

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. АСТАФЬЕВА»

ВЕСТНИК
Красноярского
государственного
педагогического
университета
им. В.П. Астафьева

Том 1. Психолого-педагогические науки

2011 № 3 (17)

Главный редактор:

Н.И. Дроздов

Редакционная коллегия:

В.Р. Майер, Я.М. Кофман,

А.А. Баранов, А.М. Гендин, А.Ж. Жафяров,

А.И. Завьялов, Т.Г. Игнатьева,

А.С. Корж (редактор английского текста), М.П. Лапчик, М.И. Лесовская,

Н.И. Пак, Л.Г. Самотик, Н.Т. Селезнева, А.Н. Фалалеев,

Т.В. Фуряева, В.П. Чеха, М.И. Шилова, Л.В. Шкерина,

С.П. Васильева (*ответственный секретарь и редактор*)

Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. Т. 1. Психолого-педагогические науки. 2011. № 3 (17) / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2011. – 316 с.

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук с 05.03.2010.

Свидетельство о регистрации средств массовой информации ПИ № ФС77-29950 от 19 октября 2007 г.

© Красноярский
государственный
педагогический
университет
им. В.П. Астафьева, 2011

Содержание

ПЕДАГОГИКА	9
Аёшин В.В. ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ.....	9
Акимов Е.А. РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОБРАБОТКИ ДЕРЕВА В СИМБИРСКОЙ ЧУВАШСКОЙ УЧИТЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ В КОНТЕКСТЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА	15
Ахпашева И.Б. ЖИЗНЕННОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ ПО ЗРЕНИЮ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	21
Барахович И.И. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	25
Бартновская Л.А. ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЗДОРОВЬЕСОХРАНЯЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ ВУЗА	33
Басалаева М.В. О СТРАТЕГИИ ИХ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТА АРИФМЕТИЧЕСКОЙ ЗАДАЧИ.....	40
Березненко Е.П. ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ВРЕМЕННОГО, ПРОСТРАНСТВЕННОГО И МЫШЕЧНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ НА СПОРТИВНУЮ ПОДГОТОВКУ ЛЫЖНИКОВ-ГОНЩИКОВ 14–15 ЛЕТ.....	44
Бочарова Ю.Ю. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СОЗНАНИЕ КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ	47
Буденкова Е.А., Цвелюх И.П. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНТЕГРАЦИИ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ.....	53
Василенко О.В. МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОНИМАНИЯ И УПОТРЕБЛЕНИЯ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ УЧАЩИМИСЯ 8–9 КЛАССОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ	60
Васильева Н.В., Шилова М.И. ФОРМИРОВАНИЕ СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	68
Вольхин К.А., Паг Н.И. О СОСТОЯНИИ ГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ В ШКОЛЕ С ПОЗИЦИИ ИНФОРМАЦИОННОГО ПОДХОДА	74
Вострикова Н.М. О ПРИМЕНЕНИИ СТРАТЕГИИ «БОРТОВОЙ ЖУРНАЛ» В ЛЕКЦИОННОМ КУРСЕ ХИМИЧЕСКОЙ ДИСЦИПЛИНЫ.....	79
Гаврилюк О.А., Юрчук Г.В., Петрова Е.О. РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА	84
Герасимова Т.Ю. КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ	89

Гринкруг Л.С. УСЛОВИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СТРУКТУРЫ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЕКТОМ ОБНОВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВУЗА.....	92
Дьячук П.П. (мл.), Дьячук И.П. ДИАГНОСТИКА ОБУЧАЕМОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ	98
Ермолаев М.Ю. ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТЬЮ И СОСТОЯНИЕМ СПОРТСМЕНОВ НА ПРЕДСОРЕВНОВАТЕЛЬНОМ ЭТАПЕ КАК ОСНОВА УПРАВЛЕНИЯ ТРЕНИРОВКОЙ В КИОКУШИНКАЙ КАРАТЕ-ДО	105
Завьялов А.И. АТФ – «ЭНЕРГО-СМАЗОЧНЫЙ» КОМПОНЕНТ МЫШЕЧНОГО СОКРАЩЕНИЯ	111
Иванова С.С. ФОРМИРОВАНИЕ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	118
Игнатова В.В., Шендель Т.В. ЭТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ: ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....	124
Кириллова Н.А., Шкерина Л.В. О КОМПЛЕКСЕ ЗАДАЧ КАК СРЕДСТВЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИХ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ.....	129
Клюев А.В., Шатов М.А., Савин А.П. ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ РИСКОВ	132
Компаниец И.М. ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ К ЧТЕНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА ОСНОВЕ МАКРОСТРУКТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧЕБНОГО ТЕКСТА.....	135
Кудинова Ю.П., Мамаева А.В. АНАЛИЗ СУЩЕСТВУЮЩИХ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕНИЯ.....	139
Лебедева М.В. ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ЛОГОПЕДОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ УМЕРЕННУЮ И ТЯЖЕЛУЮ СТЕПЕНЬ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ.....	145
Литвинова О.В., Лебединский В.Ю. МОНИТОРИНГОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОСНОВА СИСТЕМЫ ЗАНЯТИЙ ПО ТХЭКВОНДО СО ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ	152
Лыкова О.Р., Сараскина Л.Е. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ СТУДЕНТОВ ХИМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	157
Марденская Е.Г. ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ СЕРВИСНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В СООТВЕТСТВИИ С ЗАПРОСАМИ РАБОТОДАТЕЛЕЙ В СФЕРЕ ОБСЛУЖИВАНИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ СОЦИАЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ	162
Мартьянова Е.Н. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ИМИДЖА БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА В ВУЗЕ	168
Осипов А.Ю. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА БОРЦОВ.....	174
Савин А.П. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	177
Сокольская М.А. СОДЕРЖАНИЕ КУРСА «ОСНОВЫ ПАРАЛЛЕЛЬНОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ».....	180

Чёрный С.П. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ БОЕВОЙ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ УНИВЕРСИТЕТА ГПС МЧС К ДЕЙСТВИЯМ В УСЛОВИЯХ ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ.....	186
Шаронова Е.Г. ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ	190
Шевчук Ю.В. ВЛИЯНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ЗАНЯТИЙ В ШКОЛАХ СПОРТИВНОЙ ОРИЕНТАЦИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ МОРАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ УЧАЩИХСЯ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)	196
Шилова М.И., Степанов Е.А. ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ ХАРАКТЕРА СОВРЕМЕННОГО ПОКОЛЕНИЯ СИБИРЯКОВ.....	204
Югова Е.А. АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	213
Юрчук Г.В. РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА	218
Яковлева Н.Ф. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ВОСПИТАНИЯ ХАРАКТЕРА ДЕТЕЙ-СИРОТ.....	224
Янова М.Г. ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ (НА ПРИМЕРЕ МЛАДШИХ КУРСОВ)	231
ПСИХОЛОГИЯ	238
Гордиенко Е.В. ДИАЛОГИЧНОСТЬ СОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ: АНАЛИЗ ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ СОЗНАНИЯ	238
Каханова Е.Ю. ПЕРЕЖИВАНИЕ ОДИНОЧЕСТВА СТУДЕНТАМИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ.....	244
Лукьянченко Н.В. ГРАНИЦЫ И КОНТЕКСТЫ КАК КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАКУРСА ИССЛЕДОВАНИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ.....	249
Маланчук И.Г. ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ РЕЧИ В КОММУНИКАТИВНОМ СОЗНАНИИ РЕБЕНКА: ФАКТОР АДРЕСАТА	257
Сидоркина Т.Ю., Доманецкая Л.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ДОШКОЛЬНОМУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ УЧРЕЖДЕНИЮ.....	263
Тодышева Т.Ю. САМООЦЕНКА КАРЬЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ.....	268
Третьякова В.С., Шилова С.Н. ПРОБЛЕМЫ ЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОЖИЛОГО ЧЕЛОВЕКА В УСЛОВИЯХ ГУМАНИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА	273
АННОТАЦИИ	280
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	308

Contents

PEDAGOGICS.....	9
V. V. Ayoshin	
TRAINING OF FUTURE TEACHER OF PHYSICS TO WORK ON DEVELOPMENT OF STUDENTS' RESEARCH SKILLS.....	9
E. A. Akimov	
DEVELOPMENT OF TREE DECORATIVE PROCESSING AT SIMBIRSK CHUVASH TEACHER'S SCHOOL IN THE BUSINESS CONTEXT	15
I.B. Ahpasheva	
LIFE SELF-DETERMINATION OF YOUNG PEOPLE WITH EYESIGHT DISABILITY AS PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PROBLEM.....	21
I. I. Barahovich	
FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHER IN EXTRA-CURRICULAR ACTIVITY	25
L. A. Bartnovskya	
ESTIMATATION OF EFFICIENCY OF PEDAGOGICAL PROVIDING OF STUDENTS' HEALTH PRESERVING EDUCATION OF A SPECIAL MEDICAL GROUP IN A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION.....	33
M. V. Basalaeva	
ABOUT STRATEGIES OF INTERPRETATION OF THE TEXT OF ARITHMETIC TASK	40
E. P. Bereznenko	
INFLUENCE OF THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF TIME, SPATIAL AND MUSCULR-MOTORIAL PERCEPTIONS ON SPORTS PREPARATION OF SKI-RACERS OF 14–15 YEARS OLD	44
Yu.Yu. Bocharova	
PROFESSIONSL CONSCIOUSNESS AS A FACTOR OF THE PREVENTION OF EMOTIONAL BURNOUT OF A SPECIALIST OF SOCIAL SPHERE	47
E. A. Budenkova, I. P. Tsvelyukh	
METHODICAL ASPECTS OF INTEGRATION OF INFORMATIONAL-COMMUNICATIVE TECHNOLOGIES INTO THE EDUCATIONAL PROCESS	53
O. V. Vasilenko	
METHOD OF STUDYING FEATURES OF UNDERSTANDING AND USE OF SYNTACTIC CONSTRUCTIONS BY 8-9 GRADERS WITH MILD MENTAL RETARDATION	60
N. V. Vasilyeva, M. I. Shilova	
FORMATION OF STYLE OF PEDAGOGICAL DIALOGUE OF FUTURE TEACHER IN INFORMATION-COMMUNICATIVE ACTIVITY	68
K. A. Volhin, N. I. Pak	
ABOUT THE CONDITION OF GRAPHIC PREPARATION OF PUPILS AT A SCHOOL FROM THE POSITION OF INFORMATION APPROACH.....	74
N. M. Vostrikova	
ABOUT APPLICATION OF STRATEGY «LOGBOOK» IN THE LECTURE COURSE OF CHEMISTRY.....	79
O. A. Gavrilyuk, G. V. Yurchuk, E. O. Petrova	
TEACHER'S ROLE IN THE SOLUTION OF A PROBLEM OF INTERGRATION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES INTO THE PROCESS OF TEACHING MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS A FOREIGN LANGUAGE	84
T. Yu. Gerasimova	
QUASI-PROFESSIONAL ACTIVITY AS A METHOD OF STUDYING ACTIVATION	89
L. S. Grinkrug	
CONDITIONS OF PERFECTION OF MANAGEMENT STRUCTURE OF THE PROJECT OF UPDATING OF EDUCATIONAL SYSTEM OF HIGH SCHOOL.....	92
P. P. Dyachuk Jr., I. P. Dyachuk	
DIAGNOSTICS OF TASK-SOLVING LEARNING CAPABILITY.....	98

M. Yu. Ermovaev INTERRELATION BETWEEN MOTORIAL ACTIVITY AND STATE OF SPORTSMEN ON THE PRECONTEST STAGE AS A BASE OF MANAGEMENT OF TRAINING IN KYOKUSHINKAI KARATE-DO.....	105
A. I. Zavjalov ADENOSINE TRIPHOSPHATE (ATP) IS AN ENERGETIC-LUBRICANT COMPONENT OF MUSCULAR CONTRACTION.....	111
S. S. Ivanova FORMING OF TEXT COMPETENCE OF SCHOOLCHILDREN	118
V. V. Ignatova, T. V. Shendel ETHICAL POTENTIAL OF A SPECIALIST IN THE FIELD OF PERSONNEL MANAGEMENT: GENERAL THEORETICAL ASPECT	124
N. A. Kirillova, L. V. Shkerina ABOUT THE COMPLEX OF TASKS AS MEANS OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN THE COURSE OF THEIR MATHEMATICAL TRAINING	129
A. V. Klyuev, M. A. Shatov, A. P. Savin FORMING CULTURE OF SAFETY IN CONDITIONS OF MODERN RISKS.....	132
I. M. Kompaniets RISING OF MOTIVATION TO READ ART TEXTS ON THE BASIS OF MACROSTRUCTURAL FEATURES OF TEACHING TEXTS	135
Yu. P. Kudinova, A.V. Mamaeva ANALYSIS OF EXISTING APPROACHES TO STUDYING ACTIVITY OF DIALOGUE	139
M. V. Lebedeva PROBLEM OF PERSONAL READINESS OF STUDENTS – FUTURE SPEECH THERAPISTS FOR WORK WITH CHILDREN WITH MODERATE AND SEVERE MENTAL RETARDATION.....	145
O. V. Litvinova, V. Yu. Lebedinsky MONITORING TECHNOLOGIES AS BASIS OF SYSTEM OF TRAININGS IN TAEKWONDO WITH HEALTHSAVING ORIENTATION.....	152
O. R. Likova, L. E. Saraskina PEDAGOGIC SUPPORT OF ECOLOGICAL GOAL-SETTING DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH THE MAJOR IN CHEMISTRY.....	157
E.G. Mardenskaya PREPARATION OF EXPERTS OF SERVICE SPECIALITIES ACCORDING TO INQUIRIES OF EMPLOYERS IN THE SPHERE OF SERVICE OF INSTITUTIONS OF SOCIAL WORK	162
E. N. Matyanova ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF A FUTURE ENGINEER'S COMMUNICATIVE IMAGE'S FORMATION AT HIGH SCHOOL.....	168
A. Yu. Osipov IMPROVEMENT OF TECHNICAL SKILLS OF WRESTLERS	174
A. P. Savin PEDAGOGICAL ISSUES OF PROVIDING EFFICIENT FORMATION OF LIFE SAFETY CULTURE IN THE EDUCATIONAL PROCESS.....	177
M. A. Sokolskaya SELECTION OF THE CONTENT OF THE COURSE OF «BASIS OF PARALLEL PROGRAMMING « ON THE BASIS OF INFORMATION APPROACH	180
S. P. Cherniy PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL MAINTENANCE OF THE PROCESS OF FORMATION OF SKILLS OF TACTICAL EFFICIENCY OF CADETS OF UNIVERSITY OF STATE ANTIFIRE SERVICE (SAS) OF THE MINISTRY OF EMERGENCY MEASURES TO ACTIONS IN THE CONDITIONS OF EXTREME SITUATION	186
E. G. Sharonova TECHNOLOGY OF PREPARATION OF FUTURE TEACHER TOSOCIAL-ECOLOGICAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN	190

Yu.V. Shevchyuk INFLUENCE OF VARIOUS KINDS OF TRAININGS AT SCHOOLS OF SPORTS ORIENTATION TO FORMATION OF MORAL-STRONG-WILLED QUALITIES OF PUPILS (BY RESULTS OF SOCIOLOGICAL RESEARCH)	196
M. I. Shilova, E. A. Stepanov PROBLEM OF EDUCATION OF VALUES OF CHARACTER OF MODERN GENERATION OF SIBERIANS	204
E. A. Yugova STRUCTURE AND CONTENT ANALYSIS OF HEALTHSAVING COMPETENCE OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY.....	213
G. V. Yurchuk DEVELOPMENT OF LANGUAGE COMPETENCE AT STUDYING OF THE ENGLISH LANGUAGE BY THE STUDENTS OF MEDICAL UNIVERSITY	218
N. F. Yakovleva PEDAGOGIC STRATEGIES OF ORPHANS' CHARACTER UP-BRINGING	224
M. G. Yanova PERSONAL-ACTIVITY ASPECT OF FORMATION OF A FUTURE TEACHER'S ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CULTURE (JUNIOUR COURSES)	231
PSYCHOLOGY	238
E. V. Gordienko DIALOGIC CONSCIOUSNESS OF PERSONLITY: ANALISYS OF PHILOSOPHICAL AND PSYCHOLOGICAL CONCEPTIONS OF CONSCIOUSNESS	238
E. Yu. Kahanova EXPERIENCE OF LONELINESS OF STUDENTS IN DEPENDENCE ON SOCIAL-DEMOGRAPHIC FACTORS.....	244
N. V. Lukyanchenko BORDERS AND CONTEXTS AS KEY ASPECTS OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL PERSPECTIVE OF STUDYING IDENTITY	249
I. G. Malantchuk AGE-RELATED DYNAMICS OF SPEECH CONCEPTUALIZATION IN COMMUNICATIVE CONSCIOUSNESS OF A CHILD: ADDRESSEE FACTOR.....	257
T. Yu. Sidorkina, L. V. Domanetskaya PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE ADAPTATION PROCESS OF FREQUENTLY SICK CHILDREN OF PRESCHOOL AGE TO EARLY CHILDHOOD EDUCATIONAL INSTITUTION	263
T. Yu. Todisheva DETERMINANTS OF SELF-APPRAISAL OF MANANGERS' CAREER COMPETENCE	268
V. S. Tretyakova, S. N. Shilova PROBLEMS OF LIFE SELF-DETERMINATION OF AN ELDERLY MAN IN CONDITIONS OF HUMANE SOCIETY	273
ABSTRACTS	280
CREDITS.....	308

ПЕДАГОГИКА

В.В. Аёшин

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

Исследовательские способности, исследовательская компетентность, подготовка будущего учителя физики.

В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» определены основные направления в развитии школы и подготовки учителей. Новая школа требует и нового учителя, хорошо знающего свой предмет, понимающего особенности развития учащихся, помогающего школьникам стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми. Следовательно, школьное обучение должно быть построено так, чтобы учащиеся были вовлечены в исследовательские проекты и творческие занятия, позволяющие научиться понимать и осваивать новое, принимать решения в практической деятельности, формировать различные способности. Все это требует от педагогических вузов обновления качества профессиональной подготовки будущего учителя. Основы такого обновления были заложены в Концепцию модернизации образования в России (2002), которая определила суть и основные направления модернизации педагогического образования, выделив в качестве основного подхода компетентностный. В настоящее время особенно востребованной является исследовательская компетентность будущего учителя, которая проявляется в деятельности при формировании исследовательской способности учащихся.

Для обеспечения объективного анализа и оценки практики формирования исследовательских способностей учащихся была проанализирована работа учителей физики. Результаты анализа представлены в таблице. Отметим, что большинство учителей, принимавших участие в опросе, не планируют исследовательскую деятельность учащихся на практике по причинам: «не хватает времени на уроке», «отсутствуют готовые методические пособия по конкретным исследовательским проектам» и т. д. Учителю приходится самостоятельно определять задачи формирования исследовательских умений, осуществлять подбор заданий для их формирования, оформлять инструкции по способу выполнения данных заданий, определять процедуры проверки уровня сформированности исследовательских умений и формы фиксации результатов.

Результаты анкетирования учителей физики

№ п/п	Вопросы анкеты	Количество ответов				
		всего	да	%	нет	%
1	Знаете ли вы о необходимом минимуме исследовательских умений, которым должен владеть каждый выпускник?	38	2	5	36	95
2	Есть ли у вас документы (планы урока, тематические планы, индивидуальные программы и др.), на основании которых вы планируете обучать детей исследовательским умениям?	38	8	21	30	79
3	Учите ли вы детей целеполаганию, формулированию гипотез и их проверке?	38	2	5	36	95
4	Используете ли метод «мозгового штурма»?	38	38	100	0	0
5	Умеют ли ваши учащиеся планировать исследовательскую работу?	38	2	5	36	95
6	Учите ли вы учащихся выбирать способ кодирования данных опыта (результатов наблюдений и измерений)?	38	2	5	36	95
7	Учите ли вы учащихся анализировать полученные результаты и формулировать вывод?	38	38	100	0	0
8	Как часто вы проводите работу по формированию исследовательских умений?	Часто – 8 % Редко – 92 %				
9	Что мешает вам вести целенаправленную работу по формированию исследовательских умений?	Отсутствие методических рекомендаций – 100 %. Нет критериев оценки исследовательских работ – 100 %. Недостаток времени на уроке – 80 %. Нет оборудования – 74 %. Большая нагрузка – 26 %				

Полученные нами результаты находят подтверждение и в других педагогических исследованиях [Васильева, 2008; Ушаков, 2008], в частности, педагоги испытывают затруднения в выборе и обосновании содержания обучения для организации исследования, прогнозирования средств и методов исследования, обобщения и оформления полученных результатов [Васильева, 2008, с. 15].

Таким образом, существуют противоречия: между необходимостью организовать исследовательскую работу учащихся и неразработанностью дидактических основ её реализации; между необходимостью включения в образовательный процесс по физике исследовательской деятельности и недостаточной разработанностью механизмов её включения в образовательный процесс.

Анализируя анкетные данные и результаты беседы с учителями по проблеме формирования исследовательской способности учащихся, мы пришли к выводу, что учителя отмечают пассивность учащихся, их неумение и нежелание заниматься исследовательской деятельностью на учебных занятиях. Вместе с этим учителя подчеркивают свою недостаточную готовность к построению занятий таким образом, чтобы максимально формировать и развивать исследовательские умения учащихся. В результате возникает объективная необходимость в исследовании и решении проблем, связанных с выделенными противоречиями. Для успешного решения обозначенных проблем необходимо предоставить учителям готовые методи-

ки, позволяющие внедрить процесс формирования и развития исследовательских способностей учащихся в систему современного образования.

Суммируя всё вышесказанное, мы можем сделать следующие выводы:

1) большинство учителей видят объективную необходимость в использовании исследовательского метода в обучении;

2) целенаправленная деятельность учителя по формированию у учащихся исследовательской способности практически не осуществляется;

3) большая часть учителей при организации исследовательской деятельности учащихся испытывают затруднения вследствие недостаточной профессиональной подготовки к собственной исследовательской работе и отсутствия методической литературы по данной проблеме.

Цель деятельности учителя состоит в том, чтобы осуществлять управление активной познавательной деятельностью учащихся по усвоению учебного материала. Сформированность исследовательской компетентности учителя сегодня определяет его профессионализм в выделенном виде деятельности.

Опираясь на труды И.В. Васильевой, Е.Н. Михайловой, О.В. Лебедевой, А.А. Ушакова и др. [Васильева, 2008; Лебедева, 2010; Михайлова, 2009; Ушаков, 2008], мы исходим из того, что исследовательская компетентность учителя представляет собой педагогическую деятельность, осуществляемую на высоком научно-профессиональном уровне. Для того чтобы учитель мог научить учащихся исследовательской деятельности, необходимо, чтобы он сам владел ею в совершенстве. Поэтому нужно формировать у студентов педагогических вузов исследовательские способности.

Развитие исследовательской способности – процесс управляемый и направляемый. Студент в соответствии со своими личными психологическими данными на начальном этапе обучения может обладать какими-то отдельными элементами самостоятельности в познании, но развитие исследовательской самостоятельности происходит в процессе обучения под непосредственным руководством педагога. Для управления учебной деятельностью студентов преподавателю необходимо определить, какие знания он собирается сформировать у студентов и определить виды их деятельности, соотнести их с формами занятий и видами контроля и обеспечить мотивационный настрой, способствующий эффективной деятельности учащихся.

Процесс формирования и развития у студентов исследовательских способностей позволяет определить существенные этапы работы преподавателя и требует от него определенных профессиональных качеств. Каждый из этапов отличается объемом и сложностью соответствующих ему дидактических задач. Специфика поэтапного обучения состоит в периодическом усложнении ранее поставленных задач и формулировке новых задач обучения.

Нами была осуществлена разработка модели формирования исследовательских способностей студентов, включающей в себя три этапа. Содержание каждого этапа отражено на рис.

На *первом этапе* студент изучает методы научного исследования и адаптируется к новым условиям обучения, выполняя репродуктивные и репродуктивно-исследовательские виды самостоятельных работ. Основная задача преподавателя на первом этапе – сформировать у учащихся представление об эксперименте как методе исследования. Основательная фронтальная дидактическая поддержка познавательной деятельности студентов – главная отличительная особенность данного этапа обучения. Без систематических сопутствующих внешних воздействий со стороны преподавателя на студентов их деятельность не является результативной ни с точки зрения ее завершенности, ни с точки зрения ее качества.

Первые занятия по формированию исследовательской способности мы рекомендуем посвятить рассмотрению следующих вопросов с их практической отработкой: 1) основные виды исследовательских работ и компоненты их содержания; 2) аннотация статьи, книги; рецензия на статью, фильм, выступление; 3) формулирование проблемы исследования; 4) гипотеза и её обоснование; 5) выбор способа кодирования результатов эксперимента; 6) анализ результатов эксперимента, формулировка вывода; 7) оформление отчёта.

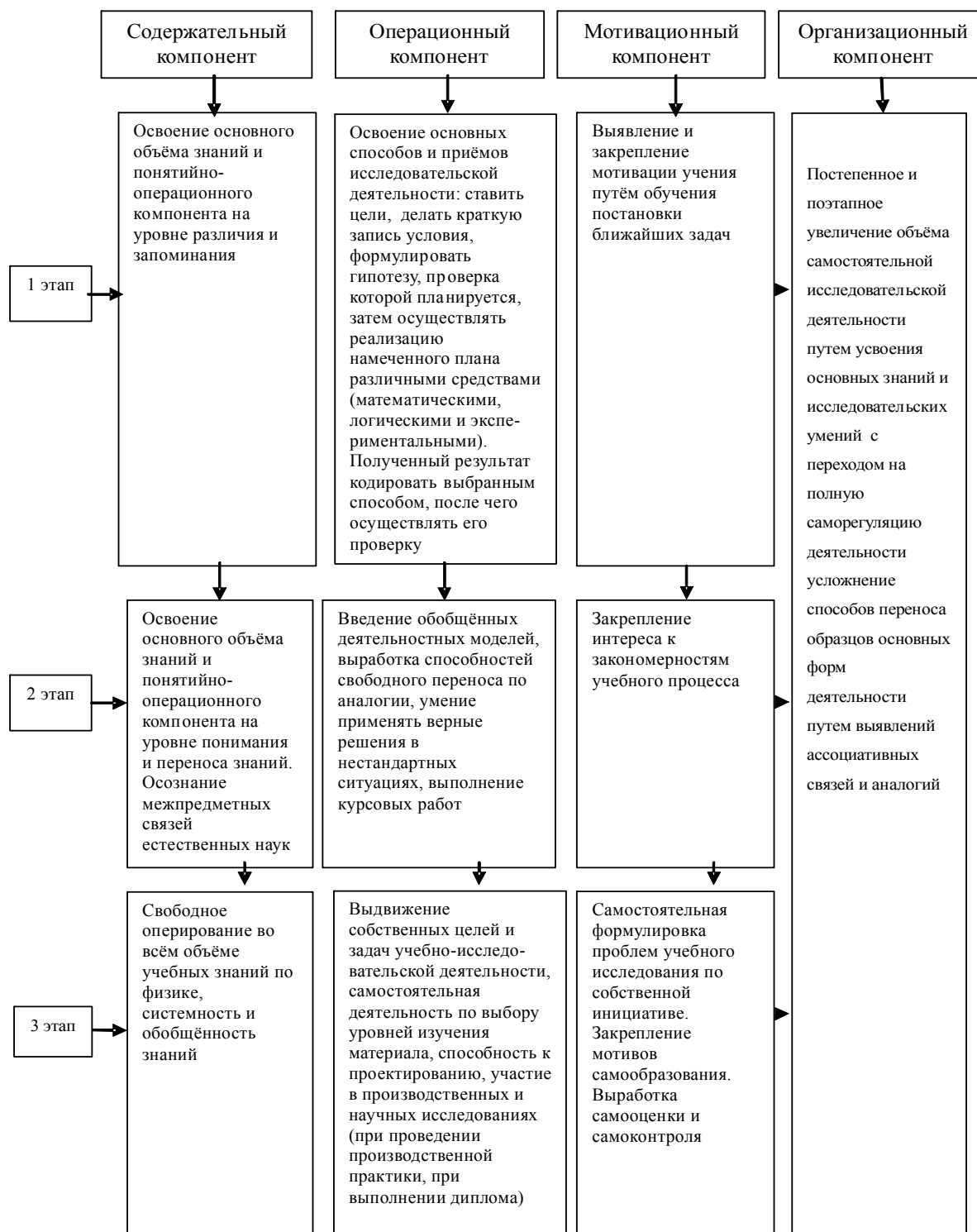


Рис. Модель формирования исследовательских способностей студентов

В ходе предварительного обсуждения со студентами во время проведения каждого лабораторного и практического занятия, при выдаче домашних заданий преподаватель выделяет, какие исследовательские умения должны быть сформированы в ходе самостоятельной работы вообще и в каждом виде самостоятельной работы в отдельности. Основным критерием итоговой оценки выполненной студентом работы является приближенность его действий к исследовательской деятельности.

Наглядно представив для студентов описание деятельности при проведении исследования, преподаватель выделяет цели и объекты усвоения, этапы этой деятельности и результаты этапов, задает общий подход к выполнению всех видов самостоятельной работы. Тем самым он ставит студента в положение субъекта обучения и создает условия для формирования обобщенной ориентировочной основы. Таким образом, деятельность преподавателя сводится к обобщению познавательных действий и входящих в них знаний. Она осуществляется посредством организации самостоятельной работы обучаемых на основе контроля за содержанием ориентировочной основы познавательных действий. Поэтому преподаватель, сохраняя в основном традиционное содержание самостоятельной работы в экспериментальном обучении, выявляет общность выполнения всех видов самостоятельной работы как видов исследовательской деятельности.

Основными средствами, позволяющими, на наш взгляд, организовать экспериментальное обучение на обобщенной ориентировочной основе, являются: методические указания для студентов по организации самостоятельной работы, проводимой как учебное исследование; схемы исследовательской деятельности, проводимой при выполнении различных видов самостоятельной работы; контрольные вопросы по теории исследовательской деятельности; система задач и исследовательских заданий для самостоятельной работы студентов. При решении исследовательской задачи рекомендуем предложить студентам вопросы, стимулирующие решение исследовательской задачи. Для составления таких вопросов можно воспользоваться рекомендациями Д. Пойа [Пойа, 1959].

На *втором этапе* развития у студентов способности в выполнении исследовательского задания задачи обучения усложняются. Студент при значительном увеличении объема самостоятельной работы принимает участие в исследовательской деятельности – выполняет курсовые работы. На этом этапе нарастает скорость учебной работы и у учащихся освобождается время для выдвижения и обоснования гипотезы, планирования эксперимента, анализа и интерпретации полученных результатов, формулировки выводов.

На данном этапе контроль со стороны преподавателя еще важен. Если исследовательское задание не является слишком сложным, то студенты вполне справляются самостоятельно. Выполнение нестандартных заданий пока еще требует активной дидактической поддержки. Выдвижение собственных идей тоже стимулируется педагогом. Второй этап характеризуется выработкой способности свободно оперирования усвоенными на первом этапе знаниями и понятийно-категориальным аппаратом, осознанием межпредметных связей и осуществлением самостоятельного перевода знаний из одной учебной дисциплины в другую. Операционный компонент предполагает усложнение способов переноса образцов основных форм деятельности путем выявления ассоциативных связей и аналогий.

На *третьем этапе* обучения студенту, наряду с исследовательской деятельностью, предоставляется возможность принять участие в производственных и научных исследованиях. На этом этапе преподаватель – организатор, консультант, соучастник учебного процесса. Умело управляя, преподаватель трансформирует разрозненные мотивы в устойчивую потребность в проведении самостоятельной работы как исследовательской деятельности, что способствует в целом совершенствованию и развитию исследовательских умений. Студенты в состоянии самосто-

тельно применить на практике в школе весь комплекс усвоенных знаний и способов познавательной деятельности. Происходит совершенствование форм познавательной деятельности и их творческое использование. Для студентов характерна выраженная инициатива: самостоятельная формулировка проблем и целей исследования, планирование и проведение исследования.

Рассмотренные выше этапы характеризуются нелинейностью их протекания и взаимопроникновением. Никогда не бывает у всех студентов одинакового уровня развития самостоятельности в познании. Поэтому модель развития познавательной самостоятельности на практике реализуется согласно принципам индивидуализации и дифференциации обучения.

