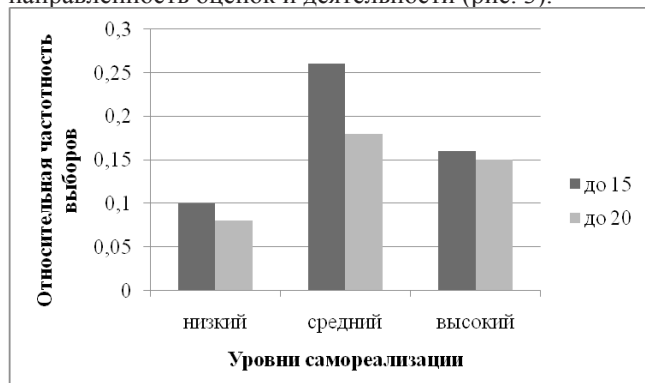


Рисунок 3 – Диаграмма выбора специалистами технических кафедр личностной зрелости как предпосылки к самореализации

На диаграмме видно, что личностная зрелость специ-

алистов технических кафедр, ее значимость для респондентов, растет вместе с показателями самореализации. Подобные данные были получены и на экономических кафедрах.

Поскольку технологические процессы усложняются на наших глазах, опыт взаимодействия становится ключевым. В связи с этим актуальной становится задача развития диалогичности мышления персонала. Диалогичность мышления является условием сосуществования в профессии, условием и способом усвоения новых знаний, навыков, норм, действий, неотъемлемым качеством творческого мышления. Включение другого специалиста в мыслительные процессы связано с необходимостью апробации полученных результатов, поэтому важнейшей формой сотрудничества становится обращение к воображаемому или реальному собеседнику.

Осознание того, что схема реального мышления человека соответствует структуре диалога, единицей которого является «вопрос-ответ», на технических кафедрах мы видим только в группе опытных специалистов (рис. 4).

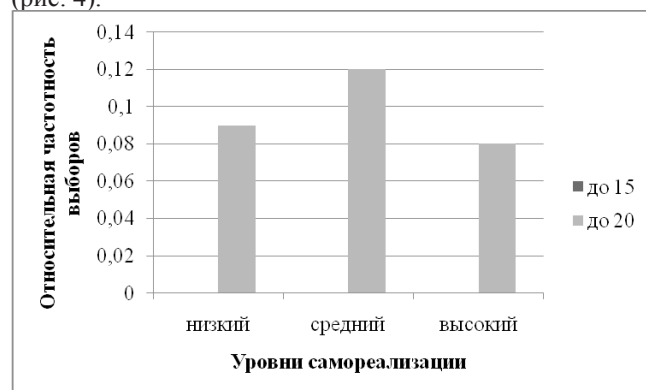


Рисунок 4 – Диаграмма выбора специалистами технических кафедр диалогического мышления как личностной предпосылки самореализации

На экономических кафедрах значимость этой личностной предпосылки к деятельности отметили не только опытные специалисты (их показатели были вдвое больше по сравнению с техническими кафедрами), а и специалисты со средним и высоким уровнями самореализации и стажем до 15 лет, что можно объяснить большей значимостью межличностных отношений для этой сферы деятельности, ее более глубокой социализированностью.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления.* В целом, анализируя эти данные, видим, что наименьшее количество выборов было сделано среди свойств, имеющих значительную рефлексивную составляющую, это можно объяснить личностной закрытостью специалистов научно-технической сферы. Традиционно в научно-технической деятельности больше внимания уделяется специальным знаниям и умениям, которые дающим возможность специалисту выполнять свой производственный алгоритм, и гораздо меньше – развитию личности как субъекта этой же профессиональной деятельности. Такая ситуация негативно отражается на формировании образа Я и личностном росте специалиста. Опыт личностной рефлексии будет способствовать отражению внутреннего мира и всего многообразия собственных индивидуальных особенностей, осознание и осмысление которых позволит специалисту строить планы самосовершенствования. Осознание и воссоздание себя в своих действиях является основой объективного отношения субъекта к профессиональной деятельности, что определяет в свою очередь самооценку, самопринятие и регуляцию поведения в значимых производственных ситуациях. Работу по развитию адекватного представления о себе, как субъекте, можно осуществлять на любом этапе профессионализации. Это направление является перспективным для

наших дальнейших исследований.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы: Пер с англ. / А. Г. Маслоу / Под общ. ред. Г. А. Балла, А. В. Киричука, Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 1999. 425 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. М.: Мысль, 1991. 299 с.
3. Мадди С. Смыслообразование в процессах принятия решения / С. Мадди // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 6. С. 87–101.
4. Горбунова О.В. Социальная зрелость и черты характера личности // Самарский научный вестник. 2013. № 4. С. 54–57.

5. Жуйкова М.В. Влияние индивидуально-психологических и личностных качеств на выбор стилей совладающего поведения // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 71–74.
6. Дубасенюк А.А. Акмеологическая концепция личностного и профессионального развития педагога // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 22–27.
7. Маслюк Е.А. Сущность и основные механизмы формирования культуры личностного самоопределения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 33–36.
8. Жигулин А.А. Самоопределение как результат личностного развития человека // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 117–119.