Основными признаками сформированности исследовательской способности у студентов являются:

– умение ориентироваться в новой учебной ситуации, самостоятельность воли, инициативность в обучении, творческий подход к решению задачи, умение отбирать, изучать, систематизировать и интерпретировать информацию, анализировать, замечать существенное, подмечать общее и делать обобщения, переносить известные приемы в нестандартные ситуации, находить пути их решения;

– умение выдвигать гипотезы; строить план исследования; формулировать решения, объяснения; проводить проверку решения; делать практические выводы о возможности и необходимости применения полученных знаний.

В заключение отметим, что проблема профессиональной подготовки учителя к исследовательской работе остается актуальной и требует своего решения. Необходимо создание развивающей образовательной среды в педвузах, основная цель которой заключается в стремлении построить процесс обучения так, чтобы каждый студент оказался в благоприятных условиях для развития его исследовательских способностей. Для решения указанной выше проблемы мы спроектировали модель формирования исследовательской способности студентов – будущих учителей физики в условиях реализации компетентностного подхода, состоящую из трех этапов. На наш взгляд, поэтапное обучение студентов позволяет сформировать у них исследовательские способности, которые они могут использовать при работе в школе.

В настоящее время нами осуществляется опытно-экспериментальная работа по внедрению разработанной модели формирования исследовательских способностей студентов на факультете физики КГПУ. В дальнейшем планируются уточнение факторов, влияющих на формирование исследовательской компетенции студентов педагогического вуза, а также совершенствование всех этапов разработанной модели на основе использования современных информационных и телекоммуникационных технологий, цифровых образовательных ресурсов.

Библиографический список

1. Васильева И.В. Проектная и исследовательская деятельность учащихся как средство реализации компетентностного подхода при обучении физике в основной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: МПГУ, 2008. 27 с.
2. Лебедева О.В. Формирование методической компетентности учителя в области организации исследовательской деятельности. Развитие методик обучения физике в школе // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского 2010. № 5 (2). С. 403–406.
3. Михайлова Е.Н. Исследовательская компетентность как цель и ресурс профессионального саморазвития педагога в концепции праксеологического подхода // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. № 6 (84). С. 5–8.
4. Пойа Д. Как решать задачу. М., 1959. 207 с.
5. Ушаков А.А. Развитие исследовательской компетентности учащихся общеобразовательной школы в условиях профильного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Майкоп, 2008. 28 с.

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОБРАБОТКИ ДЕРЕВА В СИМБИРСКОЙ ЧУВАШСКОЙ УЧИТЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ В КОНТЕКСТЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА

Просветительная деятельность И.Я. Яковлева, симбирская чувашская учительская школа, приемы ремесла, обработка дерева, предпринимательская направленность, различные изделия, трудовое обучение.

В основу трудового обучения в Симбирской чувашской учительской школе, в частности обработки дерева, была положена Программа по труду, разработанная в 1890 г. Исходя из этой программы, каждый воспитанник школы в первые четыре года обучения должен был пройти курс ручного труда по дереву, и что важно, уже по программе учительских семинарий и институтов. Тем самым решалась задача освоения воспитанниками приемов ремесла по обработке дерева и приурочения к обиходу сельской крестьянской жизни. В соответствии с положениями программы воспитанники Симбирской чувашской учительской школы должны знать «поперечное и продольное пиление дерева, обстругивание брусков разного сечения; высверливание и долбление отверстий в дереве, разные виды соединения брусков, склеивание дерева, так, чтобы могли сделать стол, стул, табуретку, кружок, полочку, шкафчик, колотушку, топориче, валец для белья, сбить ящик, приделать ручку к косе и проч.» (ЦГА ЧР.Ф. 297. Оп. 1. Л. 4).

Для того чтобы обучающиеся знали о возможностях достижения определенных результатов в обучении трудовым столярным навыкам, в школе был организован музей. По инициативе И.Я. Яковлева с 1908 г. В.Н. Орлов постепенно начинает собирать экспонаты для будущего музея. В нем только на личные средства и как дар воспитанников яковлевской школы бесплатно были приобретены:

- 350 экземпляров чувашских женских украшений (61 название);
- 23 экземпляра резных изделий из дерева (15 названий);
- 100 экземпляров книг, фотокарточек и др. предметов.

В целом на 1922 г. музей имел большую библиотеку и архивные материалы, ценности материальной и художественной культуры чувашского народа, подаренные лично И.Я. Яковлевым и его учениками. Нас особо интересуют экспонаты отдела художественных работ по дереву. Здесь были представлены изделия из казанского дуба, выполненные воспитанниками, которые специально обучались столярному, токарному и резному делу. Резные узоры ковшей, черпаков, солониц и других предметов утилитарного назначения были растительного и преимущественно геометрического орнамента. А выполненные учениками иконостас и киоты без икон (5) были признаны Симбирским губернским комитетом по охране памятников искусства и старины «высокохудожественными произведениями человеческого труда и подлежащими строгой охране» [Краснов, 1998, с. 3].

Как отмечал директор музея Ф.Т. Тимофеев, «простота, строгая пропорциональность частей и целого, изящность выполненной работы производят на зрителя очень хорошее впечатление... Предметы отличаются особою художественностью, некоторые даже грубы, но в смысле этнографическом они являются весьма цен-

ным материалом как первоначальные опыты проявления техники и художественности» [Краснов, 1998, с. 6].

Музей в силу того, что в него экспонаты доставлялись бесплатно, не имел дорогих высокохудожественных изделий чувашских ремесел, которые, к примеру, были представлены в Музее изящных искусств императора Александра III (ныне Государственный музей изобразительных искусств им. А.С. Пушкина). Относительно изделий и их авторов профессор Смирнов признавал за чувашами в резьбе по дереву удивительную виртуозность, отмечая, что «с большим умением они варьируют несложный по своей основе животный орнамент – фигурки птиц и животных на ручках» [Краснов, 1998, с. 3].

Однако традиционная для чувашей художественная обработка дерева всегда получала высокую оценку специалистов: «Чуваши-мужчины свои художественные силы вкладывают в производство изящной утвари и посуды, на которых развертывают все богатство своей фантазии» [Краснов, 1998, с. 3].

Исследователь художественного творчества разных народностей Смирнов отмечает, что следует «признать за чувашами в этой отрасли художественно-промышленного труда значительную степень виртуозности» [Краснов, 1998, с. 3]. В этом высказывании дается высокая оценка традиционного чувашского ремесла, да еще и с точки зрения художественно-промышленного труда. Это сказано не случайно и подтверждается тем, что столярное дело было поставлено в Симбирской школе на кустарно-промышленную основу, а сами изделия, выполненные воспитанниками школы, с успехом распродавались на Нижегородской промышленной ярмарке. Таким образом, можно считать, что предпринимательская направленность ручного труда в Симбирской учительской школе присутствовала.

Одним из доказательств этого является такая организация работы в этой школе, когда «устройство внутреннего распорядка классов ручного труда, расходование денежных средств, ведение материальной и денежной отчетности, а равно и порядков избирания и утверждения мастеров и подмастерьев устанавливается инспектором школы» (ЦГА ЧР. Ф. 297. Оп. 1. Л. 4).

Следующим пунктом, показывающим заинтересованность каждого из участников образовательного процесса в развитии и усовершенствовании продукции, было то, что «доход от продажи исполненных изделий или от исполненных заказов составляет специальные средства классов ручного труда и расходуются на его нужды, а также на вознаграждение лиц, участвовавших в исполнении заказов или изделий» (ЦГА ЧР. Ф. 297. Оп. 1. Л. 4).

Так, в Симбирской губернской газете в 1882 г. регулярно размещались объявления о продаже изделий, выполненных учениками школы: «В Симбирской центральной школе, на берегу р. Свияги, продаются за весьма умеренную цену изделия учебной ее мастерской: молотилки с конным приводом, сеялки, веялки-сортировки, деревянные и железные бороны-зигзаги и коленчатые с валиком и вальками, плуги двух- и трехлемешные, косули; там же по заказу вновь приготавливаются различные земледельческие орудия машины и исправляются старые...» [Симбирская земская газета, 1882, с. 5].

Работа школьных мастерских всегда получала высокую оценку: в 1890 г. машины, орудия труда и различные изделия, выполненные учениками Симбирской школы, получили «почетный отзыв» на научно-промышленной выставке в Казани [Краснов, 1998, с. 35].

Многогранная Симбирская учительская школа, включающая образовательную, просветительную деятельность, стала направлением научных изысканий многих

ученых и преподавателей. С 70-х гг. XIX в. о И.Я. Яковлеве и Симбирской чувашской школе опубликованы сотни статей и десятки монографий, однако нет работ, анализирующих предпринимательскую, благотворительную деятельность просветителя и его учеников.

В. Дмитриев в статье «Великий учитель: об историческом значении просветительской деятельности И.Я. Яковлева» отмечает, что «даже авторы монографий не дают анализа литературы об И.Я. Яковлеве. На мой взгляд, наиболее обстоятельную, полную и объективную монографию о его деятельности опубликовал Н.Г. Краснов» [Димитриев, 1998, с. 23].

Рассматривая деятельность И.Я. Яковлева с предпринимательской точки зрения, удалось выяснить, что, только лично обладая предпринимательскими качествами, он смог реализовать запланированную работу, начиная с открытия школы, направленную на развитие чувашского народа. Архивные документы, приведенные В. Дмитриевым, подтверждают это: «...при участии И.Я. Яковлева и его учеников в Поволжье и Приуралье было открыто более 400 чувашских училищ. Многим вновь открытым училищам И.Я. Яковлев помогал строить учебные помещения, договариваясь с крестьянскими общинами о выделении средств и земельных участков, изыскивая другие источники финансирования, находя стройматериалы и подрядчиков» [Димитриев, 1998, с. 23].

В деле национального подъема чувашского народа И.Я. Яковлев и его сподвижники придавали большое значение распространению среди чувашских крестьян ремесел и передовой агрокультуры. Этой цели И.Я. Яковлев добивался главным образом через учителей и сельские школы.

Основной задачей педагогической системы И.Я. Яковлева было продуманное содержание обучения, ставившее целью подготовку учащегося к практической, трудовой деятельности.

Переняв передовые, лучшие приемы ведения индивидуальной деятельности, «выпускники школы при многих сельских училищах открывали ремесленные мастерские и заводили образцовые сельскохозяйственные пришкольные участки, обучали учащихся и крестьян новым приемам ведения хозяйства, помогали крестьянам в повышении культуры земледелия» [Димитриев, 1998, с. 23].

Проблема развития предпринимательства в различных регионах России привлекает пристальное внимание многих ученых. Исследователи рассматривают российское предпринимательство на протяжении широкого исторического периода, включая XVIII–XX столетия, его деловые, культурные и нравственно-этические традиции представлены в конкретных образах людей делового мира и творческой интеллигенции. В работах подчеркивается, что предприниматели добились успеха благодаря знаниям, таланту и личной энергии.

В этой связи отметим, что предпринимательство в России рассматривалось сквозь призму этических норм. Так, на Стахеевских чтениях, регулярно проводимых в г. Елабуге, часто цитировались строки, отражающие нравственный кодекс предпринимательства, содержащийся в книге «Необходимые правила для купцов, банкиров, комиссионеров и вообще для каждого человека, занимающегося каким-либо делом», опубликованной в 1887 г. И.Е. Зегимилем. Приведем выдержки из нее: «Работайте сами, то, что вы можете сделать сами, не давайте делать другим. Держите всегда данное слово. Относитесь к вашему делу с полным усердием, чем бы вы не занимались. Трезвость и выдержанность. Всякое дело основано на доверии, поэтому вы должны всеми силами стараться снискать себе полное доверие тех, с которыми вам приходится иметь дело. Главное – честность и добросовес-

тность. Соблюдайте экономию в ваших личных расходах, живите лучше ниже ваших средств, чем выше» [Демидовский временник, 1994, с. 69].

Вышесказанное характеризует предпринимательство с точки зрения общественного служения на благо народа.

Современный взгляд на Симбирскую учительскую школу позволяет увидеть потенциал любого образовательного учреждения, прежде всего системы профессионального образования, в развитии предпринимательских качеств обучающихся. Если в школе И.Я. Яковлева могли органично вплетать в единый образовательный процесс трудовое обучение с ориентацией на развитие предприимчивости и творчества в создании изделий утилитарного назначения, то почему бы и нашей современной школе не перенять такой опыт, тем более что жизнь диктует необходимость подготовки детей к труду? К тому же в школьном расписании есть уроки технологии, содержание которых направляет учащихся на развитие инструментальных технологических навыков с умением применять их в различных жизненных ситуациях: изготовление необходимых для дома предметов обихода (полки, скамейки, доски, подставки и др.).

Важно привить учащимся умение рассчитывать такие моменты производственного процесса, как:

- функциональное назначение изделия (а это требует продуманности, планирования);
- авторская интерпретация известных и традиционных приемов (на основе интеграции и синтеза технологических способов изготовления);
- вариативность в изготовлении изделий (что предусматривает возможные варианты их использования в жизни);
- творческая направленность деятельности автора-исполнителя (она базируется на знании способов и приемов изготовления, назначения изделия).

В процессе формирования предпринимательских качеств у учащихся необходимо развивать потребность мастерить как на уроках технологии, так и на занятиях кружка, клуба или дома. Тем самым стимулируется практическая деятельность в изготовлении полезных изделий для ученика, школы, семьи. Учитель должен ставить новые задачи, показывая образцы изделий, которые ученикам предстоит выполнить. В таких условиях труд приносит как пользу, так и радость, становится необходимым условием самореализации. Это чрезвычайно важно для формирования производственного опыта детей, в целом устойчивого положительного отношения к труду и людям труда. Актуальность такой постановки трудового обучения невозможно переоценить. Каждый студент может применить этот набор свойств к себе и оценить, в какой мере он пригоден к роли предпринимателя. Понятно, что один человек не может одновременно обладать всеми этими качествами. Вышеперечисленные характеристики в жизни достаточно редко сочетаются в одном индивидууме, в совокупности есть не что иное, как описание свойств эталона. Однако стремиться к этому необходимо, если учитель ставит перед собой задачу – воспитать в учениках (как бы это не звучало пафосно) хозяина своей судьбы.

Если в обобщенном виде основные качества предпринимателя заключаются в такой характеристике, как: 1) желание идти на риск («разумный» риск); 2) готовность к любым изменениям на рынке; 3) склонность к инновациям (нововведениям), то, трансформируя эти составляющие в систему трудового обучения Симбирской чувашской учительской школы, получаем следующее:

1) изначально И.Я. Яковлев ставил перед преподавателями школы задачу такой постановки трудового воспитания, при которой изделия (орудия труда, раз-

личные приспособления, домашняя утварь и мебель) предназначались бы и для продажи. Это был «разумный риск», сопряженный с необходимостью рассчитать материалы, их стоимость, цену продукции и т. д.;

2) И.Я. Яковлев быстро реагировал на происходящие в мире техники, ремесел тенденции и изменения, поэтому ставил перед преподавателями задачу соответствия производительного труда на занятиях по программе трудового воспитания потребностям школы, населения;

3) огромным достижением системы трудового обучения в Симбирской чувашской учительской школе было то, что оно шло в русле новых достижений российского и зарубежного педагогического опыта, отвечало требованиям времени.

Оценка качества выполняемых воспитанниками заданий была отражена в учёте основных принципов производства: красота, функциональность (польза), конструктивность (надёжность), экономичность, эргономичность (удобство пользования).

Многогранная деятельность И.Я. Яковлева – достойный пример пристального внимания и заботливого отношения к вопросам педагогического образования. Он не только является основателем Симбирской учительской школы, он посвятил себя общественно значимой идее – подготовке учителя-универсала, умеющего организовать учебную и трудовую деятельность учащихся дореволюционного чувашского края. Такой учитель был центром прогресса на селе, ответственного отношения к подготовке детей к жизни.

Если в музее Симбирской чувашской учительской школы были представлены изделия, являющиеся образцами народных ремесел, рукоделия, а также выполненные воспитанниками работы, то в музее И.Я. Яковлева Чувашского педагогического университета им. И.Я. Яковлева сегодня хранятся документы и экспонаты, подтверждающие высокую результативность работы: свидетельства, грамоты; мебель, изготовленная воспитанниками великого просветителя чувашского народа, по всем параметрам отвечающая требованиям «рынка». Это говорит о прогрессивном развитии системы трудового воспитания в школе Яковлева. Таким образом, опыт Симбирской чувашской учительской школы является основой для разработки различных программ в сфере обучающего и производительного труда.

Ярким примером служит республиканская целевая программа «Развитие предпринимательства в области народных художественных промыслов, ремёсел и производства сувенирной продукции в Чувашской республике на 2010–2020 годы». В соответствии с ней проводятся семинары в «Школе технологий бизнеса», программа которых предусматривает обучение мастеров народных художественных промыслов, индивидуальных предпринимателей и сотрудников организаций, осуществляющих свою деятельность в сфере народных художественных промыслов, также мастер-классы, проводимые автором статьи.

Активное участие в этих семинарах принимают будущие учителя технологии, изучая законодательство, регламентирующее предпринимательскую деятельность, формы государственной поддержки, основы экономики, систему налогообложения, трудовое законодательство, управление, продвижение сувенирной продукции, участвуя в тренингах «Свой бизнес – это прекрасно!» и деловых играх.

Современное предпринимательство основано на богатом опыте предшественников. Поэтому осмысление педагогического наследия просветителя является основанием для совершенствования современной системы образования, разработки и внедрения новых способов работы, которые имеют непреходящее значение для его развития.

Архивные материалы

1. Центральный государственный архив Чувашской Республики (ЦГА ЧР). Ф. 297. Оп. 1. Д. 883.

Библиографический список

1. Демидовский временник: исторический альманах. Екатеринбург: Демидовский институт, 1994. Кн. 1. 400 с.
2. Димитриев В. Великий учитель: об историческом значении просветительной деятельности И.Я. Яковлева // Ялав. 1998. № 2. С. 22–30.
3. Коммерция и государство в истории России (XVI – XX вв.): сб. исследований. Екатеринбург: Демидовский институт, 2001.
4. Краснов Н.Г. Иван Яковлев и его потомки. Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1998. 352 с.
5. Симбирская земская газета. 1882. № 300.

ЖИЗНЕННОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ ПО ЗРЕНИЮ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Самоопределение, жизненное самоопределение, инвалиды по зрению, проблемы самоопределения, жизненная позиция.

Одна из ведущих задач современного образования не только вооружить будущих специалистов определенной суммой знания, но и воспитать свободную, активную, творческую, инициативную личность, способную к целенаправленной и сознательно осуществляемой деятельности, самостоятельно адаптирующуюся в современном обществе, а также сформировать потребность в самообразовании, самосовершенствовании, саморазвитии.

В Законе РФ «Об образовании» прописано, что одной из приоритетных задач образования становится ориентация его содержания на «обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации» (Закон РФ «Об образовании», ст. 14). В связи с этим актуализируется проблема продуктивного, личностно ориентированного образования, которое усиливало бы воспитание самоопределяющей личности в современных социально-экономических условиях. Благодаря работам О.С. Газмана, С.В. Бондаревской, В.В. Горшковой, В.В. Зайцева, А.В. Мудрика, А.Н. Тубельского, И.А. Колесникова, Н.Ф. Головановой, Б.М. Бим-Бада и многих других ученых, в рамках устанавливающейся концепции личностно ориентированной модели образования указывается на самоопределение как ведущую ценность. По мнению О.С. Газмана, самоопределение личности и связанные с ним процессы самореализации, самоорганизации и самореабилитации являются главным предметом воспитательной деятельности педагога [Газман, 1995].

Анализ научной литературы показывает, что в современной науке раскрываются различные аспекты самоопределения личности, главным образом в подростковом возрасте: психологические основы самоопределения (К.А. Абульханова-Славская, Е.А. Климов, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, А. Маслоу, К. Роджерс и др.), профессионального самоопределения (С.Н. Чистякова, Н.Ф. Гейжан, А.Л. Журкина, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников и др.), философский аспект самоопределения (А.В. Грибакин, А.А. Гусейнов, Л.М. Архангельский, В.Г. Афанасьев, О.Г. Дробницкий, В.И. Никонов и др.), социального самоопределения (В.С. Собкин и др.). С середины XX века в научной литературе начал появляться ряд работ, посвященных проблеме жизненного самоопределения, в которых раскрываются: структура жизненного самоопределения (Б.Г. Ананьев, Е.И. Головаха, А.Л. Журавлев, В.И. Жуков, А.Г. Здравомыслов, С.И. Иконникова, А.Г. Кузнецов, В.Л. Лебедева, Ю.В. Миков и др.), сущностные характеристики жизненного самоопределения (М.М. Бахтин, К.А. Абульханова-Славская, М.Р. Гинзбург, С.А. Иванушкина, Е.А. Климов, И.С. Кон, И.А. Кулинич, Г.И. Осадчая, А.В. Петровский, В.Ф. Сафин и др.). В последнее время появилось ряд исследований по формированию и подготовке профессионального самоопределения лиц с ограниченными физическими возможностями (С.В. Телешева, Е.О. Гордиевская и др.), проблемам профессионального и личностного самоопределения детей-сирот (В.И. Кливер, Л.Г. Юрченко и др.), подростков, находящихся в трудных жизненных ситуациях, военнослужащих.

Вместе с тем исследований, посвященных жизненному самоопределению лиц с ограниченными физическими возможностями, практически нет и проблема жизненного самоопределения инвалидов по зрению не стала объектом специального исследования в педагогической науке.

Цель исследования – раскрыть основные психолого-педагогические проблемы жизненного самоопределения инвалидов по зрению.

Под жизненным самоопределением мы понимаем наличие собственных взглядов, установок и жизненной позиции личности, выбор того или иного образа жизни. Это осознанное деятельное отношение человека к жизни с целью самосовершенствования и жизненного самопроявления. По мнению В.Д. Шадрикова, жизненное самоопределение характеризует человека как субъекта собственной жизни и собственного счастья и поэтому должно стоять на первом месте в структуре целей воспитания, выступая как этап самореализации человеком своих сил и способностей [Шадриков, 1993, с. 96].

Анализ психологической, педагогической, социологической литературы по проблеме жизненного самоопределения позволяет сформулировать понимание жизненного самоопределения как многоступенчатого, постоянно развивающегося процесса развития человека, который длится всю жизнь, обусловлен всей системой жизнедеятельности и нацелен на формирование готовности личности к самостоятельной активной деятельности. Этому процессу соответствует педагогический процесс: самовоспитания, самообразования, саморазвития, самопроявления. Вместе с тем этот процесс как психолого-педагогическое явление очень сложен и многогранен.

Жизненное самоопределение интегрирует многие понятия, которые характеризуют жизнь человека: «жизненная позиция», «жизненный выбор», «жизненные стратегии», «жизненная перспектива», «жизненный стиль», «жизненные планы» и т. д. В качестве структурных единиц жизненного самоопределения можно выделить понятия: «образ будущего», «прогнозирование жизненного пути», «временное планирование жизни», «условия и факторы счастливой жизни», «способы достижения поставленных целей», «стиль жизни» и др.

Представляются интересными взгляды К.А. Абульхановой-Славской, которая выделяет основные признаки стратегии жизни. Интересны идеи «событийного подхода» при планировании и рассмотрении жизненного пути человека, разрабатываемые Е.И. Головахой и А.А. Кроником, а также «биографический подход», где жизненное самоопределение рассматривается как процесс и результат биографического развития личности и является формой активизации жизненного самоопределения (Г.Е. Соловьев и др.).

Таким образом, сущность жизненного самоопределения заключается в формировании у человека осознания цели и смысла жизни, готовности к самостоятельной жизнедеятельности на основе соотнесения своих желаний, способностей, возможностей и требований, предъявляемых со стороны других людей, общества, и выступает как наиболее важное качество личности, в связи с чем рассматривается нами как важнейшая психолого-педагогическая проблема современного образования.

Традиционно проблема самоопределения в педагогической науке связывается с подростковым и юношеским возрастом, когда практически все подростки размышляют о смысле жизни, о своей будущей профессии, о своем месте в обществе. Однако в каждом возрасте и для каждой социальной группы данная проблема имеет свою специфику. Не составляет исключение и человек с ограниченными физическими возможностями, в частности инвалиды по зрению, где на жизненное самоопределение, помимо субъективных и объективных факторов, влияет нарушение зрения.

Результаты исследований и практика свидетельствуют, что проблема жизненного самоопределения инвалидов по зрению стоит остро. Большинство незрячих и

слабовидящих испытывают трудности в жизненном самоопределении, не способны самостоятельно осуществлять выбор жизненного пути, недостаточно определены жизненные цели, не знают принципов профессионального самоопределения и механизма поиска работы. Очевидно, совокупность ограничений и трудностей, вызванных зрительной недостаточностью или полным отсутствием зрения, оказывает существенное влияние на их жизнедеятельность и не позволяет в полной мере реализовать себя и адаптироваться к стремительно меняющимся условиям жизни.

По данным Всемирной организации здравоохранения, лица с ограниченными физическими возможностями составляют в среднем более 10 % населения большинства стран. По состоянию на 1 октября 2010 года в России насчитывается 13,15 миллионов инвалидов [Лекарев, 2010], из них, по данным Всероссийского общества слепых, насчитывается 215 тысяч инвалидов по зрению. Неблагоприятная экологическая обстановка, высокий уровень заболеваемости, травмы, увечья, полученные на производстве и в быту, криминогенная обстановка с каждым годом увеличивают число инвалидов. Права инвалидов являются предметом пристального внимания со стороны Организации Объединенных наций. Основным всеобъемлющим международно-правовым документом, направленным на защиту прав лиц с различными видами физических, умственных и сенсорных расстройств, в котором сформулированы основные принципы отношения к инвалидам, является Конвенция о правах инвалидов, которая вступила в силу 3 мая 2008 года. Также в 2008 году подписала Конвенцию Российская Федерация. Сам факт подписания данного документа свидетельствует о пристальном внимании, которое уделяется в Российской Федерации вопросам обеспечения достойного уровня и качества жизни инвалидов. Но несмотря на принятие ряда нормативных документов, гарантирующих соблюдение всех гражданских прав и свобод людям с ограниченными возможностями здоровья, они по-прежнему встречают на своем пути множество жизненных трудностей. Многие так и не адаптировались к современным социально-экономическим условиям и оказались в ситуации неопределенности, неуверенности в своем будущем. Распространенной становится ситуация, когда люди, лишившиеся зрения, начинают полагать, что реализация их жизненных планов, целей не осуществима.

Это, с одной стороны, вызвано условиями жизни в информационном обществе, проблемой доступа к информации и информационного взаимодействия; неравенством жизненных позиций, многообразием социальных проблем. С другой – глубокое нарушение зрения выступает для человека не только как значительный физический недостаток, оно сопровождается глубокими эмоциональными последствиями. Ряд тифлопсихологов считают, что потеря зрения, особенно если это случилось в зрелом возрасте, является сильным стрессогенным фактором, порождает межличностные конфликты, приводит к синдрому посттравматического стресса (А.А. Быков, А.Г. Литвак, Р.П. Бандзявиченеи и др.). Как показали анализ работ исследуемой проблемы и практика, у большинства инвалидов по зрению наблюдаются заниженная самооценка своих возможностей, недостаточное осознание собственного потенциала, низкая психологическая оценка своей социальной позиции. По этому поводу Л.С. Выготский пишет, что «слепота ставит своего носителя на определенную и затрудненную социальную позицию. Чувство малоценности, неуверенность и слабость возникают как результат оценки слепым своей позиции» [Выготский, 2003, с.136], в результате чего возникает психологический комплекс неполноценности, что негативно влияет на жизненное самоопределение незрячего. Следующим обстоятельством, затрудняющим жизненное самоопределение незрячих и слабовидящих, являются трудности в общении с нормально видящими (В.З. Денискина, Литвак, Бараш и др.). Интенсивность общения между собой намного выше, чем общение с «внешним миром». Ограниченные контакты с окружающими влекут за собой «зам-

кнутость, некомуникабельность, стремление уйти в свой внутренний мир» [Литвак, 1989, с. 26]. По нашему мнению, это вызвано неблагоприятными условиями воспитания, выпадением из коллектива, ограничением деятельности, отрицательными результатами попыток налаживания контактов со зрячими.

Также в современной педагогической науке недостаточно определены педагогические условия и поддержка, обеспечивающие формирование потребности слабовидящих и незрячих в жизненном самоопределении, отсутствует системный подход в воспитании среди инвалидов по зрению личности, готовой к самоопределению.

В связи с этим все большее значение приобретает разработка стратегий формирования жизненного самоопределения людей с ограниченными зрительными возможностями как особой социальной группы.

Жизненное самоопределение неразрывно связано с самореализацией личности, поэтому необходимо выявить способности, потенциал и талант человека для реализации своих возможностей и перспектив с учетом реальных возможностей, дать шанс поверить в себя. Также, по нашему мнению, необходимо:

- обеспечивать информацией в доступном формате с учетом зрительной недостаточности об окружающем мире, о современном обществе, мире профессий, о проявлении человеком себя в обществе, о способах самореализации, о механизмах, определяющих поведение человека и его жизнедеятельность в целом;

- создавать педагогические условия в формировании жизненного самоопределения, своих жизненных установок, позиций, ценностей, адекватной самооценки в принятии самостоятельных решений;

- проводить спецкурсы, факультативы, где будут разыграны различные проблемные жизненные ситуации, деятельность, направленные на содействие в осознании смысла собственной жизни и ее ценностных составляющих;

- оказывать педагогическую помощь в осознании собственных потенциальных возможностей, т. е. помогать человеку обнаруживать то, что в нем уже заложено.

Современное образование должно быть направлено на педагогическую поддержку инвалидов по зрению, чтобы они смогли обрести истинные ценности и смысл жизни, найти адекватные формы социализации, адаптации, самореализации, сохранить индивидуальность и самостоятельно решить жизненные проблемы.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 656 с.
2. Газман О.С. Самоопределение // Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. М.: Инноватор, 1995. 227 с.
3. Лекарев Г.Г. Инвалидность – это не безвыходная ситуация. URL: <http://www.minzdravsoc.ru/social/invalid-defence/79>
4. Литвак А.Г. и др. Практикум по тифлопсихологии: учеб. пособие для студентов. М.: Просвещение, 1989. 110 с.
5. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. СПб.: КАРО, 2006. 336 с.
6. Назарова Н.М. и др. Специальная педагогика: учеб. пособие. М.: Академия, 2008. 519 с.
7. Шадриков В.Д. Философия образования и образовательные политики. М.: Логос, 1993. 181 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Инновации, компетентность педагога, коммуникативные технологии, коммуникативные техники, коммуникативные умения, коммуникативные знания, коммуникативная практика, коммуникативная стратегия.

Проблемы, обозначенные Президентом Д.А. Медведевым, Правительством РФ в сфере образования, сегодня приравниваются к проблемам, связанным с безопасностью населения страны. «В эпоху быстрой смены технологий должна идти речь о формировании принципиально новой системы образования, предполагающей постоянное обновление, индивидуализацию спроса и возможностей его удовлетворения. Причем характеристикой такого образования становится не только передача знаний, технологий, но и формирование творческих компетентностей, готовности к переобучению» [Медведев]. Проблемы компетентностного подхода в современном образовании активно разрабатываются российскими исследователями и обсуждаются на страницах научных журналов и в газетных материалах. Отечественные ученые В.И. Байденко, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, И.А. Колесникова, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, А.П. Тряпицына, И.Д. Фруммин, В.Д. Шахназаров и другие рассматривают различные аспекты компетентностного подхода и анализируют в связи с этим реальную образовательную практику. Важным является тот факт, что, разрабатывая отдельные аспекты проблемы, исследователи формируют интегративную модель содержательной подготовки развивающейся личности к осмыслению собственной социальной компетентности.

Под социальной компетентностью мы понимаем:

– обладание знаниями о конкретной избранной индивидом предметной области; о формах, способах и содержании взаимодействий в социуме (межличностные, межгосударственные, межэтнические и др.);

– точную идентификацию собственной личности в образовательном, культурном, этническом, профессиональном, экономическом (имущественном и др.) аспектах.

В связи с этим исследователи соотносят требования европейского стандарта образования, в том числе профессионального, с реальной практикой подготовки профессионала в России: содержательную и структурную модели; критерии и показатели уровней обладания той или иной компетентностью в определенной сфере профессиональной деятельности; стратегические и тактические ходы реализации в практику теоретико-методологических вопросов компетентностного подхода в образовании. Результат образования, его эффективность, уровень развития компетентностей, практика их применения будут зависеть от учета и создания:

– условий, включающих специально организованную образовательную среду, программное обеспечение образования, индивидуальность процессов его освоения, что требует нетрадиционного обучения;

– моделей реальной жизни, практики идентификации личности, включенности студента в технологические процессы труда будущего педагога, в ситуации профессионального педагогического общения;

– «...системы отношений студента и преподавателя как активно действующих субъектов, реализующих интересы в единой целенаправленной организованной учебной среде» [Данилюк, 2000];

– личностных особенностей будущего педагога как связующего ядра персонального аспекта в системе обозначений образовательного результата.