### STUDYING PERSON'S PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES SIGNIFICANT FOR TECHNICAL UNIVERSITY TEACHERS' SELF-REALIZATION

© 2014

*L.S. Yakovitskay*, Ph.D., Associate Professor of Sociology and Political Science  
*Donetsk National Technical University, Donetsk (Ukraine)*

*Annotation:* Professionally important personality traits for the successful implementation of scientific and technological activities have been analysed. Person's SELF-REALIZATION in his/her professional activities is seen as a process, not only satisfying the social needs of the specialist, but also his/her personal ambitions.

*Keywords:* scientific and technical activities, self-realization, time perspective, self-regulation, personal maturity, responsibility, dialogical thinking.

УДК 37.03

### ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНТНОСТИ

© 2014

*О.Н. Ярыгин*, кандидат педагогических наук, доцент  
*М.В. Кондурар*, аспирант

*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

*Аннотация:* В работе предлагается система уровней компетентности в профессиональной деятельности. Описывается процесс формирования и развития компетентности в рамках компетентностного подхода в высшем образовании.

*Ключевые слова:* тип мышления, уровень компетентности, ментальный опыт, формирование и развитие компетентности.

В компетентностном подходе возникает проблема оценивания компетентностей и их компонентов на различных стадиях формирования. Контрольно-оценочная деятельность рассматривается как инструмент текущего и итогового оценивания компетентности в течение всего профессионального периода её формирования. Современные образовательные технологии предусматривают широкое применение систем тестирования для диагностики состояния и результатов педагогических процессов. В нашей системе диагностика направлена на определение уровня компетентности достигнутого на данный момент, а также на оценку компонентов компетентности и её структуры, что в итоге позволяет определить направления их трансформации теми или иными педагого-психологическими средствами.

В профессиональном периоде развития и формирования компетентности можно выделить три уровня, предложенные в работе Н.Н.Нечаева и др. [1]: предметный, теоретический и практический. Содержательно уровни профессионального периода характеризуются тем, что на каждом из них должен быть завершен очередной этап развития и формирования:

- *предметный* – усвоение комплекса идеальных характеристик предметной деятельности, формирование «ценностных ориентиров, мотивов, потребностей»;

- *теоретический* – «интериоризация - формирование внутреннего плана действия в формах и методах профессионального мышления и деятельности» (Результат – потенциальная способность к профессиональной деятельности, но при наличии опыта только репродуктивной деятельности);

- *практический* – реализация потенциальных способностей развивающейся личностью, представляемой воспитанными ценностями и выбранными образцами про-

фессиональной деятельности.

Эти уровни предложены авторами для конкретной профессиональной деятельности. Но являются достаточно универсальными для подготовки научно-педагогических кадров (аспирантов, магистрантов).

Однако на практике приходится видеть несоответствие между периодом формирования, на котором находится конкретный индивид (обучение, подготовка диссертации, практическая деятельность), и результатами формирования его компетентности и развития его как исследователя, то есть требованиями данного периода. Поэтому для аналитической деятельности мы предлагаем выделять несколько иные уровни: описательный; эмпирический; теоретический (продуктивный в аналитической деятельности) [2]. Данные уровни в основном применяются для оценки компетентности в практической деятельности, и определяются не столько по тестам, сколько по результатам аналитической работы.

Уровни компетентности как уровни освоения аналитической деятельности связаны с проявляемыми типом мышления, квалификацией, содержанием ментального опыта субъекта (табл. 1.).

Переходы на более высокий уровень компетентности связаны с преодолением противоречий, примеры которых представлены в таблице.

1) Противоречие между полученными декларативными и процедурными знаниями *И* применением знаний на практике, встречающимся с препятствиями в реализации процедур и несоответствием знаний реальности.

2) Противоречие между воспроизводимыми способами действия, позволяющими решать некоторый класс задач *И* необходимостью совершенствовать и обобщать используемые методы не только для новых задач, но для новых классов задач.

3) Противоречие между свободным творчеством на базе профессионального овладения областью деятельности *И* необходимостью выявления общих законов творческой деятельности, несоблюдение которых может с одной стороны, привести к недостижению цели, а с другой стороны, к выходу на новые пути познания.

Таблица 4.1. Уровни освоения аналитической деятельности

Тип мышления	Квалификация	Уровень компетентности	Основа ментального опыта		
Допрофессиональный (внедисциплинарный)	Ученичество	Описательный	Общее образование	Противоречие 1	
Профессиональный (дисциплинарный)	Мастерство Профессионализм	Эмпирический	Собственный опыт в заданной области деятельности		
		Репродуктивный	Усвоение общего опыта в заданной области деятельности, применение методов		
		Продуктивный Креативный	Разработка и обобщение методики		
Мета-профессиональный (меж-дисциплинарный)	Творчество	Рефлексивно-индуктивный (изобретение)	Свободная генерация идей	Противоречие 3	
	Методология	Выявление наиболее общих сторон деятельности	Установление аналогии теорий, аналогии аналогий		

Основы компетентности формируются уже на допрофессиональном этапе, и включают базовые начальные знания, навыки и умения, основные ценностные ориентиры.

На 1-м уровне профессионального этапа (бакалавриат, начальные курсы специалитета) формируются компоненты профессиональной компетентности в определенной области деятельности.