О.Б. Даутова и С.В. Христофоров рассматривают профессиональную педагогическую компетентность «как готовность учителя к решению профессиональных задач» [Даутова, Христофоров, 2003, с. 304] и включают в содержание этого понятия методологическую, информационную, коммуникативную, социальную и культурологическую составляющие.

По своей сущности профессиональная педагогическая деятельность является коммуникативной, так как представляет управление и детерминацию процессов взаимодействия различных субъектов образовательного процесса.

В настоящее время формируются новые ориентиры общественных запросов:

- приоритет человека в процессах изменения российского общества;
- зависимость качества жизни человека от образования;
- миропонимание, взаимодействие, толерантность, ответственность;
- творчество, новаторство, критичность мышления; удовлетворение культурного и этнического многообразия.

Названные ориентиры могут быть реализованы в рамках антропологического подхода в определенных образовательных практиках, основанных на коммуникативной парадигме как системе взглядов в сфере развития образования. Формирование коммуникативной компетентности связано с утверждением гласности и плюрализма в конце 80 – начале 90-х гг. XX в.

Необходимо отметить, что названный период характеризуется усилением внимания ученых, специалистов в области лингвистики, психологии, педагогики, социологии, культурологи и др. к исследованиям в области культуры речи, риторики, стилистики, психологии и педагогики общения, межличностного взаимодействия, коммуникативных технологий и т. д. Выходит значительное количество научной, учебной, научно-популярной литературы по риторике, культуре речи, невербальной коммуникации, речевому этикету, искусству управления людьми.

Второе, что придавало образованию коммуникативный аспект, – это введение в школьную программу и программы профессиональной подготовки разных уровней дисциплин коммуникативного направления: русский язык и культура речи; стилистика; риторика; психология общения и др. Кроме этого, в образовательный процесс все активнее стали внедряться коммуникативные технологии: дебаты, диспуты, тренинги, занятия в группах, парах, коллективные занятия, проблемные и эвристические методы обучения.

Третье, что отличало этот период развития образования в рамках коммуникативной парадигмы, – большой интерес к научным исследованиям, научным школам педагогов-практиков. Можно назвать (по классификации А.П. Сковородникова) Уральскую риторическую школу, разрабатывающую проблематику толерантного и интолерантного речевого общения; Саратовскую жанроведческую школу; Красноярскую экспрессиологическую школу, разрабатывающую новую концепцию теории фигур речи (А.П. Сковородников, профессор, доктор филологических наук); Пермскую стилистическую школу (М.Н. Кожина); Московскую школу педагогической риторики (А.К. Михальская, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, Г.Б. Вершинина); Воронежскую школу практической (технологической) риторики (И.А. Стернин и др.) [Сковородников, 2007, с. 17–19].

Кроме того, внеучебная деятельность в учреждениях высшего и среднего педагогического образования стала включать диалоговые (интерактивные) формы взаимодействия, проектные и исследовательские разработки, требующие эффективного взаимодействия различных субъектов образовательного процесса, умения доказывать, убеждать, слушать, понимать, принимать «другую» точку зрения, проявлять толерантность в общении и т. д.

Формирующаяся коммуникативная парадигма современного этапа развития системы образования погружает личность в ареал взаимопонимания с помощью коммуникативного действия, которое понимается как упорядоченное, согласно обязательным нормам, взаимодействие.

Коммуникативные действия педагога соответствуют определенным коммуникативным целям и интенциям, прогнозирующим стратегический результат, например: научить уважительному обращению к старшим; быть милосердным с нуждающимися; способствовать взаимопониманию в семье; объединить усилия учителей и родителей в разрешении конфликтной ситуации и т. д. Система эффективных коммуникативных действий педагога определяет его профессиональную коммуникативную компетентность, формированию которой посвящают свои исследования И.А. Колесникова, А.Н. Леонтьев, А.В. Мудрик, В.А. Кан-Калик, Г.М. Андреева.

Реализуя Государственные образовательные стандарты высшего, среднего, начального профессионального образования, можно выделить четыре блока, в рамках которых будущий специалист приобретает функции: организатора профессиональной деятельности; компетентного консультанта; исследователя; коммуникатора.

Первый блок – это предметный блок, в рамках которого формируется знаниевая основа в области коммуникаций; его составляют коммуникативные дисциплины: психология профессиональной деятельности, деловое общение, конфликтология, логика, профессиональная этика, риторика, культура речи и др.

Второй блок – исследовательская деятельность: реализация когнитивного аспекта общения в рамках научно-исследовательских лабораторий, кафедр, через научную деятельность в работе музеев-лабораторий и других объединений, которые разрабатывают проблему формирования коммуникативной компетентности.

Третий блок – досугово-развивающая деятельность в творческих студенческих коллективах: внеаудиторная деятельность студентов по формированию коммуникативной компетентности.

Четвертый блок – использование возможностей цифровых технологий в образовательном процессе, в профессиональном становлении специалиста, обладающего коммуникативной компетентностью.

В практике формирования коммуникативных качеств будущих специалистов можно проследить влияние внеаудиторных занятий студентов в творческих коллективах. Стало нормой в профессиональных образовательных учреждениях создавать студенческие научные объединения, хоры, драматические, танцевальные коллективы; музеи того или иного направления; журналы, газеты, радиоредакции; общественные организации, клубы, школы и т. д. В работе этих коллективов и объединений, формирующихся в первую очередь на основании личных интересов и профессиональных потребностей, мы находим преломление содержания коммуникативных дисциплин. Проявляется это:

– в знаниях законов межличностного взаимодействия, теоретических основ аргументации, риторических приемов, коммуникативных технологий, речевого этикета и т. д.;

– в умениях адекватно воспринимать и понимать своеобразие личности, чувствовать другого, сопереживать, моделировать собеседника, располагать к общению, выстраивать эффективное коммуникативное воздействие, доказывать, опровергать, делать оценки, владеть техникой речи, соблюдать речевую дисциплину, с помощью слова осуществлять психотерапевтическое воздействие, вести беседу, собеседование, дискуссию, полемику, дебаты, прения, диспуты и т. д.

Практика показывает, что в профессиональных образовательных учреждениях наиболее эффективны при формировании коммуникативной компетентности такие образовательные институты, как научно-исследовательские лаборатории, объединяющие ученых и студентов. Примером может стать лаборатория коммуникативных технологий на базе одного из педагогических колледжей. Участие в работе лаборатории коммуникативных технологий обеспечивает студентам приобретение опыта научного анализа сущности коммуникативных технологий и практики коммуникативного взаимодействия. Лаборатория объединяет ученых-психологов, педагогов, философов, лингвистов России, преподавателей и студентов высших и средних профессиональных образовательных учреждений, общеобразовательных школ, лицеев, гимназий, разрабатывает пути и методы формирования коммуникативной культуры будущего учителя. На базе лаборатории и педагогического колледжа проводятся Всероссийские научно-практические конференции, в которых принимают участие и студенты. Они приобретают практику личного взаимодействия с профессионалами в области теории и практики коммуникативных взаимоотношений, имеют возможность слышать и воспринимать блестящих ораторов, специалистов, являющих собой достойные примеры эталона коммуникаций, сами принимают участие в прениях и дискуссиях. При этом будущие педагоги научаются понимать коммуникативные процессы, осваивают новые понятия в области коммуникаций, открывают для себя пути и средства формирования умений делового педагогического общения, знакомятся с современными языковыми нормами. Работая в лаборатории, студенты пишут курсовые и выпускные квалификационные работы по проблеме коммуникаций. Участие студентов в деятельности лаборатории углубляет их знания в области теории коммуникаций и обогащает практику профессионального диалогового общения.

Обогащению знаний в области коммуникативных технологий способствуют также студенческие научные конференции как в реальном, так и в виртуальном режиме. В практику вошли Интернет-конференции, Интернет-диалоги, дискуссионные клубы и т. п.

По оценкам преподавателей, студенты, которые занимались исследовательской деятельностью, более глубоко разбираются в причинах тех или иных трудностей в педагогической деятельности, продуктивно решают конфликтную ситуацию, доказывая свою точку зрения, проявляют способность понять свою ошибку и признать ее, обладают высоким уровнем самоконтроля в общении. Они являются успешными студентами, авторитетными лидерами в учебных группах, хорошими организаторами коллективных дел, готовы оказать необходимую помощь, как правило, занимаются в дальнейшем научной работой в вузе.

Другим примером успешного научения коммуникативности является постижение «музейной педагогики» как реальной коммуникативной практики.

В этом ракурсе роль музея как образовательного института значительна. Необходимо отметить, что использование музейных средств при формировании коммуникативной компетентности специфическими формами и методами дает позитивные результаты. Здесь сочетаются традиционные аналитические и описательные

методы и методы гуманистической психологии и социологии (интроспекция, самоотчет, включенное наблюдение, идентификация, беседа как диалог, биографический метод, интуиция, герменевтика). Тематика поисковых, исследовательских работ в музеях образовательных учреждений может отражать общекультурное направление (историческое, литературное, лингвистическое краеведение; развитие отрасли экономики; художественные музеи и т. д.), может проводить линию научного направления. Задача формирования коммуникативной компетентности решается такими традиционными формами, как сбор материалов для экспозиций, лекций, экскурсий, встреча с людьми и оформление информационных материалов с использованием технических средств, оформление тематических стендов, выставок, презентаций, подготовка лекций, бесед и экскурсий, чтение и обработка исторических, этнографических и других источников и т. д.

Другое направление в работе музея – осуществление его просветительской функции. Характерными формами могут быть: бинарные лекции, составление родословных, семинары, конференции, дебаты, диспуты, беседы, взаимодействие с различными государственными и общественными структурами, другими музеями, выставочными залами, архивами, участие в конкурсах, учебных и социальных проектах, краеведческих чтениях, заседаниях клубов, вечера, коллективные творческие дела и т. д.

Программа по музейной педагогике определяет круг знаний и компетенций, которые приобретают студенты:

- знания основ музейного дела; происхождения и развития музейной сети; концептуальных направлений развития тематики, исследуемой музеем, основ эффективной коммуникации и т. п.;

- компетенции в осуществлении поисковой работы; написании текстов; оформлении тематических выставок; в проведении экскурсии (беседа, лекция и др.), выстраивании взаимодействия со слушателями, партнерами и т. д.

Будущие специалисты-гуманитарии под руководством ученых, специалистов, краеведов создают устные и письменные тексты, в том числе пишут курсовые и выпускные квалификационные работы, рефераты, научные статьи и т. д.

В музее студенты осваивают навыки произнесения монолога, ведения беседы, дискуссии, интервьюирования. В этих формах проявляются выразительность устной речи, ее доказательность, грамотность, уместность, умение использовать паралингвистические средства, невербальную коммуникацию (мимику, жесты, иметь соответствующий ситуации внешний вид и т. д.); умение использовать и создавать цифровые технические средства и образовательные продукты, усиливающие эффект эмоционального воздействия на слушателя (видеоматериалы, музыкальное сопровождение, грамотные выставочные композиции и т. д.).

Студенты обучаются таким логическим операциям, как классификация, обобщение понятий, их ограничение. Формируются умения последовательно и ясно излагать материал, не допускать фактических, грамматических и логических ошибок; соблюдать правила аргументации; быть убедительными в доказательстве своей точки зрения, правильном построении умозаключений. Значительное место в программе подготовки «музейного специалиста» занимают теория и практика вопроса. Студенты учатся слушать вопросы, адекватно их воспринимать, понимать и как можно точнее давать ответы; учатся постановке вопроса в организации активного слушания во время экскурсий и др. Эффективность невербальных коммуникаций проявляется:

– в умении организовать коммуникативное пространство, грамотно в нем передвигаться, следить за собственной мимикой и жестами во время экскурсий, бесед, лекций, демонстрации экспонатов;

– в умении создавать благоприятный психологический климат: доброжелательность, приветливые улыбки экскурсовода, доверительная форма общения, отсутствие запретов (разрешается рассматривать экспонаты, перелистывать книги, выполнять ту или иную работу, например, покрошить капусту, как это делали наши предки, специальной сечкой в деревянном корыте; примерить отдельные предметы национальной одежды, исполнить национальную песню и т. д.). Встречи в музее с творческими людьми, людьми, судьбы которых представляют широкий общественный интерес, требуют особого умения использовать речевой этикет, регулировать свое поведение, проявлять культуру межличностного общения.

С целью развития коммуникативной техники эффективны драматические студии и хоровые коллективы, где происходит работа с голосовым аппаратом над звучностью, тембром, темпом, артикуляцией, т. е. над теми компонентами устной речи, которые определяют ее интонационное богатство и своеобразие. Студенты учатся делать фразовое ударение, паузы, использовать молчание как коммуникативный знак, выполняющий многообразные функции: контактную, дисконтактную, эмотивную, стратегическую, риторическую, оценочную, информативную, примиренческую. На занятиях идет специальная работа, обеспечивающая культуру звукоизвлечения, речевую экспрессию и исправляющая недостатки речевого поведения.

Важную роль в совершенствовании речевого поведения играют кинетические средства, использование которых формируется на репетиционных занятиях драматической студии и хоровых коллективов: мимика, жестикуляция, пантомимика, пространственная организация коммуникации. В практику работы студии включаются занятия по постановке голоса и освоению приемов движения, совместные спектакли с профессиональными актерами драматических театров, где идет взаимообогащение в рамках сотрудничества, и мастер-классы известных драматических актеров, педагогов института искусств, хоровых дирижеров, публичные выступления с концертами и спектаклями в образовательных учреждениях и на других сценических площадках.

Целенаправленная работа по развитию коммуникативных техник положительно влияет на студентов – будущих педагогов. Их речь становится более яркой, совершенствуются дикция, тон, мимика, жесты. Они свободнее чувствуют себя в аудитории.

Эффективной моделью, организационной структурой, культурной практикой формирования коммуникативной личности могут являться различные «школы»: Школа профессиональных коммуникаций будущего педагога, Школа игровой журналистики, Зимняя школа латгальского языка и культуры (латгальцы – этническая группа в составе латышей) и др. Систематическую деятельность школы латгальского языка предварял договорный процесс о взаимном сотрудничестве между учебными заведениями. Стороны должны обмениваться информацией о научных работах, готовящихся конференциях, семинарах, экспедициях; научными и информационными изданиями и периодикой; проводить совместные конференции, семинары, совместные исследования; создавать тематические издания. На равных условиях планировался обмен научными сотрудниками, работающими по программе совместных исследований; преподавателями для чтения лекций, проведения семинаров, консультаций; оппонентами по дипломным работам, кандидатским и докторским диссертациям; студентами, аспирантами, магистрантами для прохождения стажировок, участия в экспедициях. Совместно разработанная прог-

рамма сотрудничества предусматривала организацию и проведение этнолингвистических экспедиций с целью изучения культуры и истории потомков латгальских переселенцев в Сибири и реализации международного проекта «Язык, история и культура переселенцев из Балтии в России».

Особенной являлась модель взаимодействия участников Зимней школы латгальского языка и культуры. Преподаватели в школе – это ученые Санкт-Петербургского государственного университета и Латвийского университета, студенты, магистранты, докторанты, которые проходят курс латгальского языка в своих вузах, жители Ачинска Красноярского края и близлежащих районов, сохранившие язык, обычаи, традиции латгальского народа. В то же время они и все желающие познакомиться с культурой Латгалии и латгальцев Сибири находятся в позиции обучающихся, исследователей, слушателей.

Формат взаимодействия слушателей и организаторов этой школы отвечал принципам диалогичности, толерантности, открытости, доступности, глубокого познания и раскрытия сущности проблем, составляющих содержание изучаемого материала. Торжественное открытие Зимней школы подчеркивало высокое значение события для всех участников коммуникации, для развития взаимоотношений, осознания роли каждого в процессе познания, понимания, принятия гражданско-патриотических ценностей, ощущений духовной близости, родства. Способствовала этому оформленная символика – изображение горящей свечи на подоконнике обозначает приглашение к диалогу, восстановление исторической памяти, тепло близких людей. Приветствия с подарками говорили об ожидаемости встречи, ее значимости в судьбе каждого, уважении к традициям и обычаям народа. Многие демонстрировали знание языка, литературы, песенное творчество. Обязательным ритуалом являлось пополнение библиотеки литературой, привезенной из Латгалии (авторские тексты, разговорники, молитвенники, фотоальбомы, карты туристических маршрутов по Латгалии, сборники рецептов национальной кухни и т. д.). Тематика лекций и семинаров касалась вопросов истории и культуры латгальского народа, его духовности, патриотизма.

Логический смысл функционирования «школы» как коммуникативной практики заключается в том, что Зимняя школа латгальского языка и культуры – это общественный институт, где реализуются образовательные интересы и потребности личности; формируются социальный статус и личностная идентичность, ценностные ориентиры и духовно-нравственная позиция гражданина и патриота, понимание собственной принадлежности к сибирской общности; проявляются лучшие качества сибирского характера.

В связи с тем что Зимняя школа латгальского языка и культуры создавалась на основе взаимодействия и международного сотрудничества Санкт-Петербургского государственного и Латвийского университетов, Ачинского педагогического колледжа впоследствии объединила вокруг себя общественные организации, другие вузы, она может выступить конструктивной моделью создания других коммуникативных практик, формирования личностной и социальной идентичности; коммуникативных и информационных технологий, а также способом построения непрерывного персонифицированного процесса образования и развития личности с учетом ее интересов и потребностей, создания имиджа образованного человека, приоритетных основ образования в обществе.

Одной из форм внеаудиторной и в то же время профессионально ориентированной работы по развитию коммуникативной компетентности будущих педагогов является игровая журналистика. Включение ее в подготовку педагога направлено на имитацию профессиональных действий ведущих информационных программ,

сценаристов, режиссеров, операторов. Процесс создания телепередач, телефильмов представляет собой непрерывную цепь коммуникативных ситуаций, где на практике формируются разнообразные умения, одинаково значимые в профессии журналиста и педагога: определять цель, организовывать общение, вести диалог по заданной теме, эффективно проводить интервью, тренировать навык работы с текстами. Во время подготовки учебных фильмов, радиопередач, выпусков газет происходит освоение журналистских умений, режиссерских (моделирование ситуации общения), актерских (разыгрывание ролей в заданных ситуациях) и методических приемов активного воздействия на аудиторию. Работая в газете, студенты проявляют целый комплекс коммуникативных и организаторских способностей: сбор информации, общение с информаторами, редактирование текстов, макетирование газеты, различные формы обратной связи с читателями.

Значительный эффект в формировании коммуникативной компетентности дают такие молодежные проекты, как профессиональные конкурсы («Учитель, которого ждут», «Студент года»), молодежные центры и организации; коммуникативная практика выборов управленческих структур, где отрабатываются умение выделять главное, формулировать свою точку зрения, умение аргументировать позицию, доказывать, убеждать и т. д.

Организация деятельности различных творческих коллективов позволяет удовлетворить многообразие потребностей и индивидуальных интересов и тем самым создает условия для совершенствования коммуникативных знаний и умений.

Общение в творческих коллективах с творческими людьми придает личностный смысл деятельности и стимулирует проявление и развитие коммуникативной компетентности: коммуникативных и организаторских умений, эмпатии, культуры речевого поведения и др.

На основе анализа результатов, полученных в ходе конструирования образовательного процесса по формированию коммуникативной компетентности будущего учителя, можно отметить, что, закладывая знаниевые основы, отрабатывая коммуникативные умения в групповой форме организации деятельности в творческом процессе, основанном на личностном интересе и осознании профессиональной необходимости, закрепляются и развиваются основные структурные компоненты коммуникативной компетентности (коммуникативные и организаторские умения, коммуникативный самоконтроль, способность продуктивно выходить из конфликта, эмпатия, вербальные и невербальные средства коммуникации).

Библиографический список

1. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. Ростов на / Д, 2000.
2. Даутова О.Б., Христофоров С.В. Педагогическая компетентность учителя как результат самообразования // Сборник материалов конференции. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. Вып. 29. (Simposium).
3. Медведев Д.А. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа».
4. Сковородников А.П. Коммуникативная парадигма в русском языкознании и ее отражение в сфере образования // Коммуникативная парадигма российского образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции. 10–12 октября 2006 г., г. Ачинск. Красноярск: Красноярский писатель, 2007. Ч. 1. 288 с.

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЗДОРОВЬЕСОХРАНЯЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ ВУЗА

Студенты, специальная медицинская группа, сохранение и укрепление здоровья, педагогическое обеспечение, физическое развитие, физическая и функциональная подготовленность.

Увеличение информационных, психоэмоциональных нагрузок в процессе обучения, гипокinezия, нерационально организованный образ жизни, вредные привычки приводят к снижению физических кондиций и ухудшению состояния здоровья [Зайцева, Медведева, 2007, с. 4; Перевозчиков, Шапошников, 2008, с. 59; Физическое воспитание..., 2010, с. 4; Чоговадзе, Рыжак, 1993, с. 8 и др.]. Проблему здоровьесохраняющего образования студентов специальной медицинской группы вуза усугубляют имеющиеся у них хронические заболевания. По нашему мнению, эту проблему можно решить с помощью наиболее доступной всем деятельности, связанной с укреплением и сохранением здоровья: регулярных занятий физической культурой. Актуальность настоящего исследования вытекает, с одной стороны, из понимания высокой социальной значимости физической культуры, с другой – из недостаточной эффективности педагогического обеспечения здоровьесохраняющего образования студентов специальной медицинской группы. Научная новизна заключается в ориентировании студентов на актуализацию индивидуального здоровьесохранения, непрерывном приобретении умений и навыков здоровьесохранения средствами физической культуры; проведении педагогического мониторинга в сочетании с самодиагностикой физического состояния студентов, изменении подхода к оценке физических кондиций занимающихся; т. е. в принципиально ином по сравнению с традиционным решении задачи сохранения и укрепления здоровья студентов в русле методологии индивидуального здоровья человека, его глубоко социально мотивированной потребности быть здоровым. Это положение позволяет под иным углом зрения рассматривать и целеполагание здоровьесохраняющего образования, и механизмы его реализации на практике [Физическое воспитание..., 2010, с. 4].

Суть проблемной ситуации состоит в том, что в вузе студентов изначально ориентируют на получение зачета по физической культуре, понимая при этом, что успешность здоровьесохраняющего образования студентов специальной медицинской группы в немалой степени зависит от их индивидуального физического состояния, под которым мы, вслед за В.И. Усаковым, имеем в виду физическое развитие, физическую и функциональную подготовленность [Усаков, 2000, с. 22].

Целью данной статьи явились выявление физического состояния студентов СМГ вуза и влияние педагогического обеспечения на их здоровьесохраняющее образование.

Практика показывает, что у многих студентов специальной медицинской группы из-за сидящего режима или, наоборот, большой физической нагрузки до поступления в вуз наблюдается отсутствие мотивации и интереса к занятиям по фи-

зической культуре. Это влечет за собой низкую работоспособность, психологическую настороженность, связанную с несовершенством умений при выполнении специальных заданий и упражнений.

Общеизвестно, что базовой основой жизнедеятельности человека является движение, которое является главным фактором укрепления и повышения здоровья. Так, в ходе реализации педагогического обеспечения здоровьесохраняющего образования студентов специальной медицинской группы на академических учебных и самостоятельных занятиях использовали основные средства физического воспитания во взаимном сочетании.

В результате освоения разнообразных физических упражнений была применена система оценивания физических кондиций студентов на основе индивидуального учета роста их физического развития, физической и функциональной подготовленности, направленная на прогнозирование резервных возможностей организма.

Критерием оценки эффективности педагогического обеспечения здоровьесохраняющего образования студентов специальной медицинской группы служили изменения в показателях физического развития, физической и функциональной подготовленности за время эксперимента.

Физическое развитие, оцениваемое с помощью антропометрических измерений, позволяет определить уровень и особенности физического развития, степень его соответствия полу, возрасту, улучшение или ухудшение физического развития под воздействием физических упражнений [Виленский, 2007, с. 91]. При оценке физического развития использовалась методика вычисления показателей на основе антропометрических измерений (длина тела, масса тела, жизненная емкость легких). Результаты исследования изучались на основе сравнительного анализа среднегрупповых показателей экспериментальной (ЭГ) и контрольной групп (КГ) в начале и конце опытно-экспериментальной работы.

Показатели физического развития (масса тела, жизненная емкость легких) студентов экспериментальной группы превышали аналогичные показатели контрольной ($P < 0,05$), кроме показателя длины тела. Сравнительный анализ длины тела показал, что как в ЭГ, так и в КГ студентов достоверного различия не наблюдается (табл.). При изучении длины тела студентов после эксперимента в ЭГ и КГ отмечалось незначительное увеличение параметров – $166,87 \pm 1,26$ и $163,40 \pm 2,01$ см соответственно (до эксперимента $166,47 \pm 1,26$ и $163,07 \pm 2,08$ см соответственно). Прирост показателей длины тела в группах составил 0,24 и 0,20 %, соответственно.

Оценивая длину тела, можно сказать, что благоприятное влияние физических упражнений на рост доказать довольно трудно [Гориневский, 1951, с. 115]. Длина тела по сравнению с другими показателями физического развития уже в основном сформирована в студенческом возрасте – у девушек рост в длину прекращается к 16–18 годам, а у юношей – к 18–19 годам [Физическая культура..., 2001, с. 250; Фомин, 1995, с. 325].

Важнейшими показателями рациональности организации и содержания здоровьесохраняющего образования являются физическая подготовленность студентов и ее динамика в процессе физического воспитания. Одной из задач нашего исследования было изучение таких физических качеств, как быстрота, выносливость, сила. Все они проявляются в движениях, и характер их проявления зависит от возможностей функциональных систем организма и их подготовленности к двигательным действиям. Физическая подготовленность студентов СМГ оценивалась по результатам заданий стандартной формы (тестов): бег на 100 м (быстрота),

Таблица
**Динамика физического состояния студентов экспериментальной
и контрольной групп после эксперимента**

Группы		Длина тела (см)	Масса тела (кг)	Жизненная емкость легких (мл)	Бег (с)		Прыжок в длину с места	Сед из положения лежа на спине, ноги закреплены, руки за головой (кол-во раз за 1 мин.)	Сгибание и разгибание рук в упоре руки на скамейке высотой 30 см (кол-во раз)	ДМ кистей		ЧСС (уд./мин.)	АД		Проба Маргине (с)
					100 м	2000 м				правой (кг)	левой (кг)		систолическое (мм рт. ст.)	диастолическое (мм рт. ст.)	
ЭГ	До эксп.	166,47 ±1,26	65,02 ±5,05	3080,60 ±74,41	19,01 ±0,27	843,60 ±31,10	164,67 ±3,35	38,13 ±1,41	5,27 ±0,45	23,60 ±1,19	22,53 ±1,34	88,3 ±3,13	116,67 ±3,05	74,07 ±1,56	153,40 ±17,63
	После эксп.	166,87 ±1,26	62,33 ±4,69	346,67 ±148,82	17,97 ±0,10	774,07 ±26,86	175,60 ±3,35	42,60 ±1,12	7,53 ±0,22	25,87 ±1,64□	25,20 ±0,16□	79,13 ±2,75□	114,20 ±2,01	74,60 ±1,56	149,40 ±16,14
КГ	До эксп.	163,07 ±2,08	65,80 ±4,46	2926,67 ±81,85	19,55 ±0,31	876,93 ±33,8	156,60 ±2,97	37,40 ±1,71	7,40 ±0,82	24,53 ±1,34	22,00 ±1,49	88,07 ±3,27	118,33 ±3,27	74,33 ±1,71	159,5 ±8,92
	После эксп.	163,40 ±2,01	66,06 ±1,26	3060,00 ±59,53	18,73 ±0,31	844,60 ±8,93	160,87 ±2,97	38,137 ±0,37	10,27 ±1,34	26,80 ±1,19	24,40 ±1,19	84,80 ±2,60	118,47 ±2,53	75,00 ±2,01	156,66 ±5,92
Прирост, %		0,24	4,19	11,81	5,66	8,60	6,43	11,07	32,42	9,16	11,17	10,99	2,14	0,72	2,64
		0,20	0,40	4,45	4,28	3,76	2,69	1,94	32,45	8,83	10,34	3,78	0,11	0,89	1,77
P		>0,05	<0,05	<0,05	<0,05	<0,05	<0,05	<0,05	<0,05	>0,05	>0,05	<0,05	>0,05	>0,05	<0,05

Примечание. ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа. Различия недостоверны (>); различия достоверны (<). P<0,05 – уровень достоверности по t-критерию Стьюдента.

2000 м (общая выносливость), прыжок в длину с места (скоростно-силовая способность), сгибание и разгибание рук в упоре лежа, сед из положения лежа на спине, руки за головой, ноги закреплены (силовая выносливость), динамометрия кистей рук (взрывная сила).

Показатели физической подготовленности позволили характеризовать физические качества и динамику их развития на протяжении педагогического эксперимента. После эксперимента достоверное различие (P<0,05) установлено между ЭГ и КГ студентов в беге на 100, 2000 м, прыжке в длину с места, поднимании туловища в сед из положения лежа, сгибании и разгибании рук в упоре на скамейке. Динамика исследуемых показателей физических качеств в обеих группах оказалась различной (табл.).

В беге на 100 м зафиксировано улучшение результатов: в ЭГ – 17,97±0,10 с, в КГ – 18,73±0,31 с. Прирост составил 5,66 и 4,28 % соответственно. В ЭГ прирост оказался выше, чем в КГ. Это связано с тем, что в ЭГ часто использовались специальные беговые, прыжково-беговые упражнения, бег в различных вариантах, подвижные игры с мячом, эстафеты с выполнением сложнокоординированных упражнений, прыжки через скакалку, упражнения на силу в облегченных условиях и другие.

В практике нередко приходится наблюдать задержку в росте результатов скоростных способностей. Причиной этого может быть скрытый период двигательной реакции, скорость выполнения отдельных движений, частота движений, стартовая скорость, быстрота выполнения последовательных двигательных действий в целом, что, на наш взгляд, повлияло на прирост показателя в КГ, который ниже на 1,38 %, чем в ЭГ.

В беге на 2000 м результат улучшился (с 843,60±31,10 до 774,07±26,86 с) общий прирост показателей у студентов ЭГ составляет 8,60 %. В КГ улучшение составило 3,76 % (с 876,93±33,8 до 844,60±8,93 с). Сравнительный анализ результатов бега на

2000 м свидетельствует о наличии достоверного различия ($P < 0,05$) между ЭГ и КГ. В экспериментальной группе данный результат получен вследствие целенаправленного совершенствования механизмов развития общей выносливости студентов (длительные занятия умеренной интенсивности: ходьба, кроссовый бег, передвижения на лыжах, прыжковые упражнения, футбол на учебных занятиях и во внеучебное время в форме самостоятельной работы), которые связаны с длительной мышечной работой и требуют значительных усилий.

Результат КГ, можно считать, напрямую связан с наступлением утомления у студентов в процессе напряженной деятельности – в беге на 2000 м. Утомление ведет к временному снижению работоспособности, потере интереса к работе, к неэкономичному расходованию энергии и уменьшению функциональных резервов организма. В научной литературе есть этому подтверждение [Физическая культура..., 2001, с. 437; Фомин, 1995, с. 380]. Таким образом, выносливость можно охарактеризовать как способность организма противостоять утомлению.

При сравнении показателей скоростно-силовых качеств (прыжок в длину с места) между ЭГ и КГ были отмечены достоверно значимые различия ($P < 0,05$). Значительное улучшение произошло в ЭГ студентов: прирост показателей составил 6,43 % (с $164,67 \pm 3,35$ до $175,60 \pm 3,35$ см). В КГ улучшение составило 2,69 % (с $156,60 \pm 2,97$ до $160,87 \pm 2,97$). Наибольшие темпы прироста данного показателя в ЭГ вызваны включением в вариативную часть учебных занятий комплексного использования средств степ-аэробики, акробатики, общей физической подготовки, метаний, упражнений с отягощениями, подвижных игр с мячом и других. Большинство использованных упражнений требовали от студентов быстрого решения двигательной задачи.

Разница в показателях развития скоростно-силовых качеств между КГ и ЭГ, на наш взгляд, свидетельствует не только о быстром решении двигательной задачи, но и мышечных напряжениях при выполнении прыжка (например, в отталкивании), а также несогласованности движений нескольких частей тела одновременно – рук и ног.