Переход на 2-й уровень профессионального этапа (магистратура, старшие курсы бакалавриата и специалитета) происходит с одной стороны, за счет формирования компонентов профессиональной компетентности, а с другой стороны, за счет преодоления противоречий, возникающих в практической деятельности и требующих коррекции полученных знаний и выработанных способностей. На данном этапе особенно ярко проявляется динамика процесса формирования и развития компетентности, представленная в работе американских исследователей. Модель процессов формирования и развития компетентности подчеркивает динамический характер этого явления. В работе «Типология знаний, навыков и компетентностей: прояснение понятия и образа» [3] авторы приводят схему интегрированной модели индивидуального обучения (рис.1), которая наглядно представляет отличие компетентностного обучения от традиционного обучения, ориентированного на приобретение знаний.

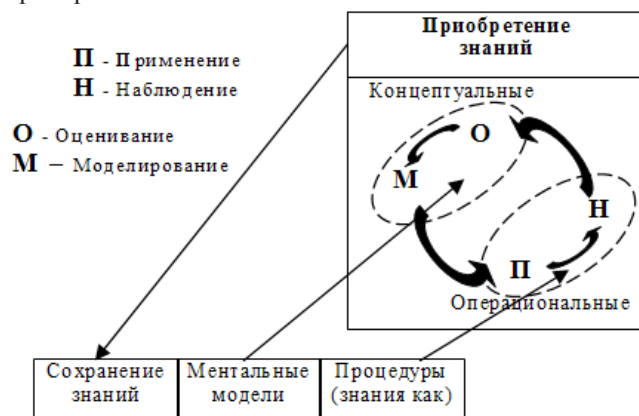


Рисунок 1 - Интегрированная модель индивидуального обучения

Такая модель показывает переход от индивидуального к организационному то есть к концептуальному (Conceptual) и операционному (Operational) обучению вместо когнитивного и поведенческого. Концептуальное обучение происходит через оценку (Assess) и конструирование (Design), с последующими

применением (Implement) и наблюдением (Observe), составляющими операциональное обучение. Такой цикл обучения описывает процесс приобретения знаний. Модель отражает не последовательно-линейную причинно-следственную связь, а системно-динамическое взаимодействие между двумя типами обучения. Сохранение знаний определяет индивидуальные и организационные результаты процесса обучения. Активная память понимается как «активные структуры, которые воздействуют на процесс мышления и на выполняемые действия. Они включают в себя то, что определяется как ментальные модели в других источниках» [3]. Другим аспектом является развитие процедур на основе операционного обучения. Рис.1 иллюстрирует процесс обучения, подчеркивая взаимодействие между концептуальным и операционным обучением и демонстрируя, их воздействие на формирование ментальных моделей и подверженность их воздействию. Такая модель обучения раскрывает процесс *формирования* и *развития* компетентности динамически изменяющейся при взаимодействии с внешним миром. При таком подходе к формированию компетентности может происходить повышение её уровня не только с эмпирического уровня на репродуктивный (воспроизведение своего и чужого опыта), но и на продуктивный и креативный уровень, предполагающий создание собственных методов решения проблем в данной области деятельности.

Переход между репродуктивным и креативным уровнями происходит в основном за счет разрешения противоречия 2, возникающего в реальной деятельности и требующего разработки и обобщения методики решения некоторого класса проблем.

Исследования американских аналитиков в области применимости знаний, а также в сфере организационного обучения показали, что представляет собой процесс накопления и использования опыта в рамках профессиональной деятельности и развития отдельной организации. В книге «Организационное обучение: теория перспективы действий» [4] К. Аргирис и Д.Шон ввели различие между одноэтапным и двухэтапным обучением, что связано с понятиями Г. Бейтсона [5] об обучении первого и второго порядка. В процессе одноэтапного обучения, отдельные лица, группы или организации изменяют свои действия в соответствии с разницей между ожидаемыми и получаемыми результатами. Во втором цикле, перед субъектами (лицами или организациями) ставится вопрос о ценностях, предположениях и политике, которые привели к действиям, определенным на первом этапе обучения. Если обучаемые могут рассматривать и изменять эти аспекты проблемы, то обучение второго порядка результативно. Обучение второго порядка состоит в изучении обучения первого порядка. Так осуществляется рефлексивное обучение, так как объектом аналитической деятельности становятся субъекты и методы первого её этапа.

Таким образом, была определена проблема, которая возникает при формировании компетентностей, необходимых для аналитической деятельности. В формулировке К. Аргириса проблема состоит в том, что «люди не всегда действуют в соответствии с высказываемыми ими теориями, но они всегда действуют в соответствии с используемыми теориями (интеллектуальными моделями)». В отношении аналитической деятельности проблема трансформируется и возрождается ввиду того, что ментальные модели действительны, то есть формируют наши действия, влияя на принимаемые решения. Применение ментальных моделей формирует «деятельное размышление» [4], то есть речь идет о креативном уровне профессионального этапа формирования и развития компетентности в заданной области деятельности.

Ментальные модели столь жестко определяют принимаемые решения и последующие действия потому, что именно они определяют восприятие ситуации и формулировку проблемы. Обладатели различных ком-

плексов ментальных моделей смотрят на одно и то же явление, но описывают его по-разному, в соответствии с теми моделями, которые они применяют. Известно высказывание А.Эйнштейна: «Наши теории определяют, что именно мы измеряем. Физики годами проводили эксперименты, результаты которых противоречили классической теории, но ни один из них не «увидел», что эти результаты открывают путь к физике XX века, к квантовой механике и теории относительности» [6]. Отсюда возникает необходимость соединить имеющиеся ментальные модели с умением работать с ними, то есть выйти на второй уровень овладения знаниями по Г. Бейтсону. Первый уровень позволяет формировать ментальные модели как гипотезы, а второй состоит в изменении гипотез с целью выявления причин возникающих противоречий. Так происходит переход на рефлексивно-индуктивный уровень развития компетентности, который становится не только междисциплинарным, но и метапрофессиональным, так как требует обобщения опыта собственной деятельности в его полноте, рассматриваемого с различных точек зрения.