Прирост показателей силовой выносливости мышц брюшного пресса у студентов в ЭГ составил 11,07 %, в КГ – 1,94 %. Различия средних арифметических значений данного физического качества между ЭГ и КГ достоверны ($P < 0,05$). Целенаправленное сочетание физических упражнений из различных исходных положений для развития силовой выносливости мышц брюшного пресса обеспечило улучшение результатов в экспериментальной группе. В тесте «Сед из положения лежа на спине, ноги закреплены, руки за головой» прирост показателей в КГ меньше, чем в ЭГ, – $38,137 \pm 0,37$ и $42,60 \pm 1,12$ соответственно. На наш взгляд, наибольшего эффекта в развитии силовой выносливости можно добиться благодаря комплексам специальных физических упражнений в сочетании с широким арсеналом двигательных действий в зависимости от темпа выполнения и числа повторений упражнений, от режима работы мышц и количества подходов с воздействием на одну и ту же группу мышц.

Сравнение результатов контрольных испытаний в сгибании и разгибании рук в упоре лежа на гимнастической скамейке между группами после эксперимента выявило, что общий прирост показателей у студентов ЭГ составил 35,42 % ($5,27 \pm 0,45$ и $7,53 \pm 0,22$), в КГ – 32,45 % ($7,40 \pm 0,82$ и $10,27 \pm 1,34$). Разница прироста показателей между ЭГ и КГ составила 2,97 %.

Отмеченные изменения в показателях силовой выносливости подтверждают достоверное различие ($P < 0,05$) между ними. Незначительный прирост показате-

лей в ЭГ свидетельствует, с одной стороны, о наличии различных нарушений отделов позвоночника (шейный, грудной), с другой – низких показателях в начале эксперимента. Результаты силовой выносливости, наблюдаемые в ЭГ, объясняются положительным влиянием физических упражнений с повышенным сопротивлением (гантели, резина, метание, сгибание и разгибание рук в упоре из различных исходных положений).

Следует отметить, что до эксперимента в КГ результаты тестирования разгибателей рук в 2,13 раза выше, чем в ЭГ. После в КГ прирост показателей данного теста оказался ниже по сравнению с ЭГ (табл.) На наш взгляд, это обусловлено преобладанием статического компонента в исходном положении, нарастающим утомлением, а также состоянием опорно-двигательного аппарата.

Анализ показателей кистевой динамометрии у студентов КГ и ЭГ в процессе опытно-экспериментальной работы выявил положительную динамику. Показатели силы мышц правой и левой кистей рук у студентов ЭГ улучшились ($25,87 \pm 1,64$ и $25,20 \pm 0,16$) на 2,27 и 2,67 кг соответственно. Прирост силы мышц правой кисти составил 9,16 %, левой – 11,17 %. Это объясняется эффективным воздействием средств физической культуры на силу мышц кистей рук (напряженное: сгибание и разгибание пальцев в кулаки, отведение кистей в стороны, повороты кистей внутрь и наружу, последовательное сгибание и разгибание пальцев во всех суставах – «волна» кистью, упражнения с мячами и другими). Оценка результатов силы мышц кистей рук у студентов КГ показала улучшение на 2,27 кг правой руки и 2,40 кг – левой. Прирост показателей у студентов КГ составляет 8,83 и 10,34 % соответственно. Сравнительный анализ свидетельствует о том, что различия значений прироста силы мышц кистей рук у студентов ЭГ и КГ недостоверны ($P > 0,05$). Прирост показателей силы мышц кистей рук в КГ меньше, чем в ЭГ. Оценка результатов контрольных испытаний кистевой динамометрии студентов ЭГ свидетельствует об эффективности использования соответствующих средств физической культуры.

Динамика показателей функциональной подготовленности студентов оценивалась по результатам тестов, характеризующих восприимчивость сердечно-сосудистой системы к различным воздействиям на организм – это артериальное давление (АД), частота сердечных сокращений (ЧСС), проба Мартине (20 приседаний за 30 с). Исследование уровня функциональной подготовленности у студентов экспериментальной и контрольной групп, выполненное в начале педагогического эксперимента, показало, что статистически достоверных различий в средних значениях ЧСС и АД у студентов экспериментальной и контрольной групп не наблюдалось ($P > 0,05$). При сравнении среднеарифметических показателей теста «Проба Мартине» между студентами ЭГ и КГ достоверных различий также обнаружено не было ($P > 0,05$). Однако прирост изучаемых показателей в ЭГ и КГ оказался различным.

По окончании педагогического эксперимента показатели функциональной подготовленности студентов улучшились, при этом в КГ снижение частоты сердечных сокращений составило 3,78 %; показателей артериального давления – 0,11 % (АДс), 0,89 % (АДд); функциональной пробы Мартине (восстановление пульса до исходного уровня после дозированной нагрузки) – 1,77 %. В то же время, согласно результатам тестирования, выявлена позитивная динамика данных показателей у студентов ЭГ. Так, показатели ЧСС уменьшились в среднем на 10,99 %, артериального давления – на 2,14 % (АДс), 0,72 % (АДд); а результаты пробы Мартине снизились на 2,64 %. Анализ функциональной подготовленности студентов показал, что в ЭГ достоверно ($P < 0,05$) изменились показатели ЧСС и реакции пульса

на физическую нагрузку. В показателях артериального давления у студентов данной группы наличие достоверного различия не обнаружено ($P > 0,05$). В КГ все рассматриваемые результаты тестирования студентов не позволили выявить достоверных изменений ($P > 0,05$). Более выраженное улучшение (10,99 %) результатов в экспериментальной группе отмечено в таком важном интегральном показателе функционального состояния организма, как частота сердечных сокращений. Изменение показателей ЧСС связано с использованием на занятиях средств физической культуры (бег, быстрая ходьба, разнообразные прыжки, занятия на степ-платформах и др.) под музыкальное сопровождение. Данный факт подтверждает достоверное различие ($P < 0,05$) между экспериментальной и контрольной группами студентов.

Результаты сравнительного анализа показателей ЧСС и пробы Мартине, представленные в табл., свидетельствуют об эффективности педагогического обеспечения здоровьесохраняющего образования студентов. Различия между экспериментальной и контрольной группами в повышении функциональных возможностей их организма достоверны ($P < 0,05$), кроме показателей АД. Преимущественная направленность физических упражнений на совершенствование функциональной подготовленности студентов экспериментальной группы способствовала улучшению показателей частоты сердечных сокращений, артериального давления, скорости восстановления пульса до исходного или близкого к нему уровня после дозированной физической нагрузки.

У студентов контрольной группы показатели функциональной подготовленности достоверно не изменились, однако наблюдалась тенденция к их улучшению. Можно считать, что здоровьесохраняющим эффектом обладает достаточная степень организованной физической активности. При этом необходимо учитывать индивидуальные особенности студентов и уровень их физического состояния.

Таким образом, количественный анализ в ряде тестов позволил выявить достоверное преимущество результатов в экспериментальной группе по сравнению с аналогичными в контрольной. Связано это с применением специальных методик и технологий, способствующих сохранению здоровья студентов специальной медицинской группы в процессе физического воспитания, изменением подхода к оценке их физических кондиций, формированием мотивированной потребности в индивидуальном здоровьесохранении. Совокупность форм, методов и средств занятий физической культурой со студентами специальных медицинских групп вуза, учет медицинских диагнозов и степени нарушения функций организма, характера заболевания, особенностей физической подготовленности студентов позволили разработать соответствующее педагогическое обеспечение здоровьесохраняющего образования, реализовать и доказать его эффективность в процессе опытно-экспериментальной работы.

Библиографический список

1. Виленский М.Я., Горшков А.Г. Физическая культура и здоровый образ жизни студента: учеб. пособие. М.: Гардарики, 2007. 218 с.
2. Гориневский В.В. Избранные произведения / под общ. ред. В.В. Гориневской. М.: Физкультура и спорт, 1951. Т. I. 319 с.
3. Зайцева Г.А., Медведева О.А. Оздоровительная аэробика в высших учебных заведениях. М.: Физкультура и спорт, 2007. 104 с.

4. Перевозчиков А.С., Шапошникова М.В. Оздоровительный потенциал двигательной активности студентов нефизкультурных вузов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2008. № 1. С. 59–61.
5. Усаков В.И. Программно-методическое обеспечение оздоровительного воздействия физической культуры в условиях семьи, детского сада, школы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Омск, 2000. 87 с.
6. Физическое воспитание студентов: учеб. пособие / сост. В.И. Усаков; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2010. 64 с.
7. Физическая культура студента: учебник / под ред. В.И. Ильинича. М.: Гардарики, 2001. 448 с.
8. Фомин Н.А. Физиология человека. 3-е изд. М.: Просвещение; Владос, 1995. 416 с.
9. Чоговадзе А.В., Рыжак М.М. Физическое воспитание и формирование здорового образа жизни студентов // Теория и практика физической культуры. 1993. № 7. С. 8–10.

О СТРАТЕГИЯХ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТА АРИФМЕТИЧЕСКОЙ ЗАДАЧИ

Текстовая арифметическая задача, особенности понимания учебного текста, стратегии интерпретации, связность текста, информативность текста.

Умение понимать читаемый текст обеспечивает школьнику успешность не только в учебной и познавательной деятельности, но и в реальной коммуникации. На сегодняшний день существует большое количество методик, которые обучают работать с текстом. Этой теме посвящены работы М.Р. Львова, Н.Н. Светловской, Т.А. Ладыженской, О.В. Соболевой, М.И. Омороковой, И.А. Раппопорт, М.С. Соловейчик, М.П. Воюшиной, О.В. Джежелей и многих других ученых.

В современных учебниках по русскому языку вся работа по пониманию текста построена в основном на материале отрывков из художественных произведений. Школьники учатся определять основную идею произведения, авторскую позицию, находить и осмысливать содержательно-подтекстовую информацию. Учебные тексты встречаются и в учебниках математики – это текстовые арифметические задачи. Как отмечают многие специалисты в области методики математики, одной из причин неумения решать текстовые арифметические задачи является неумение понимать текст.

Необходимо, чтобы учащиеся умели работать с текстами разной функционально-стилевой принадлежности. Тексты каждого типа требуют определенного методологического подхода. Самое важное при понимании учебных текстов – правильная трактовка содержания научных понятий и установление причинно-следственных связей. Следовательно, методы, применяемые для работы над пониманием художественного текста, не могут быть использованы при работе с другими видами текстов. Пониманию учебного текста посвящена работа Л.П. Добраева «Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания». Отметим, что методика, разработанная Л.П. Добраевым, применима к учебным текстам, содержащимся в учебниках истории, географии, биологии, физики. Для работы с текстами арифметических задач эта методика не подходит.

Выделим одно принципиальное отличие между художественными и научными текстами учебников. Оно состоит в том, что понимание научного текста учебника всегда ложится структурным компонентом в основу какой-то другой учебно-познавательной деятельности. «Нельзя забывать, что мы не просто понимаем текст, а, как правило, используем его в качестве ориентировочной основы для иной деятельности, которая качественно отлична от восприятия текста и включает в себя это восприятие в качестве структурного компонента». А.А. Леонтьев отмечает, что от характера «большой» деятельности, от места в ней восприятия текста, его типа и от степени сформированности навыков и умений «большой» и «малой» деятельности зависит выбор стратегии восприятия и понимания [Леонтьев, 2005, с. 143]. Например, правильное применение орфографического правила зависит в том числе и от того, насколько верно учащийся понял текст этого правила. Правильное понимание текста арифметической задачи – один из факторов, позволяющих выработать верную стратегию решения задачи.

Текстовая арифметическая задача имеет сложную структурную, синтаксическую и семантическую организацию, она не похожа ни на один учебный текст. Вероятнее всего, именно по этой причине ученым так сложно классифицировать этот тип текста. Очевидно, что такого рода текст будет требовать и специальных методов работы, которые будут учитывать его лингвосемантические особенности.

А.А. Леонтьев определяет понимание текста как процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления [Леонтьев, 2005, с. 141]. По его мнению, формой закрепления может быть: парафраза, пересказ, перевод на другой язык, мини-текст, реферат, аннотация, резюме, набор ключевых слов. Обобщая, А.А. Леонтьев отмечает, что «вообще понятно то, что может быть выражено иначе» [Леонтьев, 2005, с. 142]. Выразить иначе – значит интерпретировать.

Понимание текста арифметической задачи осложняют несколько факторов: наличие длинных предложений, сложная внутренняя структура, информативная насыщенность текста, использование синтаксических конструкций, сложных для понимания (причастный и деепричастный обороты, сложноподчиненное предложение).

Мы будем рассматривать интерпретацию как «активное понимание», которое позволяет учащимся изменять текст, самостоятельно делать его понятным для себя. Для этого мы предлагаем использование разных стратегий интерпретации, дающее возможность строить новый текст, более простой для понимания, на основе исходного текста. По мнению В.З. Демьянкова, «стратегия интерпретации – план (или принцип), регулирующий на каждом этапе действий выбор из набора возможных действий, которые оцениваются под углом зрения эффективности» [Язык и культура, 2001, с. 311]. Основываясь на выводах психолингвистов, мы разработали 4 стратегии интерпретации текста арифметической задачи:

- разбиение длинных предложений для установления соотношения «одно предложение – одна мысль»;
- перестановка предложений для создания текста с трехчастной формой;
- создание концепта текста для уменьшения объема текста и приближения субъектов и предикатов друг к другу;
- синонимическая замена отдельных признаков связности текста для раскрытия связи.

В процессе формирующего эксперимента эти стратегии реализовывались следующим образом.

Стратегия 1. Если текст задачи объемный, содержит длинные и сложные предложения, то интерпретирование будет заключаться в разбиении предложений, с учетом их синтаксических конструкций, на более короткие по длине и простые для понимания предложения. Например.

Исходный текст: «С трех полей собрали урожай картофеля. С первого поля собрали 3890 кг, а с третьего – 9007 кг. Сколько килограммов картофеля собрали со второго поля, если с первого и второго полей вместе собрали на 1998 кг меньше, чем с третьего?» [Демидова и др., 2007, с. 18]. Интерпретация этого текста: **«С трех полей собрали урожай картофеля. С первого поля собрали 3890 кг. С третьего – 9007 кг. С первого и второго полей вместе собрали на 1998 кг меньше, чем с третьего. Сколько килограммов картофеля собрали со второго поля? Разбивая сложные предложения на простые, мы устанавливаем соотношение «одно предложение – одна мысль», что облегчает понимание текста.**

Стратегия 2. Часто встречаются тексты, где основное содержание ситуации изложено не в условии, а в вопросе. При этом вопрос, как правило, выражен сложно-

подчиненным предложением. В этом случае для облегчения понимания потребуется: четко разграничить условие и вопрос, вычленив все информационные единицы условия и вопроса, составить новый текст, располагая по порядку данные условия и данные вопроса. Например.

Исходный текст: «Площадь одного поля 12 670 а, а другого – 7987 а. Хватит ли фермеру 19 мешков имеющихся у него семян, чтобы засеять эти поля, если семенами из одного мешка можно засеять 1000 а земли?» [Демидова и др., 2007, с. 32].

Интерпретация этого текста: «Фермер хочет засеять два поля. Площадь одного поля 12670 а. Площадь другого – 7987 а. У фермера есть 19 мешков семян. Семенами из одного мешка можно засеять 1000 а земли. Хватит ли всех имеющихся семян, чтобы засеять два поля?»

При такой интерпретации текст обретает привычную для учащегося трехчастную форму. Вступление – первое предложение, основная часть и заключение – вопрос. Повествовательный образ такого текста знаком учащимся, работать с ним будет проще.

Стратегия 3. Иногда текст труден для понимания из-за того, что субъекты и предикаты находятся далеко друг от друга (или в разных частях сложноподчиненного предложения, или в разных предложениях). В этом случае суть интерпретирования будет заключаться в приближении друг к другу субъектов и предикатов. Это осуществляется путем смысловой компрессии, результатом которой является мини-текст или концепт текста «объективное содержание или объективный смысл текста, или некоторая картина общего смысла» [Леонтьев, 2005, с. 141]. Например.

Исходный текст: «На фабрике сшили простыни и наволочки. На каждую простыню израсходовали 4 м 50 см полотна, а на каждую наволочку – 1 м 70 см. Сколько вещей сшили на фабрике, если на все простыни израсходовали 576 м, а на все наволочки – 882 м 30 см полотна?» [Рудницкая, Юдачева, 2005, с. 102].

Концепт: «Из 576 м сшили простыни – по 4 м 50 см на каждую. Из 882 м 30 см сшили наволочки – по 1 м 70 см на каждую. Сколько сшили всего простыней и наволочек?».

Мини-текст: «На фабрике из 576 м сшили простыни. На каждую пошло 4 м 50 см. Из 882 м 30 см сшили наволочки. На каждую пошло 1 м 70 см. Сколько всего штук наволочек и простыней сшили?».

Преимуществом такого интерпретирования является «уход» от объемного текста. Текст становится короче, а субъекты и предикаты находятся рядом, что значительно облегчает понимание.

Стратегия 4. Иногда понимание текста затруднено из-за того, что признаки связности текста (лексический повтор, использование местоимений, наречий, союзов, частиц) не опознаются читателем. Такие тексты и учителя и учащиеся считают особенно трудными для понимания. На начальном этапе интерпретации необходимо найти эти слова, а потом в процессе работы с текстом заменить их, раскрывая связь. Слова, обеспечивающие связность, будем называть маркерами. Приведем несколько примеров.

Исходный текст: «В магазин привезли 360 кг картофеля. Это в три раза больше, чем свеклы, и на 90 кг меньше, чем капусты. Сколько всего килограммов овощей привезли в магазин?» [Демидова и др., 2007, с. 60].

Маркеры:

это – связывает первое предложение со вторым, заменяя «360 кг картофеля»;

и – связывает то, что говорится о капусте, с количеством картофеля из первого предложения.

Интерпретация этого текста: «В магазин привезли 360 кг картофеля. **Это (360 кг картофеля) в три раза больше, чем свеклы. Картофеля, которого было 360 кг, оказалось** на 90 кг меньше, чем капуста. Сколько всего килограммов овощей привезли в магазин?».

Исходный текст: «Площадь прямоугольника 2133 м^2 , его ширина 9 м. Найдите длину другого прямоугольника с такой же шириной, но площадью в 3 раза меньше» [Рудницкая, Юдачева, 2005, с. 96].

Маркер:

другого – используется для связи первого и второго предложений и указывает, что прямоугольников было два.

Интерпретация этого текста: «**Есть два прямоугольника. Ширина одного** прямоугольника 9 м, а его площадь – 2133 м^2 . Площадь **другого** прямоугольника в 3 раза больше, а ширина тоже 9 м. Найдите длину другого прямоугольника».

Каждый из вариантов интерпретации позволяет изменять текст в зависимости от его особенностей. Если текст объемный и содержит длинные и сложные по конструкции предложения, то сначала его необходимо разбить на более простые для понимания предложения. Если основное содержание изложено не в условии, а в вопросе задачи, который в этом случае выражен сложноподчиненным предложением, следует вычленив сначала информационные единицы условия, потом вопроса. Интерпретируя текст, следует выстроить их последовательно. Если основная проблема заключается в том, что субъекты и предикаты находятся далеко друг от друга, то в процессе интерпретирования необходимо составить новый текст, в котором предикаты и субъекты будут находиться рядом. Если текст труден для понимания из-за того, что не распознается связь между предложениями, то, интерпретируя текст, следует найти признаки связности, заменить их, раскрывать эту связь.

В заключение отметим, что в зависимости от трудности текста целесообразно использовать несколько вариантов интерпретации последовательно друг за другом, сочетая их между собой.

Библиографический список

1. Демидова Т.Е., Козлова С.А., Тонких А.П. Математика: учебник для 4 класса: в 3 ч. Изд. 2-е, испр. М.: Баласс, Издательский Дом РАО, 2007. Ч. 2. 96 с. (Моя математика)
2. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики: учебник для студ. высш. учеб. завед. М.: Смысл; Академия, 2005. 288 с.
3. Рудницкая В.Н., Юдачева Т.В. Математика: учебник для учащихся 4 класса общеобраз. учрежд. М.: Вентана – Граф, 2005. 160 с.
4. Язык и культура. Факты и ценности. К 70-летию Юрия Сергеевича Степанова / отв. ред. Е.С. Кубрякова, Т.Е. Янко. М.: Языки славянской культуры, 2001. 595 с.

ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ВРЕМЕННОГО, ПРОСТРАНСТВЕННОГО И МЫШЕЧНО- ДВИГАТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ НА СПОРТИВНУЮ ПОДГОТОВКУ ЛЫЖНИКОВ-ГОНЩИКОВ 14–15 ЛЕТ

Специализированное восприятие, восприятие времени, восприятие пространства, зрительное восприятие, мышечно-двигательное восприятие.

Учебно-тренировочная и соревновательная деятельность требует от спортсмена огромной затраты не только физической но и психической энергии [Пуни, 1969, с. 5]. Практический опыт показывает, что пробелы в психологической подготовке отрицательным образом влияют на реализацию спортсменами их технических, тактических, физических возможностей в условиях напряженной спортивной борьбы [Пуни, 1959, с. 12].

Известно, что между психикой и деятельностью устанавливаются сложные соотношения [Выготский, 1960, с. 4]. Любая деятельность, тем более спортивная, оказывает активное влияние на формирование психических процессов. В свою очередь, психика регулирует действия и движения [Ильин, 2003, с. 229]. Эта регуляция проходит на уровне ощущений, восприятий и представлений за счет дифференцирования силы мышечных сокращений и направленности движения [Фомин, 1982, с. 14].

Особую значимость для юных спортсменов приобретают процессы познания специализированной двигательной деятельности, присущей лыжным гонкам [Фомин, 1972, с. 3]. Научить юных лыжников выделять важные составляющие элементы временных, зрительных, пространственных и мышечно-двигательных действий во время передвижения на лыжах – одна из задач педагогического процесса [Раменская, Баталов, 2005, с. 131].

Целью данного исследования явилось комплексное изучение динамики временных, пространственных и мышечно-двигательных действий, характерных для лыжных гонок, способствующих более успешной подготовке спортсменов 14–15 лет.

Исследование проводилось в Дивногорском училище олимпийского резерва (УОР) в 2007–2009 гг.

Для проведения эксперимента было сформировано 2 группы лыжников-гонщиков в возрасте 14–15 лет (экспериментальная и контрольная) по 15 человек в каждой, занимающихся в учебно-тренировочных группах (УТГ). Контрольная группа занималась согласно требованиям программы для данного контингента. В основе методики учебно-тренировочного процесса в экспериментальной группе лежал принцип целенаправленного развития психических функций лыжников, имеющих лимитирующее значение для показа спортивного результата. Для этого применялись различные средства и методы психолого-педагогического воздействия, направленные на развитие специализированных восприятий, временных, зрительных, пространственных и мышечно-двигательных параметров движения и формирование эмоционального фона занятий с использованием средств эмоционального воздействия (спортивные и подвижные игры, эстафеты, круговой метод

тренировки, музыкальное сопровождение и т. д.). В обеих группах учебно-тренировочный процесс осуществлялся автором данной работы.

Показатели, полученные в ходе эксперимента, представлены в таблице.

Таблица

Показатели Группа	Временные восприятия		Зрительная память		Восприятия пространства		Двигательная память	
	% сдвига	Р	% сдвига	Р	% сдвига	Р	% сдвига	Р
Экспериментальная	24,87	<0,05	23,33	<0,05	19,67	<0,05	26,13	<0,01
Контрольная	10,65	>0,05	13,15	>0,05	15,87	>0,05	15,21	<0,05

Так, к концу эксперимента произошло улучшение показателей временных, пространственных и мышечно-двигательных параметров двигательных действий, в частности временное восприятие улучшилось в экспериментальной группе на 24,87 %, в контрольной – на 10,65 %. В зрительной памяти произошли положительные сдвиги, соответственно на 23,33 и 13,15 %. Точность пространственного восприятия возросла в экспериментальной группе на 19,67 %, в контрольной – на 13,15 %. Двигательная память улучшилась соответственно на 26,13 и 15,21 %.

Сравнительный анализ данных в конце эксперимента в экспериментальной и контрольной группах показал более существенные сдвиги в первой группе, что свидетельствует об эффективности предлагаемой методики.

Анализ скоростей передвижения в гонках в течение всего зимнего сезона у юных лыжников 14–15 лет выявил следующее:

– средняя скорость в гонках с ростом тренированности юных спортсменов постепенно повышалась в обеих группах и затем снижалась к концу соревновательного периода (рис.);

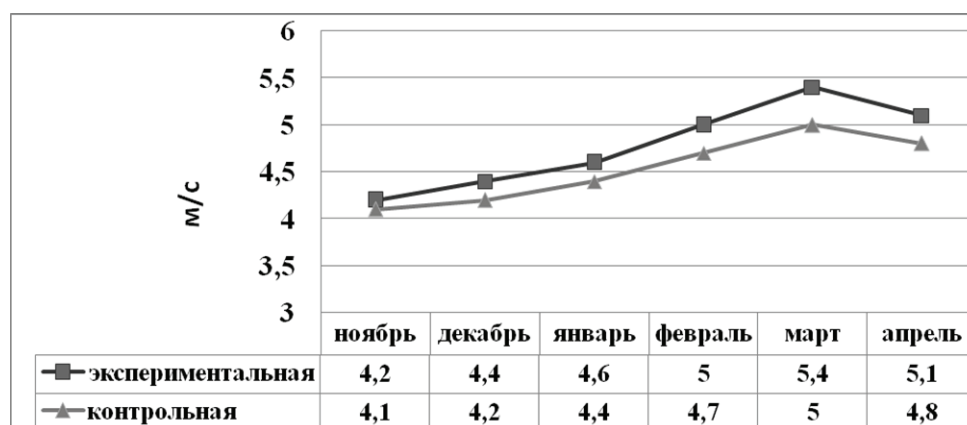


Рис. Динамика скоростей передвижения у лыжников-гонщиков 14–15 лет

– у лыжников экспериментальной группы скорость передвижения поддерживалась на более высоком уровне и более продолжительное время, что свидетельствует о их устойчивости к предложенным соревновательным нагрузкам (рис. 1).

На основании полученных в исследовании данных представляется возможным сделать следующие выводы.

Направленность учебно-тренировочных занятий с юными лыжниками 14–15 лет на развитие и совершенствование ведущих психических функций способ-

ствует их улучшению, в частности временных, пространственных, зрительных, двигательных и специализированных восприятий.

Применение методических приемов, направленных на развитие ведущих психических функций лыжников-гонщиков, и использование средств эмоционального воздействия на тренировках способствуют значительному повышению скорости передвижения на лыжах.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М.: АПН РСФСР, 1960. 598 с.
2. Ильин Е.П. Психомоторная организация человека: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2003. 384 с.
3. Пуни А.Ц. Очерки психологии спорта. М.: Физкультура и спорт, 1959. 212 с.
4. Пуни А.Ц. Психологическая подготовка к соревнованию в спорте. М., 1969. 69 с.
5. Раменская Т.И., Баталов А.Г. Лыжный спорт: учебник. М.: Физическая культура, 2005. 330 с.
6. Фомин Л.М. Адаптация детей и подростков к физическим нагрузкам. Красноярск: КГПИ, 1982. 43 с.
7. Фомин Л.М. Эффективность занятий эмоционального характера в процессе подготовки юных лыжников-гонщиков (12–13, 14–15 лет): дис. ... канд. пед. наук. М., 1972. 200 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СОЗНАНИЕ КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Профессиональное сознание, профессиональное (эмоциональное) выгорание, учебно-профессиональное сообщество.

Профессиональное социальное образование испытывает новые вызовы со стороны все более усложняющейся практики социальной помощи, поддержки, реабилитации человека, попавшего в трудную жизненную ситуацию. Целые группы людей в современном российском обществе ощущают себя вытесненными на его границы, ущемленными в праве на достойную жизнь. Работа с данными категориями клиентов вызывает рост синдрома профессионального выгорания среди специалистов социальной сферы и даже отмечается, по нашим наблюдениям, уже у студентов старших курсов – будущих социальных педагогов и специалистов по социальной работе.

Проблема содержания непрерывного профессионального социального образования, общественно-государственной оценки его качества поднималась 18 мая 2011г. на организованном кафедрой социальной педагогики и социальной работы ФГБОУ «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева» профессиональном форуме «Профессиональное социальное образование: каким ему быть?». Переговорная площадка вызвала интерес со стороны трех министерств Красноярского края: социальной политики, образования и науки, культуры. Такие характеристики профессионала социальной сферы, как стрессоустойчивость, конфликтная компетентность, готовность к решению актуальных для региона задач социальной политики, мотивация достижений профессионального успеха в условиях невысокой оплаты труда, были названы на форуме в качестве востребованных со стороны работодателей. Синдром профессионального выгорания как одна из причин раннего ухода выпускников из профессии был также отмечен руководителями учреждений образования и социального обслуживания, а его профилактика – в качестве актуальных проблем управления.

Объективно существуют специфические особенности профессий в области социальной гуманитарной практики, которые провоцируют раннее наступление синдрома эмоционального выгорания: психологически трудный контингент, с которым приходится работать (девиантные подростки, психически больные люди, немотивированные семьи группы социального риска); дестабилизирующая организация деятельности (выполнение срочных заданий, обслуживание «до последнего клиента»); повышенная ответственность за выполняемые функции (например, за жизнь и здоровье воспитанников); хронически напряженная психоэмоциональная деятельность. Перед специалистом, решающим задачи помощи человеку, находящемуся в трудной (экстренной) жизненной ситуации, стоит проблема саморегуляции профессиональной деятельности на основе постоянной работы с ее смыслами (ценностями, мотивами, установками, позициями и т. д.).

Рассматривая непрерывное профессиональное образование как сферу становления важнейшего регулятора профессиональной деятельности – профессионально-

го сознания, мы поставили цель изучить проявления детерминант синдрома профессионального выгорания и его профилактики, представленных в профессиональном сознании специалистов.

Современные подходы к изучению профессионального сознания как феномена целостного человека требуют поиска интегральных образований в профессиональном сознании, через изучение которых может быть понят и сам феномен. Такими могут выступать: профессиональное самосознание (профессиональная Я-концепция): Л.М. Митина, А.К. Маркова, В.А. Слостенин, М.И. Кряхтунов, И.В. Вачков и др.); смыслы профессиональной деятельности (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцева).

Профессиональное сознание в гуманитарных науках определено в первую очередь как форма общественного сознания, как групповое сознание. В его возникновении и развитии, формировании важнейшее значение имеет профессиональное общение. Профессиональное сознание есть системное образование, предметом отражения которого выступает конкретная профессиональная деятельность и функцией которого является регуляция данной сферы социальной активности человека (А.А. Ангеловский). В структуре профессионального сознания принято выделять нормативный и индивидуально-личностный аспекты. К первому отнесены профессиональная идеология, а также система норм, регулирующих отношения специалистов между собой. Индивидуально-личностный аспект профессионального сознания проявляется как профессиональная психология, т. е. индивидуальные убеждения специалистов, ставшая частью общемировоззренческого облика система их взглядов, относящихся к труду, и собственное видение своих профессиональных обязанностей (чаще обозначается как профессиональное самосознание) [Ангеловский, 2010].

Методологические основания для изучения профессионального сознания задаются в современной гуманитарной науке постулатами о деятельностной природе сознания, рефлексивно-мыслительной культуре как форме организации сознания профессионала (П.Г. Щедровицкий), а также неклассическом подходе к изучению сознания как динамичного, находящегося в процессе трансформации смыслов (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцева). Важнейшим посылом для нашего исследования является выделение категории «общность» (наряду с деятельностью и сознанием) в основании человеческого способа жизни. Обоснованная в работах В.И. Слободчикова и его коллег категория «со-бытийная общность» предстает как условие становления и формирования профессионального сознания – сфера смыслов, их порождения и трансформации [Исаев и др., 2000].

Профессиональное выгорание в конкретном случае является феноменом профессионального сознания, проявляющегося на групповом и индивидуальном уровнях. Симптомы профессионального выгорания: эмоциональное истощение, деперсонализация в отношении клиентов, редукция профессиональных достижений, отражают, среди прочего, степень удовлетворенности результатами труда, мотивы и ценности профессиональной деятельности.