На этом этапе происходит развитие компетентности в аналитической деятельности в целом, и движущей силой этого развития становится разрешение противоречия между свободной генерацией идей и последующим установлением аналогии теорий, аналогии аналогий, порождающим ограничения для творческого начала. Единство и борьба этих противоположностей и порождают методологический уровень мышления, обеспечивающий решение методологических проблем не только отдельных областей знания, но и познания в целом, восходя до эпистемологических проблем и их решения.

Попытаемся построить модель, отражающую и структуру и динамику системы формирования компетентности в условиях компетентностного подхода. На рис.2 элементы модели, составляющие качества индивида как субъекта аналитической деятельности отражают следующие сущности:

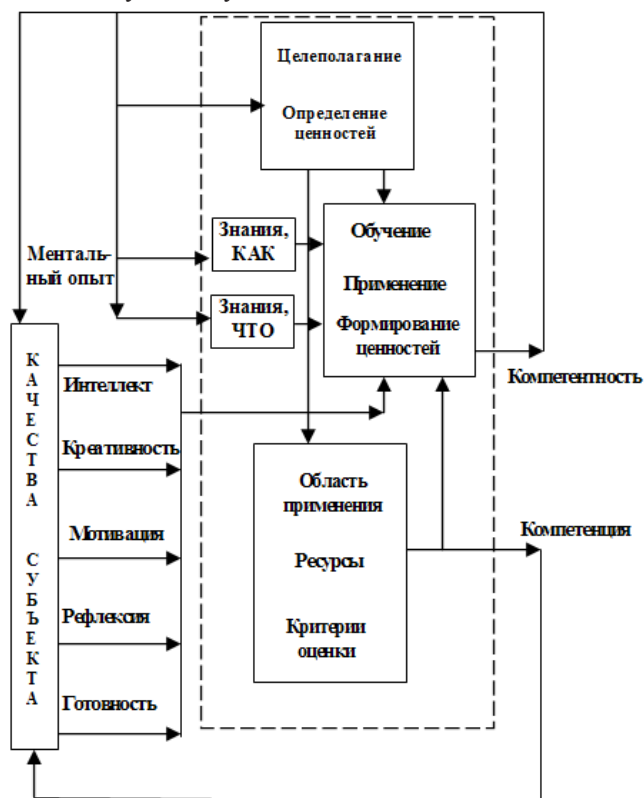


Рисунок 2 – Модель, показывающая взаимовлияние и динамику компонентов компетентностного подхода.  
*Ментальный опыт* : декларативные и процедурные знания, ментальные модели, эвристики и т.д.  
*Интеллект*: способность к решению проблем, преоб-

разованию знаний.

*Креативность*: дивергентное мышление, индукция, интуиция

*Рефлексия*: критичность, ответственность, самоанализ, самооценка

*Готовность*: уверенность в своих знаниях и способностях, готовность к преодолению трудностей.

*Мотивация* : мотивация на достижения, мотивация избегания неудач.

Область выделенная пунктиром представляет взаимодействие системы образования и общества в целом как работодателя будущих профессионалов. Именно эта подсистема формирует и компетентности и компетенции.

Подсистемы модели отражают имеющиеся на данный момент индивидуальные характеристики субъекта, большинство из которых перечислены Дж. Равеном в его списке компетентностей [7]. Отдельной подсистемой представлены «Знания», которые могут существовать независимо от субъекта. Важными подсистемами являются «Цель» обучения и деятельности и «Ценности», на которые ориентируется совершенствующийся субъект. В результате взаимодействия внутренних подсистем возникают эмерджентные свойства, каковыми и являются приобретенная (достигнутая) «компетентность» и определенная (заданная, доступная) «компетенция» субъекта. Обратные связи позволяют компетентности постоянно развиваться в процессе её реализации, а компетенции расширяться или сужаться в зависимости от результатов деятельности субъекта.

Таким образом, предлагаемая система уровней сформированности и развития компетентности соответствует представленной концептуальной модели компетентностного образования. Система тестирования компонентов и структуры интеллектуальной компетентности, а также сравнения уровней компетентности в аналитической деятельности в целом подробно описываются в работе [6], в которой развиваются критические идеи Дж.Равена, по отношению к существующим системам диагностики в педагогике и психологии.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Степанов, А.В. Архитектура и психология. / А.В. Степанов, Г.И.Иванова, Н.Н. Нечаев - М.: Стройиздат, 1993.-195 с.
2. Коростелев, А. А. Технологизация аналитической деятельности руководителей образовательных учреждений: монография / А. А. Коростелев, А. Н. Ярыгин. – Тольятти : Кассандра, 2009. – 201 с.
3. Winterton, J. Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype / J. Winterton, F. Delamare-Le Deist, E. Stringfellow. – Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2006. – 140 p. – ISBN 92-896-0427-1.
4. Argyris, C. Organizational learning: a theory of action perspective/ C. Argyris, D.Schon.–New York: Addison-Wesley, 1978.-465p.–ISBN 020-1-001-748.
5. Бейтсон, Г. Экология разума: избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии / Г. Бейтсон. – М. : Смысл, 2000.– 480 с.– ISBN 5-89357-081-2.
6. Ярыгин, О. Н. Система формирования компетентности в аналитической деятельности исследователя / О. Н. Ярыгин // Тольятти: Кассандра, 2013. – 466 с.- ISBN 978-5-91687-113-5
7. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен.– М. : Когито-Центр, 2002.– 396 с.– ISBN 5-89353-052-7