Нами был проведен опрос 480 специалистов из 157 учреждений социального обслуживания населения Красноярского края с целью выявить актуальное состояние проблемы профессионального выгорания. Аспектная полнота применяемой анкеты и полуструктуризованного телефонного интервью была обеспечена фокусированием на следующих моментах: симптомах эмоционального истощения, объективных факторах выгорания (вопросы о психологическом климате в учрежде-

нии, о наличии дестабилизирующих моментов в режиме труда), мерах профилактики выгорания, применяемых в учреждении. Результаты зондажа показали, что каждый третий специалист социальной сферы Красноярского края из опрошенных имеет явно выраженные признаки эмоционального выгорания: II степень эмоционального истощения у 29,17 % опрошенных, III степень – у 2,29 % респондентов, при этом у руководителей, заведующих отделениями этот показатель немного выше: 29,73 % со II степенью и 4,05 % – с III степенью выгорания. Предполагая, что руководители среднего звена находятся в большем состоянии стресса с точки зрения неопределенности ролевого конфликта [Купер, 2007], это становится понятным. Большинство же работников учреждений социального обслуживания населения Красноярского края (руководителей, специалистов и сопутствующего персонала) обнаруживают устойчивое состояние без признаков эмоционального истощения – 68, 54 %.

Нас интересовали в первую очередь те представления в профессиональном сознании специалистов социальной сферы, которые могут являться детерминантами профилактики синдрома, исходя из объективной реальности минимума средств регуляции факторов перегрузки: потока клиентов, сложности их проблем. В качестве актуальных направлений профилактики синдрома эмоционального выгорания специалиста чаще всего называют инновационную деятельность специалиста гуманитарной области [Гнездилова, 2005]. Изучение влияния мотивации деятельности на сдерживание синдрома выгорания можно считать наиболее востребованным, поскольку он задействует сферы внешнего управления и самоуправления профессиональной деятельностью.

Традиционно в социальной системе, каковыми являются любая организация, учреждение, принято выделять две подсистемы: функционирования и развития. Если речь идет об учреждении социального обслуживания пожилых и инвалидов, то это реабилитационная подсистема (реализации программ реабилитации, оказания социальных услуг) и инновационная подсистема (обеспечивающая внедрение инноваций в процесс социального обслуживания). Последняя существует только в тех организациях, где развитием управляют, т. е. процесс введения новшеств здесь носит характеристики стратегического управления, предусматривает гибкую организационную структуру, сочетание единоначалия и командной формы разработки и реализации инновационных решений.

Заметим, что и в подсистеме функционирования, и в подсистеме развития работают одни и те же люди. Инновационная подсистема надстраивается над реабилитационной и, по сути, должна провоцировать конфликты (производственные, деловые, межличностные, внутриличностные). Зачастую так и происходит, если наличие этих двух подсистем неодинаково осознано со стороны всех их участников (сотрудников). Как будут восприниматься эти конфликты: как продуктивные или нет (т. е. приносящие или не приносящие выгоду для всех его участников); как будут регулироваться: конструктивно или деструктивно, – зависит от организационной культуры, в первую очередь от качества инновационного климата.

Под инновационным климатом учреждения мы понимаем комплекс социально-психологических условий, способствующих появлению и реализации инноваций, не вступающих в непродуктивный конфликт с системой функционирования (реабилитации). Маркерами благоприятного инновационного климата в учреждении являются эффективная работа команды, а также разработка и внедрение новшеств (их качество и количество). Согласно модели West`a (описывающей зависимость инноваций от различных переменных, наиболее распространенной на Запа-

де), эффективная работа команды, а также производство и внедрение инноваций зависят от четырех факторов. Два фактора относятся к качеству продуцируемых инноваций, а два – к количеству генерируемых и воплощаемых идей [Andrew Pirola-Merlo, 2006]. Так, качество инноваций в учреждении напрямую зависит от степени ясности целей и упорства в их достижении, а количество – от климата психологической безопасности и поддержки инноваций со стороны администрации. Если в организации поддерживается творческая инициатива, а также прилагаются определённые усилия по реализации предложенных идей, то общий уровень креативности и инновационности в ней остаётся весьма высоким и сотрудники значительно чаще задумываются об оригинальных и новых способах повышения эффективности своей работы.

Мы выявили, что признаки инновационного климата по их представленности в сознании опрошенных можно отметить в 42 % анкет. С одной стороны, это менее половины и не способствует решению задачи внедрения инновационных технологий в практику социальной работы с населением, обозначенной министерством социальной политики Красноярского края. С другой стороны, это число говорит о значительном инновационном потенциале области в целом, что может быть основой для «заражения» инновационным климатом других учреждений через систему специальных профессионально ориентированных мероприятий. Ключевым фактором продуктивности, а вследствие и эмоциональной удовлетворенности профессиональной деятельности является ее мотивация. Чем выше уровень потребности, ее определяющей, тем выше самоуважение личности и дольше действие мотива (так, к примеру, если профессиональную деятельность мотивирует желание общественного одобрения или, еще выше, самоактуализация личности в профессии, можно быть уверенным в самодетерминирующей силе такой мотивации). По результатам анкетирования мотив самореализации в профессии как смыслоопределяющий представлен у 39 % опрошенных специалистов. Задача администрации учреждения в таком случае – создавать необходимый инновационный климат в своей организации, «продвигать» передовой опыт своих сотрудников, обеспечивая поддержку мотивов самоактуализации и общественного (в т. ч. профессионального) признания.

Как было обозначено выше, система смыслов, препятствующих профессиональному выгоранию специалиста, может появиться только в столкновении со смыслами других специалистов, в их диалоге, в «со-бытийной общности» [Исаев и др., 2000]. Анализ анкет показал, что профессиональное общение с коллегами является источником профессиональной поддержки, развития у 89 % респондентов. Профессиональная поддержка имеет двойную функцию: кроме необходимой для каждого профессионала внешней объективной оценки успеха, в случае «наплыва» трудных клиентов, отсроченного, а иногда и объективно невозможного успеха – профессиональная поддержка помогает справиться с фрустрацией потребности в положительной самооценке, в достижении успеха.

Как показал анализ пилотажного исследования, в учреждениях, где действуют проблемные консилиумы, регулярные методические семинары или методические объединения, эта проблема стоит не так остро. Само осознание симптомов эмоционального выгорания в таком случае служит для специалиста индикатором необходимости внесения корректив в организацию или технологию своей работы с клиентами. Анализ эффективных технологий социальной реабилитации, методов социальной работы и пр. позволяет минимизировать опасность нарастания синдрома. В зарубежной практике зарекомендовала себя т. н. «тандем-модель» развития профессиональной компетенции: для более объективного анализа трудностей с какой-

либо категорией клиентов создаются профессиональные тандемы из 2 или 3-х человек [Tennstaedt et al., 1991]. Коллеги присутствуют (или смотрят видеозаписи) на консультации и пр., затем анализируют поведение специалиста, выдвигают гипотезы о причинах трудностей, разрабатывают новый алгоритм поведения, отрабатывают и вновь просматривают ситуации с целью подтверждения его эффективности. Рефлексия затруднений, барьеров взаимодействия с клиентом – ведущий метод профилактики эмоционального выгорания. Проблема воспринимается специалистом здесь не как дефицит собственной компетенции, а как задача развития. Формирование эффективных копинг-стратегий в процессе супервизии подтверждается и отечественными, и зарубежными исследованиями [Купер, 2007; Страбахина, 2008]. Супервизия как способ профессиональной поддержки специалиста в учреждении социального обслуживания должна входить в диапазон оперативных методов управления.

Актуальным направлением дальнейшего исследования смыслопорождающего профессионального общения нами видится создание учебно-профессиональных сообществ, объединенных ценностями профессионального саморазвития и профессиональной поддержки. На кафедре социальной педагогики и социальной работы ФГБОУ «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева» реализуется сетевая модель открытого профессионального социального образования, основанная на принципах сотрудничества, взаимодополнительности образовательных практик, предполагающая вовлечение работодателей в процесс проектирования содержания профессионального социального образования, обеспечения инновационных форм образования и оценки его качества. Модель предполагает создание сети образовательных пространств вне вуза – учебно-профессиональных сообществ, объединенных общими смыслами профессиональной социальной деятельности [Фуряева, 2010]. К настоящему времени реализуются два сетевых проекта «Сибирские корни: профилактика повторных правонарушений несовершеннолетних средствами социокультурной реабилитации» (участники: ФБОУ ВПО КГПУ им. В.П. Астафьева, ККБУ СО «Краевой социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних», КГБУ «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних "Зеленогорский"», МБОУ «Вечерняя (сменная) школа "Школа достижения успеха"», г. Красноярск) и сетевой проект «Окно в мир: социальное образование инвалидов с умственной отсталостью, проживающих в интернатных учреждениях» (участники: ФБОУ ВПО КГПУ им. В.П. Астафьева, КГБУ СО «Маганский психоневрологический интернат», ККБУ СО «Дом-интернат для детей с умственной отсталостью "Березовский"»). Такой вид профессиональной событийной общности, нацеленной на решение актуальных задач социальной сферы Красноярского края и профессиональное развитие субъектов сообщества (специалистов, студентов, магистрантов, аспирантов, преподавателей), позволяет прогнозировать изменение в смысловой сфере личности каждого участника, которое будет препятствовать его профессиональному выгоранию.

Библиографический список

1. Ангеловский А.А. Анализ понятий *профессия, профессиональное сознание, профессиональная деятельность, профессионализм* // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. Т. 12, № 5 (2). С. 306–314.
2. Гнездилова О.Н. Инновационная педагогическая деятельность как фактор предупреждения эмоционального выгорания учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Моск. психол.-соц. ин-т. М., 2005. 21 с.

3. Исаев Е.И., Косарецкий В.И., Слободчиков В.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога // Вопросы психологии. 2000. № 3. С. 57–66.
4. Купер К.Л. Организационный стресс: теории, исследования и практическое применение. Харьков, 2007.
5. Страбахина Т.Н. Супервизия в профессиональной подготовке психолога // Психология обучения. 2008. № 7. С. 100–107.
6. Фуряева Т.В. Профессиональное социальное образование: антропологические смыслы // Психология обучения. 2010. № 10. С. 113–122.
7. Andrew Pirola-Merlo. Agile innovation: The role of team climate in rapid research and development/ Working Paper 40/06, November 2006. Pdf, 167 kb. URL: <http://www.buseco.monash.edu.au/mgt/research/working-papers/2006/wp40-06.pdf>
8. Tennstaedt K.-Ch., Krause F., Humpert W., Dann H.-D. Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) in 4 Bd. Bern, 1991.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНТЕГРАЦИИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ

Технологии Веб 2.0, обучение в сотрудничестве, интеграция, дистанционное обучение.

Меры государственной политики в области информатизации российского образования, определяемой как «эволюционный процесс переустройства информационной среды сферы образования, направленный на разработку методологии использования современных средств передачи и получения информации» [Капустина, 2001, с. 45], ориентированы на утверждение позиции равноправного участия России в процессе формирования глобального информационного общества. Насущная необходимость интеграции в процесс создания единой образовательной информационной среды обусловила подписание Россией «Окинавской хартии глобального информационного общества» от 22 июля 2000 года, декларации принципов «Построение информационного общества – глобальная задача в новом тысячелетии» от 12 декабря 2003 года, Тунисского обязательства от 18 ноября 2005 года, а также ряда других международных актов.

Проблема информатизации российского общества не теряет своей актуальности с середины 80-х годов. Так, в «Концепции информатизации общества» от 1990 года отмечается, что «...несмотря на очевидную перспективность и большую актуальность информатизации, сложившаяся ситуация в этой области в нашей стране является критической. Более чем десятилетнее отставание СССР от уровня ведущих стран в развитии и использовании новых информационных технологий не сокращается, а продолжает увеличиваться» [Концепция информатизации..., 1990, с. 1]. На настоящий момент отставание России по индексу развития информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) от ведущих стран мира остается значительным. Так, по данным Международного союза электросвязи с результатами расчетов по 159 странам за 2009 год, Россия по уровню развития ИКТ находится на 50 месте, таким образом, сделав четыре шага назад по сравнению с 2007 годом [Россия в мировом..., 2010, с. 8]. Между тем в «Стратегии развития информационного общества в РФ» от 7 февраля 2008 года в качестве основной цели закреплено «в среднесрочной перспективе обеспечить России достойное место среди лидеров глобального информационного общества» [Стратегия развития..., 2008]. На пути к достижению этой цели информатизация образования играет ключевую роль, поскольку именно она должна «опережать информатизацию других направлений общественной деятельности, так как именно здесь начинают формироваться социально-психологические и общекультурные предпосылки информатизации всего общества» [Титова, 2009, с. 3].

В «Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 годы» в качестве одного из актуальных вопросов современной высшей и средней школы обозначена проблема эффективного применения ИКТ в учебном процессе. В программе также подчеркивается и тот факт, что использование электронных образовательных ресурсов и ИКТ в сегодняшней образовательной практике носит эпизодический характер. Действительно, несмотря на то, что ряд отечественных специ-

алистов заняты разработкой методических моделей и алгоритмов использования ИКТ в учебных целях (С.В. Титова, А.В. Филатова, Е.Д. Патаракин, В.Л. Волохонский, О.Е. Фаевцова и др.), проблема слабой концептуальной разработанности теоретических основ интеграции ИКТ в дидактический процесс не теряет своей актуальности.

Таким образом, проблема, поднимаемая в данной статье, заключается в отсутствии достаточной теоретической разработанности научно-методической базы интеграции ИКТ в учебный процесс и недостаточной апробации уже разработанных моделей и алгоритмов, что порождает собой еще более острую проблему, а именно – перенос устаревших методических моделей в новую технологическую среду. Одним из возможных вариантов выхода из сложившейся проблемной ситуации является апробация различных методических алгоритмов интеграции ИКТ в образовательный процесс в рамках реализации международных программ сотрудничества с зарубежными коллегами. Исходя из вышесказанного, в качестве цели мы определяем описание алгоритма компьютерно-сетевого опосредствования технологии обучения в сотрудничестве, апробированного в рамках реализации межкультурного образовательного проекта.

Новизна научного исследования заключается в том, что нами был разработан алгоритм интеграции сервисов Интернета второго поколения (вики, сервисы социальных закладок и медиохранилищ, блоги, сервис Google docs) в образовательный процесс, а также были описаны и проанализированы результаты опроса студентов, участвовавших в эксперименте, о целесообразности использования ИКТ в обучении.

Нами на базе Сибирского государственного аэрокосмического университета в сотрудничестве с учителем средней общеобразовательной школы города Милфорд (Массачусетс) Рене Абрамсон была предпринята попытка реализовать компьютерно-опосредованный вариант метода «Обучение в командах достижений» в рамках межкультурной программы сотрудничества преподавателей и методистов в США и за его пределами «STEP into the Global Classroom». Наш выбор пал на метод «Обучение в командах достижений», поскольку его теоретическую основу составляют принципы гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мэй, В. Франкл, Ш. Бюлер) и эмпирического конструктивизма (Э. фон Глазерсфельд, Х. фон Ферстер, Г. Бейтсон). В рамках этого метода ученик рассматривается не как пассивный реципиент информации, но как активный индивид, самостоятельно создающий свою систему кодирования пространственных категорий, открывающий собственные смыслы и версии реальности в процессе социального взаимодействия. Еще в начале 80-х годов зарубежные специалисты (Дж. Андервуд, Д. Джонсон, Р. Джонсон, М. Мак Каффрей, М. Стейн, Н. Вебб, Р. Андерсен, С. Льюис) предпринимали попытки использовать компьютерные средства в сочетании с методами технологии обучения в сотрудничестве. Наряду с графическими и текстовыми редакторами, электронными таблицами и базами данных они активно использовали язык программирования Бейсик (Т. Курт и Дж. Кемени, 1963) и Лого (С. Пейперт, 1972), ставший основой образовательных Лого-сред. В итоге зарубежные специалисты пришли к выводу о том, что использование компьютерно-опосредованных вариантов методов обучения в сотрудничестве ведет к более высоким показателям учебной успеваемости обучающихся в сравнении с традиционными формами учения. Однако это не позволило в полной мере реализовать потенциал технологии обучения в сотрудничестве, поскольку только с появлением сервисов Веб 2.0, ознаменовавших смещение акцента с технологий и медиа на все-

стороннее социальное взаимодействие в виртуальном мире, применение методов обучения в сотрудничестве в сети стало реальным подспорьем для дидактического процесса. Поэтому при реализации проекта мы сделали акцент на технологиях Веб 2.0, предоставляющих возможность коллективного редактирования гипертекста (преимущественно сервис Google docs и вики). Кроме того, мы использовали возможности сервиса для организации учебной переписки (<http://www.epals.com>), курируемой тьюторами, социальные медиахранилища, блоги, контактные сервисы, сервисы социальных закладок и опросных форм. Все материалы проекта опубликованы на вики-сайте (<http://teamlearning.wikispaces.com/>), разработка которого велась преподавателями лаборатории инновационных педагогических технологий гуманитарного факультета СибГАУ им. М.Ф. Решетнева и преподавателем общеобразовательной школы STACY Рене Абрамсон.

В качестве теоретической основы методического алгоритма интеграции технологий Веб 2.0 в дидактический процесс мы использовали концепцию обучения в сотрудничестве (С. Броди, М. Брубахер, Т. Грейс, Д. Джонсон, Р. Джонсон, Н. Дэвидсон, С. Каган, Э. Кохен, Н. Мэдден, Р. Славин, Р. Шмак, Л. Форей, Ш. Шаран, Й. Шаран, Дж. Якобс) и пятиступенчатую модель модерации онлайн-обучения Дж. Сэлмон. Кроме того, нами учитывались принципы организации успешных сетевых проектов, выработанные куратором одного из первых международных проектов сотрудничества «Orillas» Дэннисом Сейером в 1985 году, в число которых вошли:

- обмен информацией социокультурного характера;
- активное взаимодействие преподавателей и студентов;
- открытый доступ к проектным студенческим работам для всех участников [Sayer, 1993, с. 20].

При разработке алгоритма компьютерно-сетевого опосредования метода «Обучение в командах достижений» мы использовали пять ступеней модерации учебного процесса через сетевое взаимодействие [Salmon, 2004, с. 10–21]:

- 1) доступ и мотивация: предполагает знакомство с технической платформой, процесс регистрации и выполнение индивидуальных веб-заданий;
- 2) погружение в среду сетевого социального взаимодействия: создание виртуального мини-сообщества, веб-задания ориентированы на выстраивание сетевых контактов;
- 3) информационный обмен: стимулирование групповой проблемно-поисковой деятельности, выполнение веб-заданий типа веб-квест;
- 4) конструирование знаниевой сферы: преобладание групповых дискуссий и веб-заданий творческо-исследовательского характера типа веб-проект;
- 5) развитие: формирование самоуправляемой учебной команды, направляющей траекторию своей учебной деятельности.

При разработке проектных веб-заданий для организации учебной деятельности обучающихся в группах сотрудничества мы использовали концепцию веб-заданий Дж. Сэлмон (2002), согласно которой любые виды заданий, выполнение которых организовано в сети, должны иметь четко фиксированную структуру:

1. Введение (или в авторском варианте «искра»), основной целью которого является мотивирование учащихся к выполнению задания и активизации их познавательного интереса посредством сопоставления различных точек зрения на проблему дискуссионного характера и использования мультимедийных средств (видео, аудио, графики, динамической анимации).

2. Цель, которая определяет критерии, предъявляемые к конечному продукту учебного исследования.

3. Задание, включающее пошаговую инструкцию по его выполнению.

4. Временные рамки выполнения задания.

5. Призыв к комментированию работ других участников на принципах конструктивного критицизма [Salmon, 2004, p. 6–10].

Основу самого алгоритма составили структурные компоненты метода «Обучения в командах достижений», разработанного в 1978 году Р. Славиным, Университет Джона Хопкинса. Главной целью применения метода является улучшение академической успеваемости всего массива обучающихся вне зависимости от уровня их первоначальных знаний. В компьютерно-опосредованный вариант данного метода мы включили четыре структурных компонента.

1. Вводно-организационный этап

Цели: знакомство с учебной технической платформой / сервисами Веб 2.0 и формирование команд сотрудничества.

Задачи: определение начального уровня знаний, ознакомление студентов с техническими возможностями сервисов Веб 2.0, прохождение процесса регистрации, мотивирование студентов к активному использованию возможностей Интернет-сервисов для оптимизации учебного процесса, формирование учебных команд.

Содержание: написание студентами входного онлайн-тестирования по ранее пройденной теме с использованием платформы Moodle. Размещение преподавателем материалов по учебной теме на сервере дистанционного обучения, которые должны четко соответствовать контрольным вопросам итогового тестирования. Формирование учебных команд численностью 3–5 человек.

Веб-задания: задание «Целевой вектор» используется для того, чтобы у студента была возможность наметить свою индивидуальную траекторию обучения, обозначить те цели и задачи, которые он планирует реализовать в процессе обучения в своем блоге учебных наблюдений. Целесообразно проведение веб-задания «АБВ обо мне», при котором студент создает сетевой плакат с помощью сервиса Wordle, подбирая на каждую букву своего имени характеризующий его эпитет, начинающийся на эту же букву. Или веб-задание «История моей жизни», когда студенту необходимо, используя сервис для создания электронного портфолио, создать мини-буклет о себе.

Сервисы Веб 2.0: блог (<http://www.blogger.com/>), сервис для создания постеров (<http://www.wordle.net/>), сервисы для создания учебных портфолио (<http://www.foliospaces.com>, <http://www.mahara.org>).

2. Этап презентации нового учебного материала

Цели: презентация новой учебной темы и активизация командоформирующих процессов.

Задачи: пробуждение заинтересованности и создание атмосферы живой вовлеченности в процессе изучения темы, организация дискуссии по проблемным аспектам темы, активизация процессов командоформирования и самостоятельной работы студентов по структурированию учебного материала.

Содержание: презентация нового материала при применении данного метода отличается от проблемной лекции с использованием элементов учебной дискуссии лишь тем, что лектор строго фокусируется только на тех аспектах учебной темы, которые будут непосредственно затронуты в индивидуальном тестировании. Студенты фиксируют ключевые аспекты и понятийный аппарат учебной темы в бло-

гах. Для лучшей структуризации материала обучающиеся используют сетевые средства визуализации знаний с помощью построения схем – ментальные карты или сервисы для построения блочных диаграмм – и встраивают их в блог учебных наблюдений. Студенты создают вики для своей команды, на котором размещается информация о названии, девизе, логотипе и гимне команды.

Веб-задания: для привлечения внимания студентов к изучаемой теме необходимо использовать веб-задания познавательно-развлекательного характера. Суть задания «Шнобелевская премия» заключается в создании аннотированных списков следующего содержания: «Самые непопулярные политические деятели всех времен и народов», «Топ-10 ненужных научных изобретений» и другие. По итогам задания возможно проведение голосования с помощью сервиса для создания анкет и опросных форм.

Сервисы Веб 2.0: блоги, вики, сервисы для создания ментальных карт (www.mindmeister.com) и опросных форм (www.surveymonkey.com).

3. Этап командной работы по обработке материала новой темы

Цели: погружение в среду сетевого социального взаимодействия и стимулирование групповой проблемно-поисковой деятельности.

Задачи: организация сетевых дискуссий с представителями иных культур, выполнение веб-заданий типа веб-квест, использование веб-заданий, мотивирующих студентов к выстраиванию сетевых контактов.

Содержание: ключевым моментом на данном этапе является мотивирование преподавателем обучающихся помогать друг другу и активно сотрудничать в процессе отработки нового учебного материала. Учащиеся должны дискутировать и совместно выбирать лучший из подходов к решению актуальной учебной задачи. В основном на данном этапе работа идет следующим образом: проведение учебной дискуссии; выполнение и обсуждение веб-заданий творческо-поискового характера, сравнение результатов; исправление ошибок и объяснение материала учащимся, допустившим ошибки при выполнении заданий. На данном этапе важно выйти за рамки классной комнаты и организовать кросс-культурное общение студентов с представителями других культур и традиций, чтобы посмотреть на изучаемую проблему под иным углом зрения.

Веб-задания: при обучении студентов самостоятельной учебно-поисковой деятельности в сети целесообразно использовать следующие виды веб-заданий, созданные в середине 90-х годов Б. Доджем и Т. Марчем (Университет Сан-Диего, США): веб-квест, тематический список ссылок, мультимедийный альбом, поиск сокровищ и коллекция примеров. Студентов необходимо ознакомить с возможностями, которые позволяют пользователям хранить и систематизировать коллекцию своих ссылок на полезные ресурсы.

Сервисы Веб 2.0: блоги, вики, сервисы социальных закладок (<http://www.digo.com>, <http://www.delicious.com>), сервисы для создания веб-квестов (<http://www.kn.pacbell.com/wired/fil/>), социальные медиохранилища.

4. Выполнение индивидуальных тестирований и награждение лучшей команды достижений

Цели: выявление результатов совместной деятельности и подведение итогов.

Задачи: написание итогового тестирования, рефлексия результатов обучения, мотивирование студентов к выстраиванию траектории своей дальнейшей учебной деятельности.

Содержание: после отработки нового материала в группе студенты пишут индивидуальные тестирования, взаимопомощь на данном этапе запрещена. Для того чтобы каждый учащийся имел равные возможности для личного вклада в общекомандную копилку вне зависимости от своих стартовых знаний и возможностей, баллы отдельно взятого студента, учитывающиеся при общекомандном зачете, складываются из разницы между его средним баллом за ранее написанные работы и баллами за актуальное тестирование. Таким образом, фиксируется не сама оценка, а уровень достигнутого учащимся за время обучения прогресса. Команда-победитель получает в качестве поощрения за академические достижения сертификат / грамоту.

Сервисы Веб 2.0: блоги и вики.

По завершении проекта нами был проведен опрос студентов (31 участник) СибГАУ с целью установления их отношения к использованию ИКТ в образовательном процессе. На вопрос о целесообразности использования ИКТ при прохождении учебных тем 93 % студентов ответили утвердительно, мотивируя свою позицию тем, что имеется возможность ознакомиться с большим количеством актуальной информации по теме (текстовой, аудио и видео) – 74 %, а также это позволяет более креативно подойти к выполнению учебных проектов – 61 %. Только 7 % процентов респондентов ответили отрицательно, мотивируя это тем, что они не видят разницы между использованием учебника на печатной основе и ресурсов сети Интернет – 10 %, а также тем, что использование ИКТ требует дополнительных временных затрат – 13 %. Лишь 3 % студентов отметили, что это трудно в техническом отношении. На вопрос о том, хотели бы они в дальнейшем использовать ИКТ в обучении, 84 % студентов ответили утвердительно, соответственно 16 % ответили отрицательно.

Наиболее популярными Интернет-сервисами среди студентов по результатам опроса стали: сервисы Google – 64 %, вики – 58 %, контактные сервисы – 42 %, социальные медиаканалы – 39 %.

На вопрос о целесообразности реализации заданий в учебных группах в сети 83 % респондентов ответили утвердительно, говоря о том, что этот опыт может оказаться полезным в их будущей профессиональной деятельности – 55 %. Соответственно 17 % студентов ответили отрицательно, мотивируя это тем, что они предпочитают работать над проектами в одиночку – 9 %.

Резюмируя все вышесказанное, можно прийти к следующим выводам:

– использование ИКТ само по себе еще не является гарантом повышения качества учебного процесса [Цвелюх и др., 2006]. Поэтому для прекращения легкомысленного прожектерства и эпизодического применения ИКТ необходима планомерная разработка научно обоснованных методических алгоритмов и моделей внедрения ИКТ в образовательный процесс с ориентацией на успешный опыт зарубежных коллег;

– теоретическую основу разрабатываемых моделей и алгоритмов интеграции ИКТ должны составлять концепции гуманистической педагогики и личностно ориентированного подхода для предотвращения переноса устаревших методических моделей в новую технологическую среду;

– процесс обучения с применением ИКТ должен быть ориентирован на социальное взаимодействие и сотрудничество между обучающимися и преподавателем;

– технологии Веб 2.0 являются оптимальным средством для организации группового обучения в сети. Раскрытие дидактического потенциала этих технологий является актуальной задачей современного образования.

Библиографический список

1. Капустина Т.В. Теория и практика создания и использования в педвузе новых информационных технологий на основе комплексной системы Mathematica: дис. ... д-ра. пед. наук. М., 2001.
2. Концепция информатизации общества (обобщенный вариант) // Информационное общество. 1990. № 5. С. 6–32. URL: <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/43b84dff4f88b469c32576580026b4c0>
3. Россия в мировом рейтинге развития ИКТ // CoNews. 2010. № 50. С. 8–9.
4. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации от 7 февраля 2008 г. № Пр-212 // Консультант Плюс. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=92004>
5. Титова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика. М., 2009.
6. Цвелюх И.П., Горбунова Л.Н., Лаврентьева И.В. Притягательность ИКТ в профессиональной деятельности педагога // URL: http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,4378/Itemid,118/2007
7. Salmon G. E-tivities. The key to active online learning. London: Routledge Falmer, 2004. 219 p.
8. Sayer D. Distance team teaching and computer learning networks. TESOL Journal. 1993. 3 (spec iss). 19–23 // Education Resources Information Centre. URL: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED367141.pdf>

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОНИМАНИЯ И УПОТРЕБЛЕНИЯ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ УЧАЩИМИСЯ 8–9 КЛАССОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

Коррекционная педагогика, сложные синтаксические конструкции, нарушения речи, легкая степень умственной отсталости.

Нарушения речи у умственно отсталых школьников вторичны, связаны с недоразвитием познавательной деятельности. У них в той или иной степени не формируются все операции речевой деятельности. Речь учащихся школы VIII вида характеризуется системным недоразвитием, крайней бедностью словаря, однотипными грамматическими структурами. Синтаксические конструкции представлены простыми нераспространенными или малораспространенными предложениями. [Лалаева, 2003]. В данном контексте проблема исследования понимания и употребления синтаксических конструкций учащимися 8–9 классов с легкой степенью умственной отсталости приобретает особую актуальность, так как использование сложноподчиненных предложений является распространенным средством выражения мысли, значительно обогащает речь. Практическое овладение сложными синтаксическими конструкциями умственно отсталыми школьниками создает предпосылки для более углубленного понимания выражаемых в языке мыслей, способствует развитию у детей абстрактного мышления [Лалаева, 2001].

Понимание и употребление сложных предложений свидетельствуют не только об умении понять или отразить в содержании связи и взаимообусловленность явлений, но и сами предложения есть проявления синтезирующей способности мышления ребенка, образование у него языковых обобщений, позволяющих устанавливать нужное соотношение между частями сложного предложения, так как сама структура сложного предложения является обобщенным выражением средств связи между мыслями главного и придаточного предложения того или иного смыслового типа [Лурия, 2003].

В научно-методической литературе проблеме нарушений понимания и употребления синтаксических конструкций умственно отсталыми школьниками посвящены работы Р.И. Лалаевой (1998), А.Г. Зикеева (2000) и др., но все же обозначенная проблема недостаточно изучена, открытым остается вопрос о том, насколько верно выпускники специальных (коррекционных) школ VIII вида понимают и употребляют в собственной речи сложные синтаксические конструкции (сложноподчиненные предложения).

Вышесказанное подтверждает актуальность выбранного направления исследования на современном этапе развития коррекционной педагогики.

Научная новизна исследования заключается в разработке методики выявления недостатков понимания и употребления сложных синтаксических конструкций (сложноподчиненных предложений) именно для учащихся старших классов специальной (коррекционной) школы VIII вида. Результаты данной диагностики позволят выявить основные трудности в понимании и употреблении синтаксических

конструкций у подростков с легкой степенью умственной отсталости, что, в свою очередь, позволит разработать эффективную логопедическую технологию, направленную на их развитие.

Таким образом, цель нашего исследования – выявить особенности понимания и употребления сложных синтаксических конструкций у учащихся 8–9 классов специальной (коррекционной) школы VIII вида, теоретически обосновать, разработать и апробировать эффективность логопедической технологии по развитию понимания и употребления сложных синтаксических конструкций на примере сложноподчиненных предложений для учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида.

В данной статье мы предлагаем методику исследования особенностей понимания и употребления сложных синтаксических конструкций учащимися 8–9 классов с легкой степенью умственной отсталости. Она базируется на современных нейропсихологических и психолингвистических представлениях о сложной структуре речевой деятельности (Н.И. Жинкин, 1958, Л.С. Выготский, 1956, А.А. Леонтьев, 1969, А.Р. Лурия, 1975, Т.В. Ахутина, 1975, А.М. Шахнарович, 1983, И.А. Зимняя, 1989 и др.). Согласно этим представлениям, процесс речепроизводства имеет сложную многоуровневую организацию, состоящую из нескольких планов (уровней), каждому из которых соответствует свой синтаксис: смысловой, семантический и формально-грамматический [Ахутина, 1989]. Выявление особенностей перечисленных уровней у учащихся школы VIII вида находит отражение в предлагаемой методике.

Также при подборе заданий учитывался системный подход, который предполагает учет структуры дефекта, специфики, обусловленной особенностями сенсомоторного и психического развития детей с умственной отсталостью.