**DIAGNOSIS OF COMPETENCE LEVELS**

© 2013

*O.N. Yarygin*, Ph.D. of pedagogics, Associate Professor  
*M.V. Kondurar*, post-graduate student  
*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

---

*Annotation:* This paper proposes a system of levels of competence in professional work. Describes the process of formation and development of competence within the competence-based approach in higher education.

*Keywords:* mindset, competence, mental experience, the formation and development of competence.

---

**НАШИ АВТОРЫ**

---

**Белова Татьяна Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-правовых дисциплин  
Адрес: Филиал ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет» в г. Чебоксары; г. Чебоксары, Ядринское шоссе, д.3.  
Тел.(8352) 39-74-21, 39-74-93  
E-mail: tatiana.belova72@yandex.ru

**Беляева Елена Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и перевода  
Адрес: Институт экономики, управления и права, 420111, Россия, Казань, ул. Московская, д.42  
Тел.: (843) 231-92-90  
E-mail: belyaeva@ieml.ru

**Березовская Лариса Дмитриевна**, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории истории педагогики  
Адрес: Институт педагогики Национальной академии педагогических наук Украины, 04053, Украина, г. Киев, ул. Артема, 52-Д  
Тел.: +38(067)586-47-04  
E-mail: usip-berezivska@mail.ru

**Будник Светлана Васильевна**, аспирант  
Адрес: Восточноевропейский национальный университет имени Леси Украинки, 43025, Украина, г. Луцк, проспект Воли, 13  
Тел.: +38(067)133-06-81  
E-mail: sonechko-svitlachok@yandex.ua

**Галева Елена Владимировна**, старший преподаватель кафедры «Психологии и педагогики дошкольного образования»  
Адрес: «Восточно-Сибирская государственная академия образования», 664008, Россия, г. Иркутск, ул.Н.Набережная, 6.  
Тел.: (83952) 24-04-81  
E-mail: galeeva.len@yandex.ru

**Галкина Ирина Александровна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психологии и педагогики дошкольного образования»  
Адрес: «Восточно-Сибирская государственная академия образования», 664008, Россия, г. Иркутск, ул.Н.Набережная, 6.  
Тел.: (83952) 24-04-81  
E-mail: galeeva.len@yandex.ru

**Григорьева Наталья Валентиновна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-правовых дисциплин  
Адрес: Филиал ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет» в г. Чебоксары; г. Чебоксары, Ядринское шоссе, д.3.  
Тел.(8352) 39-74-21, 39-74-93  
E-mail: grigorevnatalya@yandex.ru

**Гринев Станислав Яковлевич**, аспирант кафедры педагогического мастерства и менеджмента  
Адрес: Полтавский национальный педагогический университет имени В. Г. Короленко, 36003, Украина, г. Полтава, ул. Остроградського, 2  
Тел.: +38(099)949-32-48  
E-mail: grinovam@rambler.ru

**Донина Ирина Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального педагогического образования и социального управления  
Адрес: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, 173003, Россия, Великий Новгород, ул. Б. Санкт-Петербургская, 41  
Тел.: (88162) 62-72-44  
E-mail: doninairina@gmail.com

**Жаровская Анна Васильевна**, аспирант  
Адрес: Прикарпатский национальный университет имени Стефаника, 76018, Украина, г. Ивано-Франковск, ул. Шевченко, 57  
Тел.: +38(067)370-75-09  
E-mail: xmyrkax@ukr.net

**Завальнюк Андрей Ростиславович**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии  
Адрес: Международный экономико-гуманитарный университет имени академика Степана Демьянчука, 33013, Украина, г. Ровно, ул. С. Демьянчука, 4  
Тел. +38(097)802-10-89  
E-mail: zavalnyk@list.ru

**Замара Елена Викторовна**, преподаватель информационных технологий, аспирант кафедры «Информационно-коммуникационные технологии в образовании» Поволжской государственной социально-гуманитарной академии  
Адрес: Самарский государственный колледж сервисных технологий и дизайна, 443090, Россия, г. Самара, ул. Антонова-Овсеенко, 26  
Тел.: 8(919)8094689  
E-mail: ezam02@rambler.ru

**Исмагилова Эльза Фанилевна**, ассистент кафедры педагогической психологии и педагогики, аспирант.  
Адрес: Институт Экономики, Управления и Права, 420111, Россия, Казань, улица Московская, дом 42  
Тел.: (843)-231-92-90  
E-mail: eismagilova@ieml.ru

**Козий Ольга Михайловна**, преподаватель кафедры музыкального искусства  
Адрес: Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, 20300, Украина, Черкасская обл., г. Умань, ул. Садовая, 28.  
Тел.: +38(098)606-30-52  
E-mail: o.bukach@mail.ru