В данной методике используются в модифицированном варианте методы, описанные в работах Р.И. Лалаевой (1989), А.Р. Лурия (2000), Т.В. Ахутиной (1999), Л.С. Цветковой (1978) и др.

Задания подразделяются на четыре блока.

1 блок. Исследование понимания логико-грамматических отношений

Цель: выявить основные трудности в понимании логико-грамматических отношений учащимися 8–9 классов с легкой степенью умственной отсталости.

1. Понимание косвенных конструкций

Задание № 1.

Понимание отношений, выраженных творительным падежом

Материал исследования: карандаш, тетрадь.

Инструкция. Слушай внимательно и покажи:

- тетрадь;
- карандаш и тетрадь;
- тетрадь карандашом;
- карандаш тетрадю.

Задание № 2.

Понимание отношений, выраженных родительным падежом

Материал исследования: картинка с изображением девочки с кошкой на руках.

Инструкция. Слушай внимательно и покажи на картинке, где...

- хозяйка кошки;
- кошка хозяйки;
- хозяйкина кошка;
- кошкина хозяйка.

2. Понимание сравнительных конструкций

Задание № 1.

Понимание сравнительных конструкций
с опорой на смысловые признаки

Инструкция. Слушай внимательно и скажи, правильно ли это?

- летом холоднее, чем зимой;
- днем светлее, чем ночью;
- на перемене тише, чем на уроке.

Задание № 2.

Понимание сравнительных конструкций
без семантической опоры

Инструкция. Слушай внимательно и ответь:

- дерево выше цветка;
- муха больше воробья;
- собака меньше лошади, но больше кошки. Кто самый маленький?

3. Понимание инверсионных конструкций

Инструкция. Слушай внимательно и ответь:

- Петю бьет Витя. Кто драчун?
- ученика слушал учитель. Кто говорил?
- маму разбудил папа. Кто спал?
- кот напуган мышкой. Кто кого испугался?

4. Понимание пассивных конструкций

Задание № 1.

Понимание пассивных конструкций с наглядной опорой

Материал исследования: картинки с изображением двух объектов в различных «отношениях коммуникации».

Условие: во время произнесения конструкции ребенок не должен смотреть на картинки.

Инструкция. Слушай внимательно и покажи картинку, где...

- трактором перевозится машина;
- газету закрывает книга;
- девочкой спасен мальчик;
- клеенка покрыта скатертью;
- мама перевозится дочкой.

Задание № 2.

Понимание пассивных конструкций без наглядной опоры

Инструкция. Послушай внимательно и скажи, какое предложение правильное:

- дерево омывается дождем;
- волны омываются кораблем;
- метла подметается улицей;
- вода поливается цветком.

II блок. Исследование сформированности понимания и употребления конструкций, содержащих пространственно-временные отношения, выраженные с помощью предлогов

Цель: выявить особенности сформированности понимания и употребления конструкций, содержащих пространственно-временные отношения, выраженные с помощью предлогов у учащихся 8–9 классов с легкой степенью умственной отсталости.

Задание 1.

Понимание предложных конструкций с временным значением

Инструкция. Слушай внимательно и ответь:

– Вика выступала перед Сашей. Кто выступал раньше?

– Маша посмотрела мультфильм после того, как сделала домашнее задание.

Что Маша сделала вначале?

У Кати завял цветок, который ей подарил Вова. Что было раньше?

Задание 2.

Понимание предложных конструкций
с пространственным значением

Материал для исследования: картинки с изображением двух предметов в различных пространственных соотношениях.

Условие: во время произнесения инструкции ребенок не должен смотреть на картинки.

Инструкция. Слушай внимательно и покажи картинку, где...

- в ящике бочонок;
- ящик за бочонком;
- на бочонке ящик;
- бочонок под ящиком.

Задание 3.

Понимание и употребление предлогов

Инструкция. Я буду называть тебе предложение с пропущенным предлогом. Отгадай, какой предлог я пропустила? Назови предложение полностью.

Условие: экспериментатор зачитывает предложение с пропущенным предлогом. Место пропуска предлога обозначается паузой.

Речевой материал

1. Книгу положили ... сумку.
2. Обед приготовлен ... меня.
3. Лампа весит ... столом.
4. Котенок выбрался ... одеяла.
5. Машина переехала ... мост.
6. Кресло стоит ... окна.
7. Лыжник выехал ... леса.
8. Автобус отъехал ... вокзала.
9. Собака выглядывала ... угла.
10. Чайки летают ... воды.
11. Саша и Маша пошли ... кино.

III блок. Исследование особенностей понимания и использования сложных синтаксических конструкций

Цель: выявить основные трудности в понимании и использовании сложных синтаксических конструкций учащимися 8–9 классов с легкой степенью умственной отсталости.

1. Составление предложений по сюжетным картинкам

Задание 1.

Составление предложений по картинкам

Инструкция. Посмотри на картинку и постарайся составить предложение (детям предлагались сюжетные картинки, по которым можно было составить сложное предложение).

2. Понимание и употребление союзов

Задание 1.

Вставить союзы из данных

Материал исследования: карточки, на которых написаны союзы: а) когда, которые, потому что; б) так как, несмотря на, чтобы; в) так что, как, если бы.

Инструкция. Я буду тебе называть предложения с пропущенным союзом, а ты должен определить, какой союз я пропустила и поднять карточку, где написан подходящий союз.

Речевой материал

1. Ученики посадили цветы, ... они вырастили.
2. Ученики посадили цветы, ... стало тепло.
3. Ученики посадили цветы, ... любят природу.
4. Старшекласники ушли в поход, ... плохую погоду.
5. Старшекласники ушли в поход, ... изучить историю родного края.
6. Старшекласники ушли в поход, ... начались каникулы.
7. Мы поднялись высоко, ... поднимаются птицы в полете.
8. Мы поднялись бы высоко, ... было больше времени.
9. Мы поднялись высоко, ... могли видеть все.

3. Завершение предложений

Задание 1.

Закончить предложение, выбрав вариант окончания

Инструкция. Я буду читать тебе начало предложения и три варианта его окончания, а ты выбери один, который считаешь верным.

Речевой материал

1. На уроке труда мы готовили поздравительные открытки, потому что:
 - а) приближался новогодний праздник;
 - б) начались морозы;
 - в) это было легко.
2. Чтобы не заблудиться:
 - а) мы ушли далеко;
 - б) я решил вернуться на тропинку;
 - в) мы много говорили и смеялись.
3. Пятерки получают те ученики, которые:
 - а) не опаздывают;
 - б) выполняют домашнее задание и активно работают на уроках;
 - в) не прогуливают занятия.

4. Весна приходит тогда, когда:
 - а) желтеют листья;
 - б) тает снег, прилетают птицы и греет солнце;
 - в) уходит лето.
5. Школа – это место, где:
 - а) проходят учебные занятия;
 - б) можно получить и сдать книги;
 - в) всегда танцы и веселье.

Задание 2.

Закончить предложения самостоятельно

Инструкция. Закончи предложения самостоятельно.

1. Дети не ходят в школу, потому что...
2. Дети не ходят в школу, чтобы...
3. Дети не ходят в школу, несмотря на...
4. Дети не ходят в школу, где...
5. Дети не ходят в школу, когда...

4. Составление сложноподчиненных предложений из данных простых

Задание 1.

Составление сложноподчиненных предложений
из данных простых

Инструкция. Я буду читать два предложения, а ты постарайся их соединить в одно, верное по смыслу.

Речевой материал

1. Девочка берет зонт... – Идет дождь...
2. Дети пошли туда... – Клубился дым костра...
3. В кармане лежала конфета... – Меня угостила бабушка...
4. Я решил вернуться на тропинку... – Не заблудиться...
5. Старик говорил так... – Нам было смешно...

Задание 2.

Составление сложноподчиненных предложений
из данных смысловых отрезков

Инструкция. Я буду читать тебе отрывки из предложений, а ты дополни, чтобы получилось полное сложное предложение.

1. ... пошел в сад, чтобы...
2. ... не приехал, потому что...
3. ... искали улицу, где...
4. ... лежала карта, на которой...
5. ... Я вернусь, когда...

5. Составление сложноподчиненных предложений из с опорой на схему

Задание 1.

Составление сложноподчиненных предложений
из данных простых с опорой на схему:

Материал для исследования: карточки, на которых изображены схемы.

– =, что...

- чтобы...
- где...
- когда...
- которые...

и представлена таблица:

Знаки препинания существуют для того	Наступят каникулы
Я вернусь	Живет теперь мой друг
Мой старый велосипед так тарахтел	Выделить мысль
Я не знаю	Живут в жарких странах
Я много узнал о животных	Прохожие удивленно смотрели мне вслед

Инструкция. Подбери по смыслу части сложных предложений, опираясь на схему.

Задание 2.

Составление сложноподчиненных предложений с опорой на схему

Инструкция. Составь предложения по предложенным схемам.

- =, где – =;
- =, что – =;
- =, потому что – =;
- =, когда – =;
- =, который – =;

6. Верификация предложений

Инструкция. Я буду читать предложения, если ты заметишь ошибку, постарайся ее исправить.

Речевой материал

1. Если начнутся дожди, что палатки придется переносить выше, на холм.
2. Вероятно, это был медведь, когда от зайца меньше шума.
3. Когда не заблудиться, я решил вернуться на тропинку.
4. Дождь прошел так быстро, где земля не успела глубоко промокнуть.
5. Чем скорее догорал огонь, так виднее становилось лунная ночь.

IV блок. Исследование особенностей установления смысловых связей между предметами и явлениями и умения выражать их грамматически правильно

Цель: выявить основные трудности в установлении смысловых связей между предметами и явлениями и умении выражать их грамматически правильно у учащихся 8–9 классов с легкой степенью умственной отсталости.

Задание 1.

Завершение сложных предложений

Инструкция. Закончи сложные предложения. Для этого свяжи по смыслу слова во второй части предложений.

Материал для исследования: карточки с предложениями. Первая часть предложения сохранна, вторая представлена словами в начальной форме (последовательность нарушена).

1. Письмо пришло (когда, никто, его, уже, не ждать).
2. Облепиху называют чудо-ягодой (обладать, чудесные, она, свойства, потому что).
3. Мы отправились на прогулку пораньше (успеть, уборка, проводить, чтобы, классе, в).
4. Мы обязательно вернемся в тот город (проводить, где, свое, детство).
5. Мне был дорог билет (хранить, я, который, в, память, о, поездка, к, друзья).

Задание 2.

Составление предложений из слов, данных
в нарушенной последовательности

Инструкция. Составь предложения, используя слова, написанные на карточках.

Материал для исследования: карточки со словами (слова даны в начальной форме):

- 1) земля, размокнуть, дождь, идти, потому что;
- 2) прилететь, когда, скворцы, снег, растаять;
- 3) хотеть, я, мама наша, не стареть, чтобы;
- 4) я, радоваться, быть, если, моя, мечта, сбыться;
- 5) мы, где, знать, я, встретиться.

Задание 3.

Составление предложений

Инструкция. Составь предложение, чтобы в нем говорилось сразу о нескольких предметах, людях или животных, используя предложенный союз.

Речевой материал:

- 1) мальчик, удочка, чтобы;
- 2) девочка, аквариум, рыбки, где;
- 3) я, котенок, дождь, который.
- 4) бабушка, внук, потому что.
- 5) я, сад, ветер, яблоки, когда.

Для получения более точных результатов исследования особенностей синтаксической структуры сложного предложения у учащихся 8–9 классов с умственной отсталостью предполагается отдельно оценивать каждое задание в методике.

Таким образом, результаты исследования особенностей понимания и употребления сложных синтаксических структур учащимися 8–9 классов специальной (коррекционной) школы VIII вида позволят разработать логопедическую технологию, направленную на развитие понимания и употребления сложных синтаксических конструкций на примере сложноподчиненных предложений для заявленной категории учащихся.

Библиографический список

1. Ахутина Т.В. Нейролингвистический анализ синтаксиса. М., 1989.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 1999.
3. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: метод. пособие для учителя-логопеда. М.: Владос, 2001.
4. Лалаева Р.И. Особенности речевого развития умственно отсталых школьников // Дефектология. 2003. № 3.
5. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1999.
6. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. М.: Академия, 2003.
7. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. М.: Айрис-пресс, 2007.
8. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. М: Российское педагогическое агентство, Когито-центр, 1998.

ФОРМИРОВАНИЕ СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Педагогическое общение, стиль педагогического общения, информационно-коммуникативная деятельность, информационно-коммуникативная среда.

Формирование гражданского общества в России обуславливает необходимость становления современного поколения молодежи с активной жизненной позицией, способной к эффективной реализации в личностном, социальном и профессиональном планах.

Анализ государственных документов (национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», ФГОС ВПО-3) позволяет заключить, что на современном рынке труда востребованы инициативные, самостоятельные, творческие, уверенные в себе, способные к нестандартным решениям специалисты. Процесс подготовки будущего учителя сопряжен с формированием основополагающих компетенций: осознания социальной значимости профессии, мотивации к профессиональной деятельности, самосовершенствования и саморазвития личности специалиста и т. д. Вместе с тем в информационном обществе ведущей становится готовность к использованию современных информационных и коммуникационных образовательных технологий.

Становление личности учителя с активной жизненной позицией, эффективного в личностном и профессиональном плане, определяется его способностью к продуктивному общению в социуме, конструктивному взаимодействию со всеми субъектами педагогической деятельности.

В данной статье рассмотрены сущность стиля педагогического общения учителя, характеристики и формы его проявления, проанализированы результаты авторской диагностики стилей общения и деятельности будущего педагога, выявлены условия формирования стиля педагогического общения в информационно-коммуникативной деятельности студента в образовательном процессе высшей школы.

Трансляция культурного опыта человечества в педагогическом процессе опосредована личностью педагога (эмоционально-ценностными отношениями, социальными, личностными, нравственными позициями) и осуществляется по коммуникативно-образовательным каналам в процессе педагогической деятельности. Профессиональная деятельность педагога строится по законам общения.

Социально-психологическая сущность общения определяется процессом взаимодействия людей, человека с самим собой, окружающим миром и возникающими межличностными отношениями друг к другу, к совместной деятельности и ее результатам, к самому себе [Ананьев, 1980, с. 65]. Психологическая природа «отношения» детерминирована наличием субъекта и объекта отношения. Воздействия объекта на субъект характеризуют реакцию человека на действительность в форме психических состояний, эмоций, мыслей, образов и др., которые отражаются в сознании как отклик на отношение. Воздействия субъекта на объект проявляются в избирательном отношении и выражают активное побуждение, сознательное нап-

равление действий, поступков в процессе отражения внешнего мира [Рубинштейн, 1998]. Отражение различных сторон действительности педагогом обусловливается материальными и духовными потребностями, системой его ценностей.

Реализация педагогических ценностей и целей деятельности в процессе педагогического общения достигается при условии сформированной педагогической направленности учителя. Специфика педагогической направленности заключается в смещении мотивации с предметной стороны труда педагога на психологическую – направленность на человека, ценностным ядром которой являются гуманистические, духовно-нравственные ориентиры учителя. Направленность педагога выражается в особенностях взаимодействия субъектов педагогического общения (субъект-субъектное, субъект-объектное), реализуется в учебно-дисциплинарной и личностно ориентированной модели общения, проявляясь в соответствующих стилях педагогической деятельности и общения.

Понятие стиля деятельности в педагогической профессии характеризуется широким пониманием: выделяют стили деятельности (руководства, взаимодействия, лидерства) [Маркова, Никонова, 1987; Бордовская, Реан, 2000; Кан-Калик, Ковалев, 1985 и др.], стили общения (Митина, 2004; [Кан-Калик, Ковалев, 1985; Реан, 2003]) и т. д.

Обращение к психолого-педагогической литературе по данной проблеме позволяет выявить важную тенденцию: понятие «стиль» трактуется в широком контексте; стиль педагогической деятельности, отражая ее специфику, включает и стиль управления, и стиль саморегуляции, и стиль общения, и когнитивный стиль, и стиль поведения учителя [Зимняя, 2007, с. 279–280].

Под индивидуальным стилем педагогической деятельности понимают совокупность требований профессии (нормы, функции, цели) и индивидуально-личностных возможностей специалиста (педагогические взгляды, смыслы, установки, отношения, ценности, нравственные принципы, формы контроля, саморегуляции действий и состояний), которые обеспечивают профессиональную позицию учителя в решении педагогических задач, проявляющуюся на поведенческом уровне в форме устойчиво повторяющихся приемов и способов деятельности, организации действий.

Роль педагогического общения при этом определяется инструментальной, ответственной ее стороной. Стиль педагогического общения – это целостная система операций общения, направленная на выполнение социально-ролевых и функциональных обязанностей, достижение целей и задач педагогической деятельности, отражает характер отношений педагога и обучающихся на основе социально-психологических особенностей взаимодействия.

На основании этого нами выделены доверительный (диалогический), игнорирующий (пренебрегающий), индифферентный (равнодушный) стили педагогического общения и деятельности. Основными критериями названных стилей выступили: отношения; позиции педагога и воспитанников; способы взаимодействия с личностью и коллективом; соотношение дисциплинарных и организационных воздействий; эмоциональный микроклимат; способ разрешения конфликтов; оценка ученика, тон, форма обращения (табл.). Данные критерии были положены в основу авторского теста-опросника на выявление стиля педагогического общения студента педвуза.

Стили педагогического общения

Стиль общения	Проявления стиля	Характеристика стиля
1	2	3
Доверительный (диалогический)	Отношения	Субъект-субъектные
	Позиция педагога и воспитанников	Взаимоуважение; дружеское взаимодействие с сохранением ролевой дистанции; высокий уровень духовно-нравственных ценностей и установок
	Способы взаимодействия педагога с личностью и классом	Индивидуальный подход к ребенку; диалог с обучаемыми; искренний интерес к личности воспитанника, к классу; открытость контактов; совместная творческая деятельность (содружество, сотворчество, содействие)
	Способ разрешения конфликтов	Позиция целесообразного вмешательства на основе анализа причин возникновения конфликта для оказания помощи ребенку в познании себя, своего товарища, своего учебного класса
	Методы дисциплинарных и организационных воздействий	Координация действий воспитанника на паритетных началах; просьба; приказ (редко); совет; рекомендация; оказание помощи при обращении ребенка; убеждение
	Эмоциональный микроклимат	Учитель способен улавливать изменения в психологическом климате класса и гибко реагировать на них; мажорное настроение; эмоциональная устойчивость; стабильность; уравновешенность; поощрение инициативы учащихся
	Оценка ученика, тон, форма обращения	Доброжелательность, вежливость, справедливость, объективность, корректность, тактичность, разумная требовательность
Игнорирующий (пренебрегающий)	Отношения	Субъект-объектные
	Позиция педагога и воспитанников	Лидирующая позиция педагога, позиция подчинения воспитанников; между педагогом и обучаемым существует слабая обратная связь из-за произвольно и преднамеренно возведенного барьера общения
	Способы взаимодействия педагога с личностью и классом	Руководит действиями отдельных детей и класса силой требования, приказа; пренебрегает мнением личности воспитанника и класса; поверхностное отношение к запросам подопечных; жесткая регламентация деятельности, требовательность и упрямство; беспрекословное подчинение, диктат; отсутствие совместной увлеченности деятельностью, сотворчества
	Способы разрешения конфликтов	Позиция жесткого вмешательства в конфликт, подавление
	Методы дисциплинарных и организационных воздействий	Строгий контроль за деятельностью и поведением учеников; принуждение; требование; приказы в жесткой форме; просьба, которую нельзя не выполнить
	Эмоциональный микроклимат	Нестабильный психологический микроклимат; неуравновешенность, напряженность, нервозность
	Оценка ученика, тон, форма обращения	Непреклонность и решительность в суждениях; публичная и резкая критика отстающих и нерадивых школьников; резкость и грубость в оценке и речи

Окончание табл.

1	2	3
Индивидуальный (равнодушный)	Отношения	Субъект-объектные
	Позиция педагога и воспитанников	Равнодушие к судьбе ребенка; отстраненность от обучаемых; педагогические функции сведены к информационному сообщению
	Способы взаимодействия педагога с личностью и классом	Поглощенность педагога собственными проблемами; проявляет ситуативный интерес к проблемам воспитанников и делам класса; предоставление полной свободы ребенку
	Способ разрешения конфликтов	Позиция нейтралитета – педагог старается не замечать и не вмешиваться в столкновения воспитанников; позиция избегания: конфликт – показатель неудач в воспитательной работе с детьми, педагог не знает, как выйти из создавшейся ситуации
	Методы дисциплинарных и организационных воздействий	Эпизодический контроль деятельности и поведения воспитанников; идет на поводу у детей; применяет уговоры
	Эмоциональный микроклимат	Отсутствие психологического контакта; безынициативность и пассивность обучаемых
	Оценка ученика, тон, форма обращения	Мягкость, рассеянность, невнимание, безразличие

Расположенность к стилям педагогического общения у будущих учителей исследовалась среди студентов II курса факультета иностранных языков КГПУ им. В.П. Астафьева (123 чел.). Показателем принадлежности к тому или иному стилю выступила частота выборов поведенческих ситуаций из 15 возможных (в пределах одного стиля): устойчивая – от 11 до 15, средняя – от 6 до 10, неустойчивая (или ситуативная) – до 5 выборов.

Большинство опрошенных обнаружили склонность к доверительному стилю, при этом 62 % участников имеют устойчивое отношение, 29 % указали на средний показатель, 9 % опрошенных имеют неустойчивую позицию. Высокой устойчивости к игнорирующему и индифферентному стилям среди студентов обнаружено не было. На проявления игнорирующего стиля указали 39 % респондентов (средний показатель), 61 % выявили неустойчивую склонность. К индифферентному стилю студенты – будущие учителя обнаружили среднюю склонность (37 %), 63 % опрошенных выявили неустойчивую расположенность. Отсутствие склонности ко всем трем стилям проявили 38 % студентов.

Согласно полученным данным, к доверительному стилю расположено большинство опрошенных, между тем вызывает озабоченность факт средней склонности к игнорирующему и индифферентному стилям и ситуативности в отношении доверительного стиля либо отсутствия склонности к какому-либо стилю. Вероятно, это свидетельствует о неустойчивости занимаемой студентами позиции, определяемой педагогической направленностью, в центре которой находится личность воспитанника; о несформированных представлениях об индивидуальном профессиональном стиле деятельности и общения, его значении в педагогическом процессе и продуктивном применении в педагогической практике.

Обнаруженные данные указывают на необходимость создания соответствующих условий коммуникативной практики, способствующих формированию индивидуального профессионального стиля деятельности и общения, профессионально-пе-

дагогической направленности, обращенной к личности воспитанника. Реализация коммуникативной практики будущего педагога рассматривается нами в условиях информационно-коммуникативной деятельности в образовательном процессе вуза.

Обращение к информационно-коммуникативной деятельности определяется широким спектром информационных и коммуникативных действий в профессии педагога, первые из которых обеспечивают познавательную и преобразующую деятельность на основе рациональных и практических действий с информацией, направленных на ее понимание, адекватную интерпретацию, отображение, оценку, передачу (информационное взаимодействие) и творческое использование в профессиональной деятельности. Коммуникативные действия определяются сущностью педагогической коммуникации: коммуникативное взаимодействие с целью обмена сведениями; коммуникативные отношения, определяющие стиль деятельности и общения педагога с воспитанниками; коммуникации, обеспечивающие передачу педагогически целесообразной информации с использованием различных знаковых систем [Колесникова, 2007].

Под информационно-коммуникативной деятельностью рассматриваем деятельность, сущность которой определяется информационными (рациональные и практические операции с информацией) и коммуникативными компонентами (взаимодействие, отношения и коммуникация специалиста с субъектами образования, с окружающей действительностью). Данная деятельность содержит в структуре информационные, коммуникативные, организаторские действия учителя и выполняет информационную, коммуникативную, конструктивную функции профессии.

Информационно-коммуникативная деятельность педагога определяется совокупностью когнитивного, мотивационного и деятельностного аспектов: духовно-нравственной, ценностно-смысловой сферой специалиста (направленность, мировоззрение, ценностные ориентации), знанием природы информационных и коммуникативных процессов и отношений, развитой информационной рефлексией, информационным творчеством и активным информационно-коммуникативным поведением.

Реализация информационно-коммуникативной деятельности студента в образовательном процессе предусматривает наличие информационно-коммуникативной среды как системы влияний и условий развития личности. Последние определяются образовательным информационно-коммуникативным пространственным окружением на основе средств ИКТ, обеспечивающих формирование профессионально-педагогической направленности будущего учителя, становление индивидуального стиля деятельности и общения. Информационно-коммуникативная среда как интегрированная многокомпонентная система включает информационно-образовательную и культурную среду вузовской библиотеки, содействующую формированию духовно-нравственных аспектов, активной гражданской позиции личности, творческого потенциала, продуктивной коммуникации как в процессе общения с книгой, так и через интерактивные мероприятия (форум, обсуждения и голосования в режиме on-line, Интернет-конференции и т. д.) [Чачко, 2004].

Целостная информационно-коммуникативная среда определяется наличием субъектов и объектов (источники учебной информации, инструменты учебной деятельности; средства коммуникации) на основе применения ИКТ.

Таким образом, процесс формирования стиля педагогического общения будет реализован в информационно-коммуникативной деятельности в образовательном процессе высшей школы при условии включения студентов в дополнительный курс проектной деятельности на материале психолого-педагогических дисциплин;

участия их в коммуникативном тренинге, актуализирующем самопознание и рефлекссию поведения, моделирования педагогической индивидуальности будущего учителя, освоения ими методик самовоспитания личности; включения в профессионально значимую творческую деятельность в условиях вузовской библиотеки.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. М.: Педагогика, 1980. Т. 2. 288 с.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2000. 304 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. М.: Логос, 2007. 384 с.
4. Кан-Калик В.А., Ковалев Г.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования // Вопросы психологии. 1985. № 4. С. 9–16.
5. Колесникова И.А. Коммуникативная деятельность педагога / ред. В.А. Сластенин. М.: Академия, 2007. 336 с.
6. Маркова А.К., Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 40–48.
7. Реан А.А. Стили педагогического общения // Лучшие страницы педагогической прессы. 2003. № 6. С. 61–69.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 1998. 702 с.
9. Чачко А.С. Развивающаяся библиотека в информационном обществе: науч.-метод. пособие. М., 2004. 88 с.

О СОСТОЯНИИ ГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ В ШКОЛЕ С ПОЗИЦИИ ИНФОРМАЦИОННОГО ПОДХОДА

Восприятие графической информации, графический образ, тезаурус, обучение.

Большое значение в подготовке будущих инженеров имеет их графическая компетентность. Значительная роль в ее формировании у студентов технических вузов принадлежит курсу начертательной геометрии. Опыт обучения студентов этому курсу показывает, что их готовность к усвоению из года в год падает. Причинами являются: снижение уровня знаний выпускников последних лет по дисциплинам естественнонаучного профиля, стремительный рост объемов научной информации, которую затруднительно осваивать при традиционных формах обучения.

Целью настоящей работы является анализ состояния графической подготовки школьников и обоснование использования ИКТ в учебном процессе студентов технических вузов с позиций информационного подхода [Пак, 2011, с.91].

Обучение – это приобретение новой информации для целесообразной деятельности. Процесс обучения напрямую зависит от состояния накопленной в памяти информации, опыта. Под информацией в рассматриваемом контексте будем понимать совокупность информационных образов объектов окружающего мира, их моделей и связанных с ними понятий. Формирование предметного тезауруса обеспечивается информационными процессами восприятия, запоминания и извлечения информации. Восприятие – это целостное отражение объектов и событий объективного мира при их непосредственном воздействии на органы чувств. Память – это нейронная система, в которой фиксируются связи между нейронами, обеспечивающие запоминание образов окружающего мира и его отдельных частей.

Запомненная информация в памяти образует определенную структуру из трех взаимосвязанных ансамблей: образов реальных объектов и событий, образов модельных их представлений и тезауруса (рис. 1).

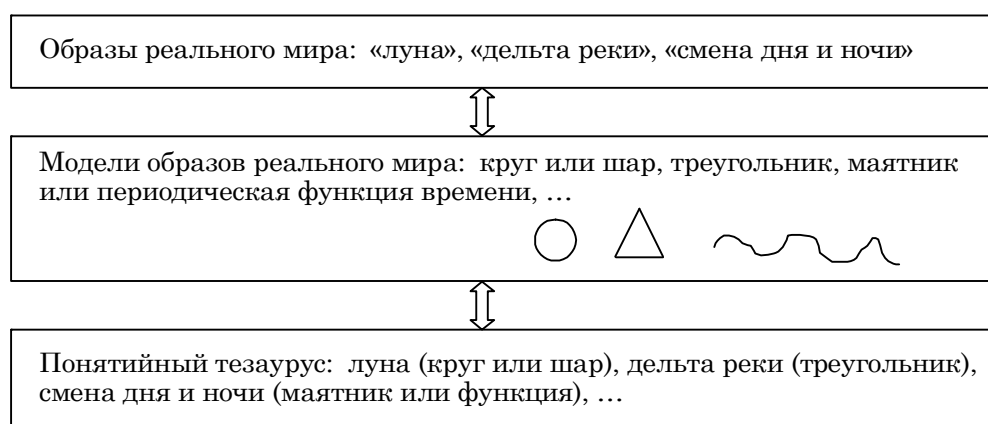


Рис. 1. Структура запомненной информации в памяти

К примеру, в чувственной зоне памяти формируется образ реального объекта – «луна». Моделью этого образа служит рисунок в виде окружности или шара. В понятийном тезаурусе (в символической зоне памяти) формируются аудиальные и им соответствующие текстовые понятия: луна, круг и шар. В ансамбле модельных образов могут возникать образы несуществующих реальных материальных объектов. Например, знак «.» (точка). На их основе путем суперпозиции формируются модельные образы окружающего мира.

Извлечение информации – это формирование звукового (речь) или текстового (письмо) сообщения с помощью понятий тезауруса и моделей для вложения в него определенного смысла, связанного с образами реального мира. Обратное при восприятии неким приемником сообщения происходит декодирование модельно-понятийных знаков в образы реальных объектов и событий, обеспечивающих понимание (осознание, осмысление) этого сообщения.

Запоминаемые в памяти образы реального мира имеют чувственную природу, состоят из ощущений пяти модальностей, получаемых с помощью органов чувств. Среди них значительную роль играет зрение.

Значение зрительного восприятия как способа получения информации человеком от внешнего мира трудно переоценить. Мы ориентируемся в пространстве, потому что узнаем окружающие нас объекты, оцениваем их положение и определяем свое положение и отношение к окружению. Узнавание – это сравнение увиденного с образами объектов и их моделями, хранящимися в памяти человека. Чтобы понимать и быть понятым другими, тезаурусы людей должны содержать одинаковые понятия и, соответственно, модели и образы окружения, связанные с ними.

Накопление зрительных образов реальных объектов начинается с рождения, ребенок узнает мать, затем начинает узнавать окружающие его предметы.

К школьному возрасту у ребенка формируются определенное модельное представление об окружающем мире и примитивный понятийный тезаурус.

Задача школы – сформировать гармонически развитый тезаурус ученика, базовые образы окружающего мира и модельное их представление по различным областям человеческого знания.

Наполнение тезауруса зрительными образами происходит в процессе изучения различных учебных предметов. Проблема узнавания становится актуальной, когда человек начинает работать с графической моделью реального объекта или с моделью еще несуществующего объекта, что сегодня составляет основу инженерной деятельности.

В общеобразовательной школе дисциплинами, ответственными за формирование навыков работы с графическими моделями объектов, являются рисование, геометрия, черчение. Рисование в большей степени направлено на приобретение навыков реалистичного изображения объектов. Планиметрия и стереометрия как разделы геометрии предназначены соответственно для изучения изображений плоских геометрических объектов и простейших пространственных объектов по их произвольным параллельным и центральным проекциям. Целью изучения черчения является приобретение навыков чтения и оформления чертежа – плоской ортогональной проекционной модели пространственного объекта на взаимно перпендикулярные плоскости.

Таким образом, во время школьной графической подготовки, учащийся приобретает навыки работы с такими графическими моделями трехмерных объектов, как рисунок, геометрическая модель и чертеж. Каждая модель оказывает свое влияние на формирование тезауруса графических образов. В процессе работы с

рисунком объекта приобретаются навыки разделения цельного объекта на геометрические элементы (контуры, каркасы, ребра, вершины и т. п.), составляющие основу изображения объекта в геометрической модели. В последней трехмерный объект, представленный в виде каркаса, отображается по законам проецирования на плоскость. Знания методов проецирования являются теоретической основой для построения чертежа как графической модели объекта, на которой представлены несколько взаимосвязанных геометрических моделей одного объекта.