**Кондурар Марина Викторовна**, аспирант, преподаватель  
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445054, Российская Федерация, Самарская обл., г. Тольятти, ул. Белорусская, д. 14,  
Тел: +79727921188  
E-mail: onyx2602@rambler.ru

**Котлярова Ольга Александровна**, преподаватель кафедры английской филологии  
Адрес: Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, 91011, Украина, г. Луганск, ул. Оборонная, 2  
Тел.: +38(050)-269-76-53  
E-mail: olleks@inbox.ru



---

**Кулиш Сергей Николаевич**, кандидат исторических наук, доцент

Адрес: Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина, 61022, Украина, г. Харьков, пл. Свободы 4,  
Тел.: +38(099)-949-32-48  
E-mail: grinovam@rambler.ru

**Лизунова Елена Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры зоологии и анатомии, физиологии, безопасности жизнедеятельности человека

Адрес: 443096, г. Самара, Ленинский район, ул. Дачная д.13, кв. 48.  
Тел: 8 927 7407269  
E-mail: elen-lizunova@yandex.ru

**Мамчур Лидия Ивановна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Практическое языкознания»

Адрес: Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, 20300, Украина, Черкасская область, г. Умань,  
ул. Садовая, 2  
Тел.: +38 (098) 875-40-50  
E-mail: mamchur\_l@ukr.net

**Метелева Лилия Александровна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14  
Тел.: (8482) 53-92-93  
E-mail: marsela\_1.m@bk.ru

**Назмиева Эльмира Ильдаровна**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков и перевода

Адрес: Институт экономики, управления и права, 420111, Россия, Казань, ул. Московская, 42  
Тел.: 8 (843) 231-92-90.  
E-mail: nei80@mail.ru

**Примакова Виталия Владимировна**, кандидат педагогических наук, докторант

Адрес: Херсонская академия непрерывного образования, 73034, Украина, г. Херсон, ул. Покрышева, 41  
Тел.: +38(050)833-41-42  
E-mail: pran703@mail.ru

**Радзивил Татьяна Анатольевна**, аспирант

Адрес: Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, 20300, Украина, г. Умань, Черкасская обл., ул. Садовая, 28  
Тел.: +38(067)288-83-355  
E-mail: tanja\_A.R@mail.ru

**Рыбакова Мария Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и языкознания

Адрес: ЧОУ ВПО «Институт экономики, управления и права, 420111, РТ, Казань, ул. Московская, д.42  
Тел.: (843) 293-08-57, (843) 293-11-25.  
Факс: (843) 293-38-08.  
E-mail: ribacova@mail.ru

**Саглам Фируза Альбертовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогическая психология и педагогика»

Адрес: Институт экономики, управления и права, 420111, Казань, Московская, д. 42  
Тел: (8432) 31-92-90  
E-mail: firuzasaglam@mail.ru

**Филатова-Сафронова Маргарита Александровна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология развития и психофизиология»

Адрес: Институт экономики, управления и права, 420111, Россия, Казань, ул. Московская, д.42  
Тел.: (843) 231-92-90  
E-mail: fsm07@mail.ru

**Хугаева Фатима Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики Северо-Осетинского государственного педагогического института

Адрес: Северо-Осетинский государственный педагогический институт», 362000, Россия, г. Владикавказ, улица К.Маркса, 36.  
Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31  
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

**Хуриева Марина Юрьевна**, магистрант кафедры психологии факультета психологии

Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Россия, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 46  
Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31  
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

**Чайковский Михаил Евгеньевич**, кандидат педагогических наук, доцент

Адрес: Хмельницкий институт социальных технологий, 29009, Украина, г. Хмельницкий, ул. Толбухина, 2А  
Тел.: +38(097) 802-45-64  
E-mail: xikc@mail.ru

**Шевцов Алексей Маркович**, кандидат психологических наук, доцент кафедры Общей психологии

Адрес: Институт экономики, управления и права, 420111, Россия, Казань, ул. Московская, д. 42  
Тел.: (843) 278-94-03  
E-mail: aldarkwing@mail.ru

**Ширин Дмитрий Александрович**, аспирант

Адрес: Новгородский Государственный Университет имени Ярослава Мудрого. 173003, Россия, Великий Новгород, ул. Б.Санкт-петербургская, 41  
Тел.: (88162) 62-72-44  
E-mail: dmitry\_shirin@yahoo.de

**Ширина Татьяна Геннадьевна**, аспирант

Адрес: Новгородский Государственный Университет имени Ярослава Мудрого. 173003, Россия, Великий Новгород, ул. Б.Санкт-Петербургская, 41  
Тел.: (88162) 62-72-44  
E-mail: tatjana.shirina@mail.ru

**Шихненко Екатерина Ивановна**, старший преподаватель кафедры государственной службы, менеджмента и обучения по международным проектам, аспирантка Института педагогики Житомирского государственного университета имени Ивана Франко  
Адрес: Институт государственного управления в сфере гражданской защиты, 04074, Украина, г. Киев, ул. Вышгородская, 21  
Тел.: +38 (067) 418-60-58  
E-mail: shikhkate@ukr.net

**Яковицкая Лада Савельевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры социологии и политологии  
Адрес: Донецкий национальный технический университет, 83001, Украина, г. Донецк, ул. Артема, 58.  
Тел.: +38(099)444-14-84  
E-mail: lada\_yakovickaya@mail.ru