Уроки рисования учат ученика анализировать формы, цветовые решения и другие характерные особенности реально существующего объекта и находить их в графической модели.

Для восприятия геометрической модели объекта требуется специальная подготовка. В них уменьшается количество признаков, по которым можно узнать изображенный объект. Использование каркасного представления объекта в значительной степени усложняет процесс его узнавания. Более того, в геометрии мы часто сталкиваемся с изображением несуществующих объектов. К примеру, «точка», «линия», «плоскость» – основные базовые понятия геометрии, которые не имеют своего материального воплощения. «Текст» – графическое представление информационного сообщения. В нем мы видим не буквы, а содержательный смысл.

Изображение объектов, так же как и текст, может рассматриваться как размещенные на носителе точки. Точки сливаются в линии, линии объединяются в контуры и в конечном итоге мы узнаем в изображении объект.

Автор работы [Степаков, 1964, с.8] предложил выделить два вида зрительного узнавания: детальное рассмотрение и угадывание. Реальной границы между анализом и синтезом изображения им не выявлено, а наоборот, утверждается об их постоянном взаимодействии в процессе зрительного восприятия.

Проведенные авторами исследования (в форме тестирования и анкетирования) показали, что узнавание плоских геометрических объектов не вызывает трудностей для студентов технического университета. Прямоугольник, изображенный на чертеже, узнало 96 % опрошенных студентов первого курса, а круг (окружность) – 82 %. Предположение о том, что на чертеже изображен трехмерный объект было очень редким: 14 % в прямоугольнике увидели параллелепипед или проекцию цилиндра и 32 % в окружности – шар или сферу.

Построение произвольной параллельной или центральной проекции трехмерного объекта рассматривается в курсе стереометрии при изучении простейших многогранников и тел вращения. Узнавание в плоской геометрической модели трехмерного объекта – задача, требующая более серьезной подготовки. В процессе ее решения необходимо абстрагироваться не только от носителя информации, но и учитывать сложные трансформации пространственной формы, которые она претерпевает при отображении на плоскость и затем при новой развертке пространственных характеристик объекта в образе, сформированном в сознании человека, для сравнения его с объектами тезауруса.

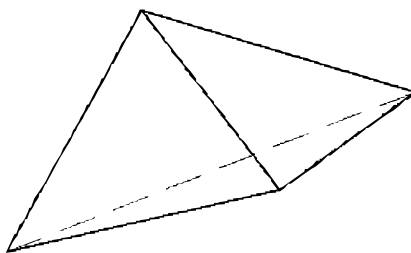


Рис. 2. Ортогональная проекция пирамиды

В изображенной на рис. 2 ортогональной проекции пирамиды 90 % опрошенных студентов узнали трехмерный объект.

Проблема опознания объемных объектов на примере многогранников по их проекционным изображениям анализируется в диссертационной работе И.А. Мироненко [Мироненко, 1984, с. 12]. Она выделяет две параллельные составляющие создания зрительного образа: субъектоцентрические и объектоцентрические. Первая составляющая зависит от субъекта, его оценки, суждения, самоотчета, реакции на форму и попытки найти по выделяемым субъективно характеристикам объекта соответствующие в тезаурусе образы из реального мира. Субъективная составляющая в значительной степени влияет на формирование зрительного образа, это подтверждают и наши наблюдения. Изображение, представленное на рис. 2, сформировало 17 различных зрительных образов у 146 опрошенных студентов.

Так как это изображение не однозначно определяет изображенный объект, правильными образами можно считать семь: пирамида – 75 % респондентов, тетраэдр – 9 %, треугольная пирамида – 4 %, проекция пирамиды – 2 %, и одиночные ответы: пирамида в объеме, пирамида в пространстве, четырехгранник. Только один ответ, с нашей точки зрения, можно рассматривать с позиции детального рассмотрения объекта – это четырехгранник. Наблюдатель выделяет в объекте четыре плоских грани, все остальные зрительные образы объекта целостные, и в зависимости уже от субъективных особенностей наблюдателя пирамиде приписываются определенные свойства и она относится к окружению.

Задача узнавания изображенного на чертеже объекта требует еще больших умственных напряжений. Чтобы сформировать образ изображенного объекта, необходимо установить проекционную связь между всеми изображениями и, кроме того, знать все условности, используемые для упрощения построения чертежа. Это подтверждает тот факт, что по двум ортогональным проекциям параллелепипед не узнал ни один студент, а прямой круговой конус – 14 % респондентов. В основном вместо изображенных на чертеже трехмерных объектов опрошенные студенты узнавали плоские геометрические фигуры: в проекциях параллелепипеда видели два прямоугольника (71 %), а конуса – различные сочетания треугольников, окружностей и кругов (57 %).

Таким образом, следует констатировать, что у учащихся не в должной мере сформирован образный и модельный графические тезаурусы.

Для формирования у студентов младших курсов готовности к успешному освоению графических дисциплин целесообразно использовать на всех занятиях информационно-коммуникационные технологии. Сопровождение лекций должно происходить при наличии компьютерных презентаций и видеороликов с динамическими трехмерными объектами. На практических занятиях студентам необходимо использовать графические пакеты.

На основании вышеизложенного сделаем следующие выводы.

В процессе изучения школьных дисциплин графического цикла описанная преемственность в формировании образа объекта по его изображению нарушается. Правила построения чертежа в обычной общеобразовательной школе изучаются в 6–8 классах, а законы стереометрии – в 10–11 классах. Кроме того, отметим факт, что в настоящее время обучение рисованию и черчению в школе, как правило, проводится учителем художественно-графического профиля. В этой связи при обучении черчению преобладают нематематические основы формирования изображения.

На основании проведенного тестирования можно отметить, что формирование тезауруса графических образов учащихся в школе проходит при доминирующем

влиянии курса геометрии. Изображение объекта, построенного по правилам ортогонального проецирования на две взаимно перпендикулярные плоскости, чаще приводит к формированию в сознании двух независимых образов. У студентов первого курса наблюдается практически полное отсутствие синтеза целостного образа, изображенного на чертеже объекта, что свидетельствует о низком уровне преподавания курса черчения в школе. Положение обостряется еще тем фактом, что учебный предмет «Черчение» перестал быть обязательным для общеобразовательной школы.

Изменение ситуации с графической подготовкой учащихся в школе следует связать с построением учебного процесса, обеспечивающего непрерывность, преемственность и этапность формирования графического тезауруса ученика, согласно информационным процессам восприятия, запоминания и извлечения графической информации.

Для преодоления студентами трудностей освоения курса начертательной геометрии необходимы вводный модуль и непрерывное использование ИКТ для формирования и развития у них образного и модельного графического тезауруса.

Библиографический список

1. Мироненко И.А. Опознавание объемных тел (на примере многогранников) [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л.: ЛГУ им. А.А. Жданова, 1984. URL: <http://www.childpsy.ru/dissertations/id/19122.php>
2. Пак Н.И. О концепции информационного подхода в обучении // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 1. С. 91–98.
3. Степаков В.Г. Анализ и синтез в процессе зрительного узнавания [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. психол. наук, 1964. URL: <http://www.childpsy.ru/dissertations/id/19752.php>

О ПРИМЕНЕНИИ СТРАТЕГИИ «БОРТОВОЙ ЖУРНАЛ» В ЛЕКЦИОННОМ КУРСЕ ХИМИЧЕСКОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Стратегия «Бортовой журнал», технология развития критического мышления через чтение и письмо (ТРКМ), лекция, обучение химии.

Проблема развития индивидуально-личностного потенциала студентов в процессе обучения приобретает особую актуальность в связи с потребностью общества в компетентных специалистах, что обуславливает необходимость модернизации организационных форм обучения в высшей школе (лекций, семинаров, лабораторных работ и т. д.). Как отмечается в ряде исследований, на традиционной лекции практически исключается возможность осмысления материала, наблюдается некоторая пассивность студентов, преобладает мышление «низкого уровня» – узнавание и воспроизведение [Загашев, Заир-Бек, 2005, с. 94]. Одним из путей решения этой проблемы является использование в образовательном процессе вуза современных мультимедийных цифровых образовательных ресурсов [Безрукова, 2006, с. 43; Вострикова, 2010, с. 67]. Вместе с тем ранее нами было показана целесообразность применения в лекционном курсе химической дисциплины приемов, стратегий технологии развития критического мышления через чтение и письмо (ТРКМ), направленной на самостоятельное осмысление учебного материала [Вострикова, 2010, с. 36].

В данной статье представлены результаты исследования возможности применения стратегии «Бортовой журнал» ТРКМ на лекции по химии с компьютерным сопровождением с целью развития метакогнитивных умений студентов, повышения их активности, что способствует более глубокому усвоению учебного материала. Исследования проводились в процессе организации изучения темы «Комплексные соединения» в лекционном курсе химии студентов горного и металлургического направлений первого курса Сибирского федерального университета.

Известно, что технологическую основу ТРКМ составляет базовая модель трех стадий: вызов – осмысление – рефлексия, которая позволяет студентам самим ставить цели обучения, осуществлять активный поиск информации и размышлять о том, о чем они узнали. К задачам первой стадии – вызов – относят создание условий актуализации знаний студентов, постановку цели обучения и формирование познавательного интереса. Задачей второй стадии – осмысление – является предоставление возможности студентам самостоятельно отслеживать процесс понимания учебного материала, сопоставляя его с ранее приобретенными знаниями. Третья стадия – рефлексия – синтез информации, организация процесса закрепления, рефлексия собственной учебно-познавательной деятельности [Загашев, Заир-Бек, 2005, с. 44].

Лекционный материал по теме «Комплексные соединения» делится на две части, организация освоения которых строится в технологическом цикле «вызов – осмысление содержания – рефлексия». Первая часть лекции была посвящена строению, классификации, номенклатуре комплексных соединений. Вторая часть – природе химической связи, химическим свойствам, способам получения. Изложение лекционного материала проводится в форме полилога, сопровождается слайд-презентациями, показом химического демонстрационного эксперимента.

На начальном этапе лектор раскрывает актуальность темы в контексте будущей профессиональной деятельности. В частности, демонстрацией опыта растворения хлорида серебра в аммиачном растворе, имеющего непосредственное отношение к металлургии серебра, акцентируется внимание студентов на практическом применении координационных соединений в горно-металлургической практике и создается проблемная ситуация, решение которой предстоит найти на завершающем этапе лекции.

В контексте стратегии «Бортовой журнал» студентам предлагается в начале лекции составить список ключевых понятий темы, выявить связи между ними и отобразить их в виде схемы, рисунка. Составленный студентами список понятий преподаватель записывает на доске, не выражая свое отношение к нему. Как правило, студенты записывают понятия, используемые при изучении любого класса неорганических соединений: строение, физические свойства, химические свойства, способы получения, применение.

На смысловой стадии в ходе рассмотрения смысловых блоков учебного материала лектор предлагает конспектировать учебный материал в таблицу (это один из приемов обучающего письма, под названием «Бортовые журналы»), самостоятельно выделять основные понятия темы, определять их содержание и объем, записывать возникшие у них вопросы. Пример заполнения части такой таблицы представлен ниже (табл.).

Практика показывает, что студенты младших курсов испытывают сложности с выделением главной мысли химических текстов. Поэтому целесообразно на определенных этапах на лекции организовывать работу студентов с соответствующей текстовой информацией на печатной основе либо в электронном варианте, используя заранее распечатанные слайд-презентации лектора. В ходе лекции теоретический материал темы разбирается на соответствующих примерах, заданиях, упражнениях, необходимых для осмысления родовых, видовых признаков комплексных соединений. Очень важно, чтобы эти задания, примеры носили прикладной характер, были связаны с будущей профессиональной деятельностью. Например.

В технологии аффинажа широко используется ХПА (гексахлороплатинат (IV) аммония), посредством которого выделяют платину из раствора в виде $(\text{NH}_4)_2[\text{PtCl}_6]$. Определите:

- внутреннюю сферу –...; внешнюю сферу –...;
- комплексообразователь –...; координационное число –...;
- лиганд и его координационную емкость –...;
- напишите формулу соединения первого порядка – ...;

Такие тестовые задания можно записывать на доске, но целесообразнее использовать слайд-презентации. Кроме того, использование тестовых заданий в конце лекции позволяет студенту оценить уровень усвоения учебного материала на лекции и способствует развитию самооценки.

Для реализации идеи деятельностного подхода в обучении в конце первой части лекции, на стадии рефлексии, когда активность студентов падает, им предлагается индивидуально, а затем в парах отобразить связи между выделенными и откорректированными на стадии осмысления ключевыми понятиями в одной из форм графической организации материала, в виде кластера, логико-смысловой модели. Ниже приведен пример кластера по данной теме (рис.)

Таблица

Фрагмент «Бортового журнала» по теме «Комплексные соединения»

№ п/п	Понятие	Содержание	Объем	Возникшие вопросы
1	Комплексные, координационные соединения (К.О.)	Это молекулярные соединения, в состав которых входят сложные (комплексные) ионы, способные к самостоятельному существованию в растворе и расплаве (Коржуков Н.Г., 2004. с. 408)	1. По количеству ядер в комплексном ионе. 1.1. Одноядерный комплексный ион. 1.2. Биядерный комплексный ион	Как определяется состав комплексных соединений?
2	Одноядерный комплексный ион (внутренняя сфера)	Состоит из центрального атома (иона) – комплексообразователя и лигандов	1. По заряду комплексного иона. 1.1. Катионный. 1.2. Анионный. 1.3. Нейтральный	
3	Комплексообразователь	Центральный атом (ион) внутренней сферы, вокруг которого координированы молекулы или ионы (лиганды)	1. По строению внешнего валентного слоя атома элемента. 1.1. d-элемент. 1.2. s-элемент. 1.3. p-элемент	Как определить комплексообразователь?
4	Лиганды	Молекулы или ионы, координированные вокруг комплексообразователя	1. По природе лигандов. 1.1. Нейтральные молекулы. 1.2. Ионы	Какие частицы могут выполнять роль лигандов?
5	Внешняя сфера	Ионы, нейтрализующие суммарный заряд ионов внутренней сферы	1. По природе внешней сферы. 1.1. Соль. 1.2. Кислота. 1.3. Основание	Как определить, какие ионы входят во внутреннюю сферу, а какие во внешнюю?
6	Координационная емкость	Число связей, которые образует лиганд с комплексообразователем	1. По числу связей лиганда с комплексообразователем. 1.1. Монодентатные лиганды. 1.2. Бидентатные лиганды	Заряд иона определяет дентантность лиганда?
7	Монодентатный лиганд	Лиганд образует с комплексообразователем одну связь	Пример: кислотные остатки: Cl^- , Br^- ; нейтральные молекулы: H_2O , NH_3 , CO	
8	Бидентатный лиганд	Лиганд образует с комплексообразователем две связи	Пример: кислотные остатки ($\text{C}_2\text{O}_4^{2-}$), нейтральные молекулы: гидразин: $\text{NH}_2\text{-NH}_2$, этилендиамин $\text{NH}_2\text{-(CH}_2)_2\text{-NH}_2$	
9	Координационное число (К.Ч.)	Число связей между комплексообразователем и лигандами		От каких факторов зависит координационное число?

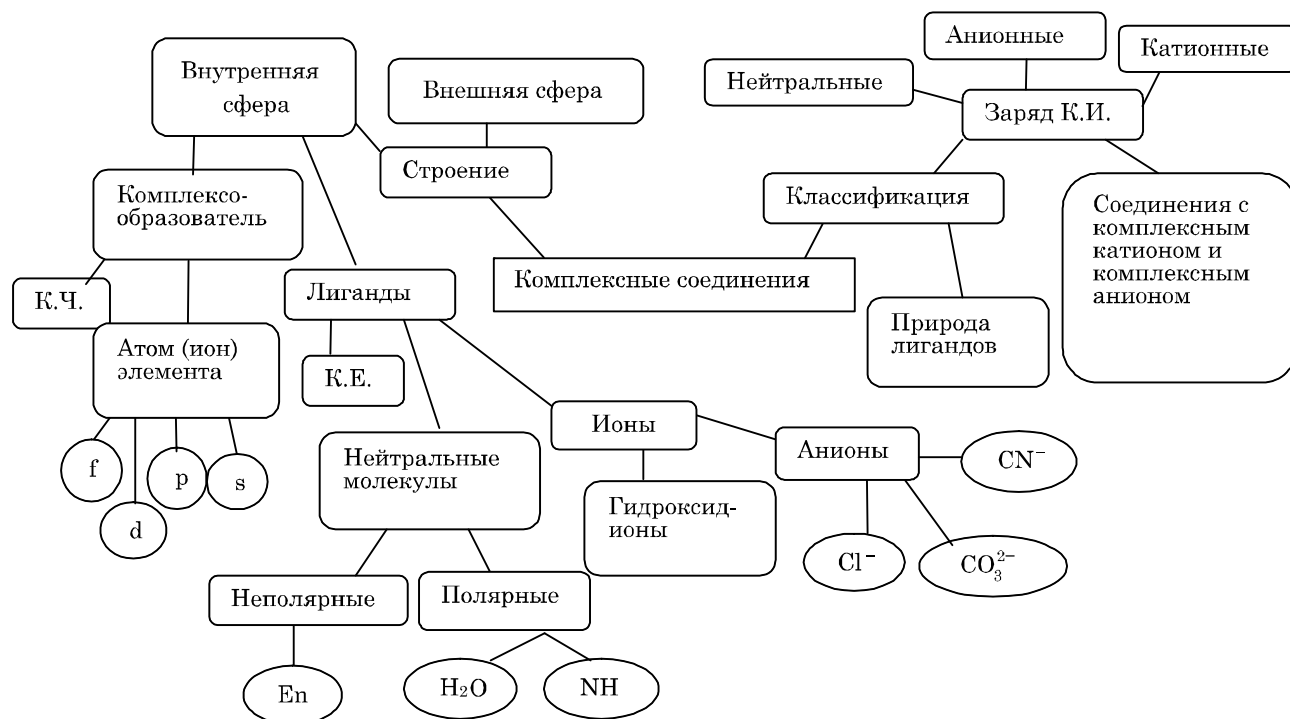


Рис. Кластер по теме «Комплексные соединения»

С одной стороны, составление кластера на лекции позволяет студентам повторить основные ключевые понятия темы, а лектору – оценить уровень усвоения учебного материала студентами и при необходимости внести соответствующие коррективы в следующую лекцию. С другой – такие кластеры служат ориентировочной основой действия студентов при решении частных задач при изучении соответствующих тем последующих химических дисциплин. Однако в связи с ограничением лекционного времени лектор вместе со студентами на лекции может лишь наметить основные узлы кластера и предложить студентам доработать его самостоятельно во внеаудиторное время. Конечный вариант кластера студенты предоставляют лектору на следующей лекции или во время проведения лабораторных работ.

На стадии рефлексии необходимо вернуться к заданиям, выполненным студентами на стадиях вызова и осмысления. Студенты оценивают, найдено ли решение проблемы, на все ли возникшие у них вопросы получен ответ, намечая тем самым вопросы, требующие дальнейшего изучения. Аналогичным образом проходит и вторая часть лекции.

Авторы данной стратегии рекомендуют в начале лекции предложить студентам список тем для написания на завершающем этапе лекции мини-сочинений, отражающих основные рассмотренные моменты темы [Загашев, Заир-Бек, 2003, с. 114]. Однако, учитывая специфику химической дисциплины, целесообразнее предоставить студентам данный список тем в конце лекции и коллективно сформулировать краткие выводы. Примерами таких тем для обсуждения могут быть «Практические аспекты использования КС в жизни человека», «Структура комплексных соединений», «Типы комплексных соединений», «Основные реакции с участием комплексных ионов» и другие.

Таким образом, использование ТРКМ в лекционном курсе химии, в частности стратегии «Бортовой журнал», развивает у студентов умения выделять главную

мысль сообщения, обобщать материал в письменной форме, преобразовывать вербальную информацию в графическую форму, прогнозировать, оценивать собственный уровень усвоения информации, участвовать в диалоге, дискуссии, способствует формированию критического мышления. Поскольку приемы, методы ТРКМ направлены на развитие метакогнитивных умений студента, то отмечаются повышение уровня восприятия, усвоения информации, совершенствование умений самостоятельно работать с учебным материалом.

Вместе с тем применение стратегии «Бортовой журнал» ТРКМ связано с уменьшением объема излагаемого учебного материала на лекции и увеличением его объема для самостоятельного изучения. Лектору необходимо тщательно продумать объем, содержание учебного материала, рассматриваемого на лекции и для самостоятельного изучения. Наряду с этим в больших потоках сложно регулировать обсуждение лекционного материала студентами во время лекции, в частности, такая работа наиболее эффективна в потоке, где менее 50 студентов.

В целом, в лекционном курсе химических дисциплин в вузе в зависимости от поставленной дидактической цели лекции можно использовать стратегию «Бортовой журнал».

Библиографический список

1. Безрукова Н.П. Информационно-коммуникационные технологии в лекционном курсе дисциплины «Аналитическая химия» // Химическая технология. 2006. № 5. С. 43–46.
2. Вострикова Н.М. Информационно-коммуникационные технологии в лабораторном практикуме дисциплины «Неорганическая химия» // Открытое и дистанционное образование. 2010. № 3 (39). С. 67–74.
3. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. СПб.: Альянс «Дельта», 2003. 284 с.
4. Vostrikova N.M. Innovative technologies in development of chemical competences of the future metallurgists // Сборник трудов V Межд. конф. по химии и химическому образованию «Свиридовские чтения 2010». Минск, 2010. № 6. С. 239–243.

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Информационно-коммуникативные технологии (ИКТ), иноязычная коммуникативная компетентность, информационная компетентность, информационная дидактическая среда, интерактивное обучение, электронное обучающее пособие, решение ситуационных задач, новая роль преподавателя, профессиональная автономность преподавателя.

Существующие требования к образовательной системе, развитие технического прогресса порождают проблемы в системе классического высшего образования и определяют необходимость развития и трансформации существующих и внедрения новых форм и технологий профессионального образования.

Вопрос внедрения инновационных технологий в процесс обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза является, на наш взгляд, особенно актуальным в связи с тем, что сегодня иностранный язык выходит за рамки учебного предмета и становится инструментом формирования качественно нового специалиста, способного самостоятельно ориентироваться в иноязычном информационном пространстве, оперативно находя необходимую профессиональную информацию, и обладающего готовностью к непрерывному профессионально-личностному саморазвитию с помощью иностранного языка.

Повышению эффективности интеграции инновационных технологий в процесс обучения иностранному языку студентов вуза способствует понимание преподавателями того, что внедрение информационных технологий не должно ограничиваться использованием современных технических средств, а должно предполагать новые формы и методы, новые подходы к разработке учебных материалов по дисциплине. При этом целью обучения становится развитие как иноязычной коммуникативной, так и информационной компетентности студентов. Дидактическая среда нового типа, получившая название «информационная», включает целый ряд компонентов, среди которых:

- интеллектуальные, культурные, программно-методические ресурсы;
- содержание знания и технологии работы с ним, зафиксированные на соответствующих носителях информации;
- организационные структуры, обеспечивающие функционирование и развитие среды в ходе образовательного процесса;
- средства коммуникационных технологий, обеспечивающие взаимодействие субъектов образовательного процесса и открывающие доступ к ресурсам среды [Гальскова, 2009, с. 17].

Организованное в условиях такой среды интерактивное обучение предполагает использование преподавателем целого комплекса методических, педагогических, психологических принципов, что делает процесс познания интересным, творческим, позволяет учитывать индивидуальность обучающегося [Гейхман, 2003, с. 8].

Эффективное использование ИКТ на занятиях по иностранному языку дает преподавателю возможность решить противоречие между возросшими в рамках нового Государственного стандарта требованиями к подготовке выпускника медицинского вуза в области иностранного языка и существенным сокращением количества часов по данной дисциплине.

Повышению эффективности использования ИКТ на занятиях по иностранному языку способствует сочетание различных видов работы, которое, с одной стороны, требует от преподавателя дополнительных компетенций, а с другой – является важным фактором, влияющим на рост мотивации обучающихся к изучению иностранного языка [Бим, 1998, с. 10].

В настоящее время кафедра латинского и иностранных языков КрасГМУ работает по программе инновационного развития, которая предполагает реализацию ряда образовательных проектов с использованием ИКТ. Среди них разработка профессионально-ориентированных электронных обучающих пособий по иностранному языку, проект «Портфолио студента», организация международных обучающих теле- и скайп-конференций, тематические Интернет-викторины и веб-квесты, мультимедийные презентации, специальные форумы, чаты, блоги и др. Рассмотрим некоторые принципы построения заданий электронного пособия «English for Pharmacy Communication» (сборник ситуационных задач по английскому языку с курсом дистанционного обучения), которое используется для обучения иностранному языку студентов по специальности «Фармация».

Электронный учебник является учебным средством нового типа, в котором объединены педагогические и компьютерные технологии. Электронные учебники, как и печатные издания, предназначены для предоставления новых знаний, однако процесс восприятия новой информации при работе с электронным учебником идет в более интенсивном и активном режиме. Практическое использование пособия «English for Pharmacy Communication» предполагает как новый тип обучающей деятельности преподавателя, включающей приемы консультирования, интерактивного обучения, так и новый вид познавательной активности обучающихся, результатом которой является открытие новых знаний, развитие способностей студента к самостоятельному информационному поиску и освоению профессионального иноязычного материала не только в ходе изучения им курса иностранного языка, но и на протяжении всего курса обучения в медицинском вузе.

Основное умение, на развитие которого направлено пособие, – это умение решать языковые задачи проблемно-профессионального характера с помощью разнообразных средств иностранного языка. Особенностью пособия является наличие блока профессионально-ориентированных ситуационных задач, задач по грамматике английского языка, составленных на базе профессионально-ориентированной лексики, а также блока тестов и блока справочных материалов (гlossарий терминов, связанный гиперссылками с основными текстами, и грамматический справочник). Использование комплекса мультимедийных информационных объектов призвано способствовать развитию у студентов основных видов речевой деятельности в рамках тем, охватывающих основные аспекты общения в сфере профессиональной деятельности специалиста фармацевтического профиля.

Оригинальность пособия заключается в синтезе мультимедиа-компонентов (текста, звука, видео, анимации и др.), интерактивных форм взаимодействия и компьютерного моделирования. Такое построение пособия обеспечивает возможность восприятия обучающимся информации на зрительном, слуховом и эмоциональном уровнях и позволяет достичь наилучшего усвоения материала.

Интеграция данной инновационной технологии в процесс изучения иностранного языка позволяет:

- повышать мотивацию к изучению иностранного языка;
- расширять иноязычную информационную среду в области профессиональной деятельности;
- сохранять непрерывность образования на протяжении всего курса обучения по дисциплине;
- использовать инновационные методы проблемного обучения;
- реализовывать интерактивность обучения (постоянная возможность обратной связи преподаватель – студент – преподаватель);
- совершенствовать контроль качества обучения путем организации различных форм и типов контроля (в том числе и самоконтроля);
- увеличивать время общения с преподавателем;
- совершенствовать навыки самообразования обучающихся;
- применять в обучении различные коммуникативные каналы (текстовый, звуковой, графический, сенсорный и т. д.);
- оптимизировать график обучения с учетом индивидуальных особенностей.

Примеры профессионально-ориентированных ситуационных задач представлены на рис. 1, 2, 3.

Интеграция в учебный процесс данной инновационной технологии позволяет реализовать принципы контекстного обучения, формируя у студентов навыки речевой деятельности в области их профессиональной деятельности и в конечном итоге профессионально-ориентированную иноязычную компетенцию.

Отметим, что в контексте реформирования системы высшего медицинского образования и внедрения инновационных образовательных технологий на современного преподавателя иностранных языков возложена задача не просто обучать иностранному языку с помощью информационных технологий, а научить студентов правильно использовать информационные технологии как инструмент развития их профессионально-ориентированной иноязычной компетенции. Так, по словам М.А. Бовтенко, для наиболее эффективного применения компьютерных технологий в обучении иностранному языку «преподавателю необходимо предоставлять возможности и ограничения использования компьютеров в преподавании языка, знать специфику компьютерных средств обучения, ориентироваться в критериях оценки их качества, владеть методикой интеграции информационных технологий в учебный процесс» [Бовтенко, 2000, с. 27]. Действительно, важно показать студентам преимущества электронных систем машинного перевода по сравнению с электронными переводчиками, научить их среди информационного многообразия Интернета правильно выбирать иноязычную информацию, структурировать ее, отличать профессиональную, аутентичную, научную информацию. При выборе того или иного информационного ресурса преподавателям следует сосредоточить внимание не только на тех материалах, где, с их точки зрения, наиболее полно и доступно представлены грамматика и лексический материал, но и обратить внимание на то, насколько материал соответствует социальному опыту обучающихся и уровню развития их общеучебных умений, позволяет активизировать лингвистический и профессиональный опыт студента, стимулирует интерес к изучению иностранного языка и культуры.

Таким образом, решая проблему интеграции ИКТ в процесс обучения иностранному языку студентов вуза, преподаватель выступает в новой роли, которая требует от него проявления инициативы, гибкости и креативности, способности к принятию ответственных решений.

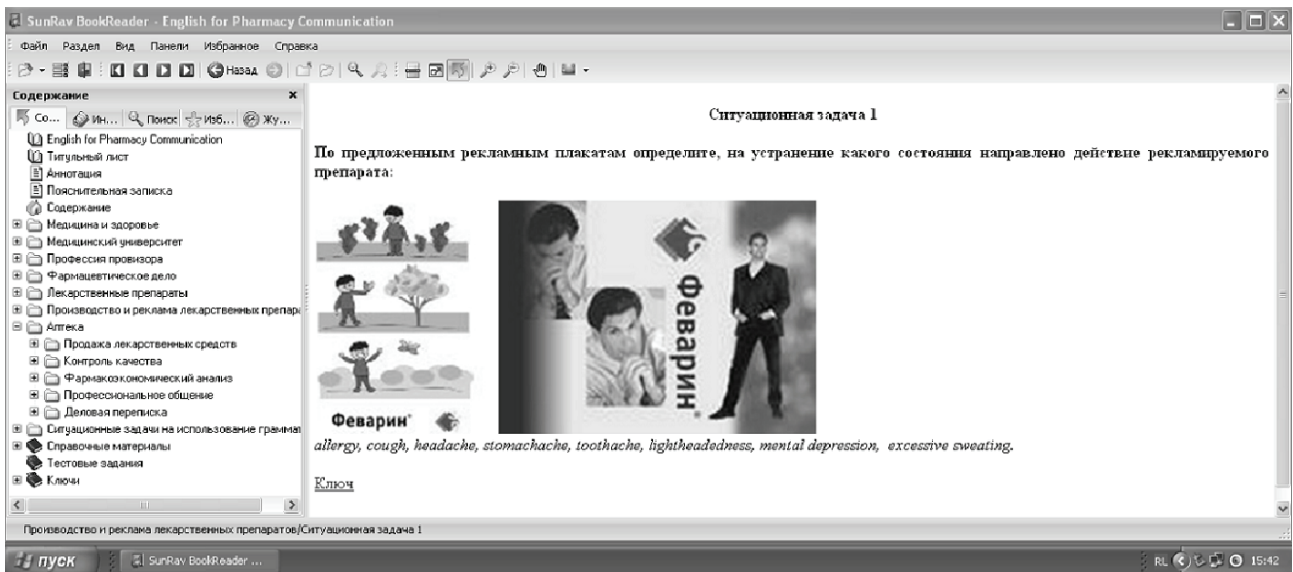


Рис. 1

На основе серии рекламных плакатов расскажите о деятельности фармацевтической организации FIP.