**Ярыгин Олег Николаевич**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Менеджмент организации»  
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445054, Российская Федерация, Самарская обл., г. Тольятти, ул. Белорусская, д. 14,  
Тел: +79727921188  
E-mail: onyx2602@rambler.ru

## OUR AUTHORS

**Belova Tatyana Anatolievna**, Candidate of Pedagogics; Associate Professor of the Department of Humanities and Social and Legal Disciplines  
Address: Branch of St.Petersburg State University of Economics in Cheboksary, Cheboksary, Yadrinskoe shosse, 3.  
Tel.(8352) 39-74-21, 39-74-93  
E-mail: tatiana.belova72@yandex.ru

**Belyaeva Elena Nikolayevna**, PhD (Pedagogics), Associate Professor of the Chair of Foreign Languages and Translation  
Address: Institute of Economics, Management and Law, Russia, Kazan. Moskovskaya st., 42.  
Tel.: (843) 231-92-90  
E-mail: belyaeva@ieml.ru

**Berezovskaya Larisa Dmitrievna**, doctor of pedagogical sciences, professor, academic secretary, chief researcher of the history of education laboratory  
Address: Institute of Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 04053, Ukraine, Kyiv, 52-D Artem St.  
Tel.: +38(067)586-47-04  
E-mail: usip-berezivska@mail.ru

**Budnik Svetlana Vasylivna**, a postgraduate student  
Address: Lesia Ukrainka Eastern National University, 43021, Ukraine, Lutsk, av. Voli, 13  
Tel.: +38(067)133-06-81  
E-mail: sonechko-svitlachok@yandex.ua

**Chaikovskiy Mykhailo Yevgenovych**, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
Address: Khmelnitsky Institute of Social Technologies of Open International University of Personality Development «Ukraine», 29009, Ukraine, Khmelnitsky, Tolbukhina St., 2A  
Tel.: +38(097) 802-45-64  
E-mail: xikc@mail.ru

**Donina Irina Aleksandrovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair of professional pedagogical education and social management  
Address: Novgorod State University named after Yaroslav the Wise, 173003, Russia, Veliky Novgorod, Sankt-Peterburgskaja st., 41  
Tel. (88162) 62-72-44  
E-mail: doninairina@gmail.com

**Filatova-Safronova Margarita Alexandrovna**, candidate of psychological science, associate professor of the chair «Psychology of development and psychophysiology»  
Address: Institute of Economics, Management and Law, Russia, Kazan, Moskovskaya st., 42.  
Tel.: (843) 231-92-90  
E-mail: fsm07@mail.ru

**Galeeva Elena Vladimirovna**, the senior lecturer of department of «Psychology and pedagogy of preschool education»  
Address: East Siberian state Academy of education, 664008, Russia, Irkutsk, st. N. Nabereznaj, 6  
Tel.: (83952) 24-04-81  
E-mail: galeeva.len@yandex.ru

**Galkina Irina Aleksandrovna**, candidate of psychological Sciences, associate Professor of department of «Psychology and pedagogy of preschool education»  
Address: East Siberian state Academy of education, 664008, Russia, Irkutsk, st. N. Nabereznaj, 6  
Tel.: (83952) 24-04-81  
E-mail: galeeva.len@yandex.ru

**Grigorieva Natalya Valentinovna**, Candidate of Pedagogics; Associate Professor of the Department of Humanities and Social and Legal Disciplines  
Address: Branch of St.Petersburg State University of Economics in Cheboksary, Cheboksary, Yadrinskoe shosse, 3.  
Tel.(8352) 39-74-21, 39-74-93  
E-mail: grigorevnatalya@yandex.ru

**Griniov Stanislav Yakovlevich**, postgraduate student of the Department of pedagogical skill and management  
Address: Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko, 36003, Ukraine, Poltava, 2 Ostrogradskogo St.  
Tel.: +38 (099)949-32-48  
E-mail: grinovam@rambler.ru

**Hugaeva Fatima Vladimirovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the general and social pedagogics department  
Address: North-Ossetian State Pedagogical Institute, 362000 Russia, Vladikavkaz, K. Marksa st., 36.  
Tel.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31  
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

**Ismagilova Elza Fanilevna**, assistant of the chair «Educational psychology and pedagogy», post-graduate student.  
Address: Institute of Economics, Management and Law, 420111, Russia, Kazan, Moscow st., 42  
Tel.: (843)-231-92-90  
E-mail: eismagilova@ieml.ru

**Khurieva Marina Yurevna**, graduate faculty of the department of psychology  
Address: North-Ossetian State University. K.L. Khetagurova, 362025, Russia, Vladikavkaz, st. Vatutina, 46.  
Tel.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31  
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

**Kondurar Marina Viktorovna**, post – graduate student, teacher  
Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belarusskaya, 14.  
Tel.: +79727921188  
E-mail: onyx2602@rambler.ru

**Kotliarova Olga Oleksandrivna**, lecturer of the English philology department  
Address: Luhansk Taras Shevchenko National University, 91011, Ukraine, Luhansk, 2 Oboronna St.  
Tel.: +38(050)-269-76-53  
E-mail: olleks@inbox.ru

**Kozii Olga Mikhailovna**, lecturer of the Department of musical art  
Address: Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychyna, 20300, Ukraine, Uman, Sadovaya St, 28.  
Tel.: +38(098)606-30-52  
E-mail: o.bukach@mail.ru

**Kulish Sergey Nikolaevich**, candidate of historical Sciences, associate Professor  
Address: Kharkiv national Karazin University, 61022, Ukraine, Kharkov, square of Freedom, 4  
Tel.: +38 (099)-949-32-48  
E-mail: grinovam@rambler.ru

**Lizunova Elena Vladimirovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor, of the department of zoology and anatomy, physiology, health and safety of the person  
Address: 443096, Samara, Leninsky district, st. Patio 13, m. 48.  
Tel.: 8 927 7407269  
E-mail: elen-lizunova@yandex.ru

**Mamchur Lidia Ivanovna**, doctor of pedagogical sciences, professor of department of «Practical linguistics»  
Address: Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychyna, 20300, Ukraine, Cherkassy region, Uman, 2 Sadova St.  
Тел.: +38 (098) 875-40-50  
E-mail: mamchur\_l@ukr.net

**Metelva Liliya Aleksandrovna**, Ph.D in Psychology, Associate Professor of «Theory and Practice of Foreign Languages Teaching Department»  
Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belarusian st., 14  
Tel.: (8482) 53-92-93  
E-mail: marsela\_l.m@bk.ru

**Nazmieva Elmira Ildarovna**, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the chair of foreign languages and translation”  
Address: Institute of Economics, Management and Law, 420111, Russia, Kazan, st. Moskovskaya, 42  
Tel.: 8 (843) 231-92-90.  
E-mail: nei80@mail.ru

**Prymakova Vitaliia Vladimirovna**, candidate of pedagogical sciences, a doctoral student  
Address: Kherson Academy of Continuing Education, 73034, Ukraine, Kherson, 41 Pokrysheva street  
Tel.: +38(050)833-41-42  
E-mail: pran703@mail.ru

**Radzivil Tatiana Anatolievna**, postgraduate student  
Address: Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychyna, 20300, Ukraine, Uman, Cherkasy region, Sadovaya St., 28  
Tel.: +38(067)288-83-355  
E-mail: tanja\_A.R@mail.ru

**Ryakova Maria Vladimirovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of Russian and linguistics  
Address: Institute of Economics, Management and Law, Russia, Kazan. Moskovskaya st., 42.  
Tel.: (843) 293-38-08.  
E-mail: ribacova@mail.ru

**Saglam Siruza Albertovna**, candidate of pedagogical sciences associate professor of the chair «Educational Psychology and Pedagogy»  
Address: Institute of Economics, Management and Law, Russia, Kazan. Moskovskaya st., 42.  
Tel.: (843) 278-94-03  
E-mail: firuzasaglam@mail.ru

**Shevtsov Alexey Markovich**, candidate of psychological science, associate professor of the chair «General psychology»  
Address: Institute of economics, management and law, 420111, Russia, Kazan, Moscovskaya st., 42  
Tel.: (843) 278-94-03  
E-mail: aldarkwing@mail.ru

**Shirin Dmitry Aleksandrovich**, postgraduate student  
Address: Novgorod State University named after Yaroslav the Wise, 173003, Russia, Veliky Novgorod, Sankt-Peterburgskaja st., 41  
Tel.: (88162) 62-72-44  
E-mail: dmitry\_shirin@yahoo.de

**Shirina Tatjana Gennadevna**, postgraduate student  
Address: Novgorod State University named after Yaroslav the Wise, 173003, Russia, Veliky Novgorod, Sankt-Peterburgskaja st., 41.  
Tel.: (88162) 62-72-44  
E-mail: tatjana.shirina@mail.ru

**Shykhnenko Yekaterina Ivanovna**, senior teacher of the department of state service, management and learning under international projects, postgraduate student of the Institute of Pedagogy of Zhytomyr State University named after Ivan Franko  
Address: Institute of the State Administration in Sphere of Civil Protection, 04074, Ukraine, Kyiv, Vyshgorodskaya St., 21  
Tel: +38 (067) 418-60-58  
E-mail: shikhkate@ukr.net

**Yakovitskaya Lada Savelievna**, Ph.D., Associate Professor of Sociology and Political Science Address: Donetsk National Technical University, 83001, Donetsk, Ukraine, 58 Artem str.  
Tel.: +38(099)444-14-84  
E-mail: lada\_yakovickaya@mail.ru

**Yarygin Oleg Nickolaevich**, Ph.D. in pedagogics, associate professor «Organization Management»,  
Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belarusskaya, 14.  
Tel.: +79727921188  
E-mail: onyx2602@rambler.ru

**Zamara Elena Viktorovna**, a teacher, graduate student of Department of Information and communication technologies in education and social  
Address: Samara State College of Service Technologies and Design, 443090, Russia, Samara, st. Antonova-Ovseenko, 26  
Tel.: 8(919)8094689  
E-mail: ezam02@rambler.ru

**Zavalniuk Andrey Rostislavovich**, Ph.D., assistant professor of Romance and Germanic Philology  
Address: International Economic and Humanitarian University named after academician Stepan Demianchuk, 33013, Ukraine, Rivne, Demyanchuk str.  
Тел. +38(097)802-10-89  
E-mail: zavalnyk@list.ru

**Zharovskaia Anna Vasilyevna**, aspirant  
Address: Vasyl Stefanyk Subcarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine 76018, 57 Shevchenko St.  
Tel.: +38(067)370-75-09  
E-mail: xmyrkax@ukr.net