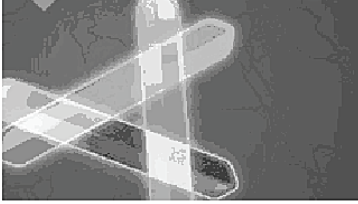
News and Publications		
 <p>News FIP re-launches Pharmacy Education - now online! Read more »</p>	 <p>Publications FIP comprises a global communications infrastructure via printed publications, e-mail lists and the website. Read more »</p>	 <p>FIP in the Media Browse through articles published by or about FIP leaders and contributors. Read more »</p>
FIP Programmes and Projects		
<p>Through the work of various individuals, working groups and taskforces, FIP initiates and implements numerous projects and programmes that are making a significant impact within global pharmacy practice, pharmaceutical sciences and community health.</p>		
 <p>Good Pharmacy Practice Ongoing programm To strengthen pharmaceutical services and pharmacy education in developing and transitional countries ... Read more »</p>	 <p>Pharmabridge Ongoing programm To strengthen pharmaceutical services and pharmacy education in developing and transitional countries ... Read more »</p>	 <p>Pharmacy Education Taskforce Coordinating Education Taskforce Coordinating and catalysing actions to develop pharmacy education Read more »</p>

Рис. 2

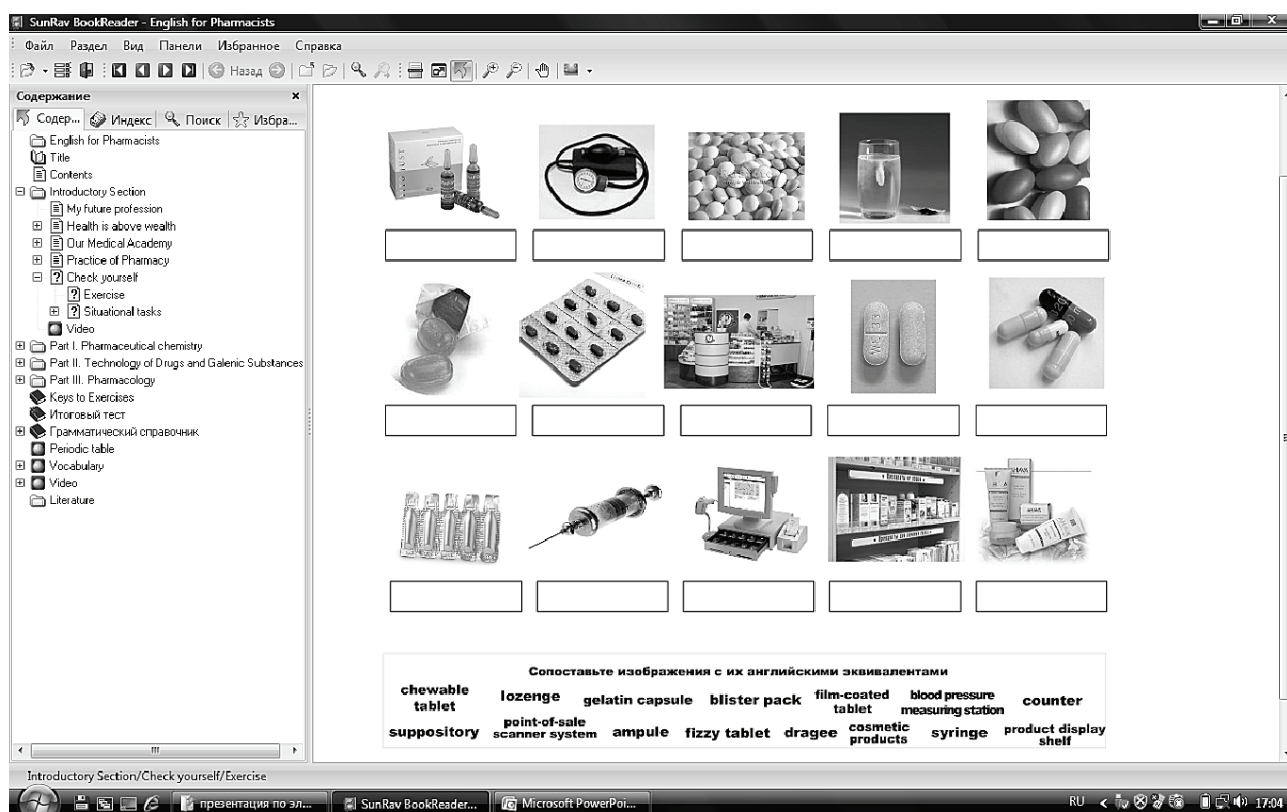


Рис. 3

Сказанное позволяет утверждать, что применение тех или иных ИКТ в образовательном процессе вуза должно предполагать прежде всего новые подходы к подготовке и к оценке деятельности профессорско-преподавательского состава. В этом отношении особую важность приобретает разработка программ формирования готовности преподавателя вуза к организации образовательного процесса в новых условиях. В частности, встает вопрос о необходимости развития профессиональной автономности преподавателя вуза как его способности к интенсивной профессиональной активности, основанной на относительной независимости от внешних обстоятельств (среды и ситуации), самостоятельном целеполагании, свободном выборе (а иногда и преодолении) нормативно задаваемых форм, средств, методов и содержания профессиональной деятельности, рефлексии своего опыта и профессионального поведения, инициативности, самостоятельности и ответственности за последствия совершаемых действий.

Библиографический список

1. Бим И.Л. Творчество учителя и методическая наука // Иностранные языки в школе. 1998. № 4. С. 9–11.
2. Бовтенко М.А. Компьютерные средства обучения языку: современные возможности // Компьютерные инструменты в образовании. 2000. № 6. С. 25–37.
3. Гальскова Н.Д. Новые технологии в контексте в современной концепции образования в области ИЯ // ИЯШ. 2009. № 7. С. 16–20.
4. Гейхман Л.К. Интерактивное обучение общению (общепедагогический подход): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Екатеринбург, 2003. 426 с.

КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Активное обучение, контекстный подход, интенсификация деятельности, модель как проект деятельности, рефлексия, творчество, коммуникация.

Активизация учебно-познавательной деятельности обучающихся – одна из существенных проблем на современном этапе высшего и постдипломного образования. Дидактический поиск решения этой проблемы привёл нас к идеям активного обучения контекстного типа, предложенного А.А. Вербицким, и к новым способам построения учебного процесса, рассмотренным М.В. Клариним.

А.А. Вербицкий в книге «Активное обучение в высшей школе: контекстный подход» описывает психолого-педагогические основы и технологию выбора форм и методов активного обучения контекстного типа с ориентацией на модель специалиста [Вербицкий, 1991, с. 205]. Нас привлекает то, что учение не замыкается само на себе – учиться, чтобы получить знания, – а выступает той формой личностной активности, которая обеспечивает воспитание необходимых предметных профессиональных и социальных качеств личности специалиста. Как и в традиционном обучении, учебный материал предъясняется здесь в виде учебных текстов как знаковых систем (отсюда «знаково-контекстное обучение») и по-прежнему выступает как информация, которую нужно усвоить. За этой информацией, сконструированными при ее посредстве задачами, проблемными ситуациями, моделями, просматриваются реальные контуры профессионального будущего. Это наполняет процесс учения личностным смыслом, помогает развитию творческой индивидуальности специалиста. Продумывая план действий обучающего и обучающихся (в роли обучающихся могут быть студенты высших учебных заведений и слушатели курсов повышения квалификации), мы вышли на понятие «модель обучения». М.В. Кларин рассматривает это понятие в инструментальном значении как обозначение схемы, плана действий педагога при осуществлении учебного процесса. Основу составляет преобладающая деятельность обучающихся, которую организует, выстраивает педагог [Кларин, 1994, с. 10].

В итоге наша модель обучения строится на принципах контекстного подхода А.А. Вербицкого и обобщённой базовой модели М.В. Кларина. Она представляет собой проект деятельности обучающихся (рефлексивной, творческой, коммуникативной), задает систему переходов от учебной деятельности к квазипрофессиональной (учебно-познавательной) и от нее к новой деятельности специалиста с перспективой профессионального роста.

В статье мы рассмотрим модель, апробированную на курсах повышения квалификации учителей (рис.).

Как видно из рис., обучение происходит, во-первых, через рефлексирование, которому подлежат как жизнедеятельность и деятельность слушателей, так и мышление, чувства, мотивы обучающихся, весь их внутренний мир. При этом учитывается первичность мышления, понимания рефлексии относительно знания. Знание только тогда становится достоянием индивида, когда оно является результатом его

собственного мышления, понимания или рефлексии, поскольку «любое знание есть рефлексия определенных действий» [Маланов, 2001, с.117].

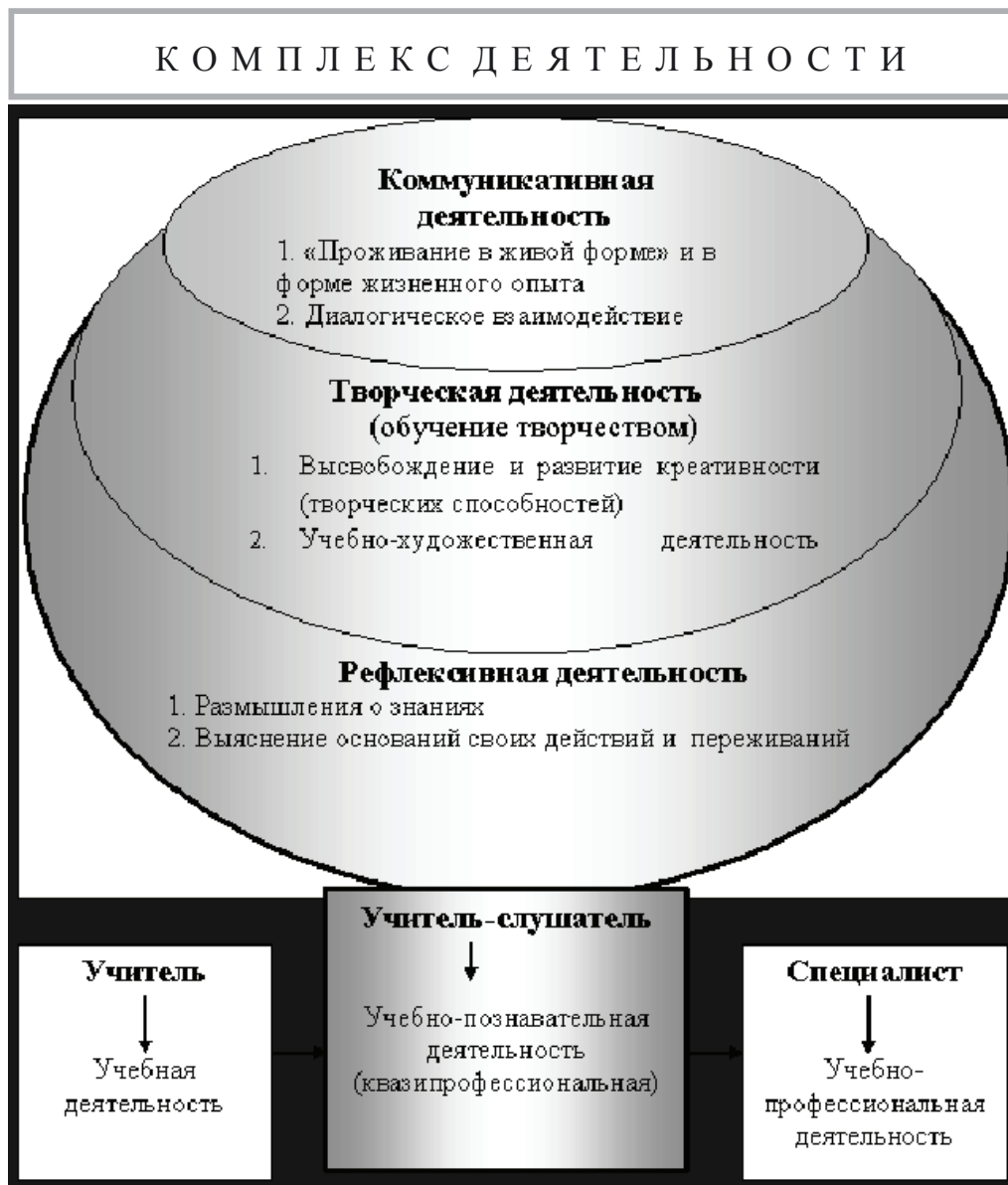


Рис. Квазипрофессиональная (учебно-познавательная) деятельность обучающихся

Во-вторых, активизируется организация творческой деятельности обучающихся, целенаправленно вводится идеология ее желательности и ценности, то есть создаются условия для творчества, обучения творчеством. При этом одновременно усваиваются психологические механизмы учебных программ, педагогические средства их реализации и содержание изучаемого предмета.

В-третьих, оперативность обучения осуществляется через «проживание» обучающихся, то есть глубокое погружение в учебную деятельность. Причём «проживание» может быть непосредственным (естественным или искусственно организованным), протекающим в явной, «живой» форме, а может быть задействовано в опосредованной форме, в форме жизненного опыта обучаемых, который актуализируется и обращается на наилучшую ситуацию, подлежит освоению или пониманию. Освоение материала происходит в диалогичной и плюралистичной форме. Пред-

полагается, что не существует решений и знаний, которые были бы маркированы как истинные и непрекаемо правильные. Недопустима идеология борьбы с неправильными точками зрения, всякая точка зрения имеет право на существование и имеет свою более или менее ограниченную правильность, адекватность.

Модель «Квазипрофессиональная (учебно-познавательная) деятельность обучающихся», апробированная нами в процессе теоретических обсуждений и в ходе практического проектирования постдипломного обучения учителей, также использовалась нами в работе со студентами.

Думается, что наш опыт активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся поможет решать важнейшие общедидактические вопросы и будет полезен практическим работникам образования.

Библиографический список

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 205 с.
2. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М.: Арена, 1994. 222 с.
3. Маланов С.В. Психологические механизмы теоретического мышления: теория в науке и в учебной деятельности. Йошкар-Ола, 2001. 259 с.

УСЛОВИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СТРУКТУРЫ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЕКТОМ ОБНОВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВУЗА

Образовательная система вуза, обновление образовательной системы вуза, обновление норм-целей, проект обновления, стратегическое управление проектом.

Введение в действие Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) предопределяет необходимость инновационного развития образовательной системы вуза. Прежде всего, это означает разработку обновленных основных образовательных программ. Одновременно необходимо пересмотреть содержание образования, методики обучения, методы формирования, контроля и оценки результатов образовательных процессов и др.

С позиций системного подхода происходящие в образовании явления¹ знаменуют переход к эпохе кардинальных изменений факторов внешней среды вуза. При этом существующая система управления вузом, настроенная, как правило, на оптимальное управление его текущей деятельностью, оказывается не вполне адекватной новой быстро изменившейся ситуации². Возникает необходимость формирования и развития в вузе принципиально новых функций менеджмента, обеспечивающих возможности стратегического управления [Зуб, 2002; Турусин и др. 2003]. Первоочередной задачей такого управления является обновление образовательной системы вуза в соответствии с изменениями факторов его внешней среды.

В зависимости от характера изменения внешних условий выделяют два различных вида управления в таких условиях – долгосрочное и стратегическое.

Долгосрочное управление приемлемо тогда, когда будущее может быть предсказано на основе существующих тенденций (как правило, подразумеваются тенденции роста и считается, что будущее будет, по крайней мере, не хуже прошлого и настоящего). В случае приемлемого качества экстраполяции можно заранее рассчитать потребность в любых ресурсах. Поэтому основным инструментом долгосрочного планирования является бюджет (обоснование и разработка долгосрочных планов для всех сфер деятельности организации, совокупно представленных в бюджете на квартал, год, пятилетку).

Стратегическое управление, характерное для постиндустриальной эпохи, базируется на предположении о том, что нельзя с достаточной степенью точности предсказывать долгосрочные тенденции. Анализ причин такой неопределенности показал, что ее основной источник – научно-технический прогресс, порождающий новые технологии или ведущий к модернизации существующих [Фатхутдинов, 2005]. При этом радикальные инновации мало предсказуемы как в плане времени их появления, так и в плане оценки возможных следствий. Отметим, что в условиях современной России не менее существенные источники неопределенности связаны с переходным характером процессов ее развития.

¹ Прежде всего, переход к ФГОС ВПО, принятие нового Закона об образовании, реорганизация сети вузов и т. д.

² Отметим, что у значительной части академического сообщества сформировалось убеждение, что изменения во внешней среде будут теперь происходить постоянно.

Обычно главной целью стратегического управления является формулирование стратегии, реализация которой позволит обеспечить максимальное развитие через определенный промежуток времени [Клейнер и др., 1997].

Основные особенности стратегического управления: 1) ориентация на длительную перспективу (3–5 и более лет); 2) обязательное взаимодействие различных структурных подразделений, осуществляющих единую политику; 3) зависимость от состояния и изменений внешней среды.

Стратегическое управление можно рассматривать как динамическую совокупность ряда взаимосвязанных управленческих процессов. Для ее эффективности необходимы устойчивые обратные связи и, соответственно, обратное влияние каждого процесса на остальные и на всю их совокупность.

Сердцевиной стратегического управления является стратегическое планирование, определяющее долгосрочные перспективы деятельности. Стратегический план определяет необходимое обновление структуры организации и пути достижения стратегических целей. При этом важен как сам процесс планирования, так и его результат – стратегический план [Фатхутдинов, 2005]. Успешный стратегический план обычно включает следующие компоненты.

1. Видение, миссия и ценности организации.
2. Анализ сути организации, который определяет ее жизненно важные образующие, слабые и сильные стороны, достижения.
3. Цели и задачи, которые должна достичь организация в течение 3–5 лет.
4. Этапы и сроки их реализации при достижении поставленных целей.
5. Оценка результатов деятельности.

Введение ФГОС ВПО третьего поколения означает необходимость принципиального изменения целевой ориентации субъектов в системе высшего профессионального образования. Такое изменение приводит к неопределенности, сопровождающей любой кардинальный переход. В частности, исходная неопределенность смыслов новой целевой ориентации порождает неопределенность педагогических средств ее обеспечения и контроля. Такая неопределенность не может быть «снята» быстро и полностью. Скорее всего, уменьшаясь, она будет сопровождать весь переходный период обновления образовательной системы вуза длительностью порядка 3–5 лет (а может быть, и продолжительнее).

Из ситуации неопределенности, в которой оказываются вузы, они могут «перейти» в одно из двух относительно устойчивых состояний. Первое из таких состояний, заманчивое в своей простоте, может быть обеспечено путем переписывания нормативно-методических документов вуза с обыкновенной заменой терминологии (во всех текстах вместо знаний, умений и навыков как целей появятся компетентности и компетенции). Помимо традиций и психологических предпосылок, подталкивать вузы к выбору именно этого решения будут его сравнительно малая затратность (временная и финансовая), а также жесткие сроки введения в действие ФГОС ВПО.

Второе устойчивое состояние, в котором обеспечивается подлинная компетентностная ориентация образовательного процесса, может быть реализовано в вузе путем изменения всех компонентов этого процесса. Не вызывает сомнений, что подобные преобразования, совершаемые в связи с изменениями факторов внешней среды в условиях неопределенности, могут быть выполнены только в результате их целенаправленного проектирования.

В течение 2007–2010 гг. в Дальневосточной государственной социально-гуманитарной академии (ДВГСГА) выполнялся проект «Обновление норм-целей основной образовательной программы». Он был направлен на разработку внутривузовских механизмов модернизации основной образовательной программы на основе

компетентностного подхода. Управление проектами такого рода по природе своей является стратегическим. Охарактеризуем его принципиальные особенности.

1. Основное назначение. Оптимизация изменений компонентов образовательного процесса вуза при переходе к компетентностной ориентации образовательного процесса с учетом интересов социума.
2. Основной способ достижения. Пошаговое структурирование нелинейного процесса проектирования актуальных изменений путем: 1) формирования и фиксации очередных точек бифуркации; 2) частичного (полного) распремечивания актуальной точки бифуркации; 3) введения аттрактора, определяющего направление выхода из точки бифуркации и опредмечивающего результат; 4) педагогической поддержки участников проекта, повышающей вероятность планируемого выхода из точек бифуркации [Блинов, 2001; Азарова и др., 2007].
3. Критерии эффективности деятельности. Полнота и точность предвидения пошаговых изменений, время адаптации к этим изменениям, качество образовательной деятельности вуза.
4. Критерии эффективности управления. Своевременность и точность реакции менеджмента проекта на новые запросы всех групп заинтересованных лиц, осуществление дальнейших необходимых изменений в зависимости от полученных результатов и от изменений внешней среды.
5. Миссия проекта. Обеспечение позитивного развития вуза в долгосрочной перспективе путем освоения компетентностной ориентации образовательного процесса и адаптивного учета образовательных запросов всех групп заинтересованных лиц.
6. Роль фактора времени. Долгосрочная перспектива – важнейший фактор реализации проекта и позитивного его воздействия на качество образовательного процесса вуза.
7. Учет фактора времени. Ориентация управления проектом на долгосрочную перспективу.
8. Оценка роли персонала. Профессорско-преподавательский состав вуза – главная ценность и важнейший ресурс проекта.
9. Фокусировка внимания менеджмента проекта. Взгляд вовнутрь и вовне, организация новых взаимодействий в профессорско-преподавательском составе вуза, поиск новых возможностей во внешней среде, адаптация к изменениям в вузе и во внешней среде.
10. Основа построения системы управления проектом. Профессорско-преподавательский состав вуза, система информационно-методического обеспечения, образовательный процесс вуза.

Сущность и содержание стратегического управления данным проектом определяется следующими положениями.

Основное назначение проекта, представленное выше, оптимизация изменений компонентов образовательного процесса вуза при переходе к компетентностной ориентации этого процесса с учетом интересов социума.

Главная цель проекта: переход образовательной деятельности вуза от ориентации на знаниевый подход к ориентации на компетентностный подход. Поскольку образовательная деятельность вуза ведется по совокупности отдельных основных образовательных программ, то главная цель проекта в операциональном плане означает разработку и внедрение основных образовательных программ (ООП), обеспечивающих реализацию компетентностного подхода к высшему профессиональному образованию по всем направлениям подготовки. Достижение главной цели проекта ДВГСГА обеспечивается разработкой и внедрением таких ООП по каждому направлению подготовки.

Учитывая протяженные временные рамки проекта, было принято решение отработать переход последовательно, в два этапа [Гринкруг, Фишман, 2010].

На первом этапе было выбрано одно отдельное направление подготовки, и для него выполнялось проектирование. При этом была реализована двухкомпонентная стратегическая цель первого этапа:

- разработка и апробация системы проектирования обновления ООП в конкретном вузе;
- проектирование обновления ООП, обеспечивающего реализацию компетентного подхода к высшему профессиональному образованию по одному направлению подготовки.

На втором этапе полученный опыт проектирования и его носители – участники первого этапа проекта – становятся существенно важными факторами перехода к компетентностной ориентации остальных ООП.

Анализ внешней среды и текущего состояния выбранного направления подготовки применительно к данному проекту выполнялся методами стандартного SWOT-анализа.

Выбор и разработка пошаговой стратегии реализации данного проекта определяются следующей рабочей гипотезой.

Основным механизмом реализации рассматриваемого проекта стало особым образом организованное повышение квалификации преподавателей вуза. Принципиальное отличие от стандартной организации курсов повышения квалификации заключается в обеспечении специальной образовательной системы педагогической поддержки, благодаря которой при формировании компетентностной модели выпускника происходят становление и развитие новых профессиональных компетенций преподавателей, участвующих в повышении квалификации. Тогда профессионально-личностное развитие педагогов осуществляется как процесс и проявляется как результат интеграции различных форм и видов их совместной деятельности, направленной на обновление педагогической реальности [Фишман, 2004].

Необходимо уточнить те смыслы, которые организаторы проекта ДВГСГА приняли как определяющие для понятия «Основная образовательная программа». За основу было взято определение коллектива авторов из Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов при МИСиС: «Основная образовательная программа (ООП) – это комплексный проект образовательного процесса в вузе, организация которого обеспечивает достижение основных заявленных вузом целей» [Ананьин и др., 2005, с. 46]. Кроме того, мы опирались на понимание В.И. Слободчиковым образовательной программы как «нормативно-нравственного обязательства педагогического коллектива перед обществом» и как обязательства перед «людьми, за которое педагоги несут личную и профессиональную ответственность» [Слободчиков, 2005, с. 29]. Данное понимание очертило нравственные границы, определяющие допустимое пространство заявленных вузом целей своей образовательной деятельности.

Построение принципиально новой образовательной программы, обеспечивающей реализацию компетентностного подхода к высшему образованию, рассматривалось нами как системный инновационный проект, связанный с кардинальным переосмыслением содержания образования, его структуры и формы организации. Этот проект не состоится, если педагоги вуза работают по-старому, если они не освоят новые компетенции, которые не передаются «из рук в руки», не формируются в режиме информирования и просвещения. Такие компетенции «должны быть, буквально – выращены, практически поставлены “на себе” при непосредственном участии самого педагога. Поэтому – наиболее оптимальный ход ... – это включение каждого в разработку комплекса разномасштабных образовательных

программ, реализующих базовые цели и ценности образования в собственном образовательном институте, т. е. выработка собственной личностной и профессиональной позиции» [Слободчиков, 2005, с. 30].

Соглашаясь с анализом, представленным в [Слободчиков, 2005, с. 30], мы принимаем, что комплекс программ, охватываемых ООП, включает в себя:

– управленческие программы, задающие нормы, правила, смыслы и ценности совместной жизни и деятельности всех субъектов образования в рамках данной ООП;

– комплекс учебных, воспитательных программ и программ дополнительного образования, задающих движение и общую организацию базового образовательного процесса;

– развивающие программы конкретной ступени образования, конкретного потока обучающихся и конкретного молодого человека;

– программы научно-сервисного сопровождения образовательного процесса в данном образовательном институте.

Заметим, что ни здесь, ни далее речь не идет о новых формальных требованиях к содержанию и структуре ООП. Приведенная выше структура комплекса программ ООП не означает обязательности появления в ней соответствующих структурных компонентов. Развивая наряду с другими разработчиками (см., например, [Азарова и др., 2007]) один из возможных подходов к проектированию ООП, мы рассматриваем данную структуру как программный перечень содержательных направлений своей разработки. Интегральная же направленность нашего проекта, которая как в фокусе концентрирует все направления разработки и задает ее ориентиры, по нашему мнению, определяется потребностью обновить нормы-цели конкретной ООП.

Анализ «портфеля» вуза и проектирование организационной структуры проекта включал в себя инвентаризацию и оценку разнообразных «заделов» (содержательных, информационно-методических, управленческих), которые могут использоваться в проекте. Такая работа была выполнена в ходе реализации метода SWOT-анализа. В тот же период был сформирован стартовый состав организационной группы проекта.

Главной задачей организационной фазы предпроектного этапа стало формирование стартового рабочего коллектива. Только с четвертой попытки удалось «выйти» на кафедру, которая была готова серьезно рассмотреть вопрос своего участия в предлагаемом проекте. Это была кафедра высшей математики и методики обучения математике. Согласие 14 членов этой кафедры принять участие в первом этапе проекта предопределило содержательный выбор проектируемой ООП. Таким образом, начальная совокупность участников проекта включала в себя организационную группу (4 человека) и 14 преподавателей указанной выпускающей кафедры.

На последующих этапах состав участников менялся: в проектирование вовлекались те преподаватели других кафедр, которые участвуют в подготовке будущих учителей математики и информатики, а также бакалавров физико-математического образования. За 3 года общее количество участников проекта превысило 30 человек.

Выбор системы управления проектом определялся необходимостью иметь два контура управления. Стратегическое управление проектом осуществлялось организационной группой в соответствии с установками Исследовательского центра. Оперативное соуправление обеспечивалось организационной группой проекта и всеми его участниками. Были использованы механизмы оперативного соуправления, описанные в [Фишман, 2004].

Совершенствование структуры управления проектом предусматривалось как составляющая стратегического управления соответствующими процессами. Были приняты следующие условия реализации этой составляющей:

- совместимость системы управления проектом с общим менеджментом ДВГСГА и с системой менеджмента качества академии;
- приоритет стратегических целей системы менеджмента ДВГСГА, согласованность с ними стратегических целей данного проекта;
- отработка на основе проекта элементов матричной системы управления, совместимых с действующей иерархической системой менеджмента ДВГСГА;
- органичное «вживление» в систему менеджмента ДВГСГА жизнеспособных элементов матричной системы управления, необходимых для эффективной реализации в академии компетентностной модели выпускника.

Из проекта, реализованного в ДВГСГА, следует, что описанное выше стратегическое управление обеспечивает возможность реального обновления образовательной системы вуза в соответствии с изменившимися факторами внешней среды. Отдельного рассмотрения заслуживают вопросы органичного синтеза традиционных функций управления текущей деятельностью вуза и новых функций менеджмента, обеспечивающих возможности стратегического управления его оптимальным развитием в условиях изменяющихся факторов внешней среды.

Библиографический список

1. Азарова Р.Н., Борисова Н.В., Кузов Б.В. Один из подходов к проектированию основных образовательных программ вузов на основе компетентностного подхода // Материалы XVII Всерос. науч.-метод. конф. «Проектирование федеральных государственных образовательных стандартов и образовательных программ высшего профессионального образования в контексте европейских и мировых тенденций». М.; Уфа: Исследовательский центр ПКПС, 2007. Ч. I. 56 с.
2. Ананьин А.Д., Байденко В.И., Белов Е.Б. и др. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения: методические рекомендации для руководителей УМО вузов Российской Федерации. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 126 с.
3. Блинов Л.В. Аксиологические аспекты постдипломного образования педагогов: монография. М.: МПГУ, 2001. 220 с.
4. Гринкруг Л.С., Фишман Б.Е. О моделировании механизма развития педагогических объектов // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2010. № 4 (12). С. 95–101.
5. Зуб А.Т. Стратегический менеджмент: теория и практика: учеб. пособие для вузов. М.: Аспект Пресс, 2002. 415 с.
6. Клейнер Г.Б., Тамбовцев В.Л., Качалов Р.М. Предприятие в нестабильной экономической среде: риски, стратегии, безопасность. М.: Экономика, 1997. 288 с.
7. Слободчиков В.И. Антропологическая парадигма в современном образовании // Очерки психологии образования. 2-е изд., перераб. и доп. Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. С. 14–31.
8. Турусин Ю.Д., Ляпина С.Ю., Шаламова Н.Г. Стратегический менеджмент: учеб. пособие. М.: ИНФРА-М., 2003. 231 с.
9. Фатхутдинов Р.А. Управленческие решения: учебник. 6-е изд., перераб. и доп. М.: ИНФРА-М., 2005. 344 с.
10. Фишман Б.Е. Педагогическая поддержка последипломного саморазвития педагогов: концептуальная модель. Биробиджан: БГПИ, 2004. 368 с.

ДИАГНОСТИКА ОБУЧАЕМОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ

Обратная связь, обучаемость, адаптация, учебная деятельность, управление, трудовые затраты и время решения задачи, восприимчивость.

В настоящей работе предлагается деятельностный подход к определению обучаемости решению задач. Он основан на исследовании процессуального аспекта итеративного научения, характеризующего адаптацию обучающихся к деятельности по решению задач. Научение деятельности по решению задач происходит в результате учебной деятельности обучающихся в условиях управляющих воздействий динамических компьютерных тестов-тренажеров (ДКТТ), описанных в работе [Дьячук, Суровцев, 2006, с. 150]. В качестве параметра, описывающего динамику адаптации обучающегося к деятельности, взят суммарный коэффициент обратной связи R между элементами системы управления и обучающимся. По завершении научения $R = 0$, а деятельность обучающегося становится автономной и независимой от системы управления ДКТТ. Обучаемость деятельности по решению задач определяется как восприимчивость параметра R к действиям обучающегося.

Динамические компьютерные тесты-тренажеры (ДКТТ) являются инструментальным средством исследования деятельности и измерения динамики изменений учебной деятельности обучающихся решению задач. Информация о поиске решения задач обучающимся отслеживается ДКТТ в пространстве состояний задачи [Дьячук (мл.) и др., 2009, с. 128]. Каждое состояние отображает текущую ситуацию задачи. Если обучающийся умеет отличать текущее состояние от целевого, то никаких внешних управлений его деятельностью не требуется. Если же он не в состоянии это делать, то возникает необходимость в соответствующих управляющих воздействиях. Для выработки управляющих воздействий необходимо, чтобы ДКТТ отслеживало состояние решения задачи, проводило диагностику деятельности обучающегося.

Информационные управляющие воздействия в ДКТТ, помогающие обучающемуся отличать текущее состояние решения задачи от целевого состояния, подаются в случайные моменты времени при помощи подключения датчика «расстояние до цели». Частота подключения датчика «расстояние до цели» зависит от относительной доли совершения неправильных действий. Чем больше обучающимся совершается ошибок при выполнении i -го задания, тем чаще будет подключаться датчик «расстояние до цели» при выполнении $i + 1$ задания, и наоборот, чем меньше совершается ошибок, тем реже подается информация о «расстоянии до цели». В конце научения частота подключения датчика «расстояние до цели» равна нулю.

Таким образом, результаты научения деятельности определяются взаимодействием обучающегося и системы управления ДКТТ. В процессе развития учебной деятельности происходит снижение неопределенности при принятии решения о выборе действия обучающимся. Информационные подкрепления способствуют накоплению внутренней информации, которая позволяет обучающемуся самостоятельно находить решение задачи. На рис. 1 представлена схема системы управления учебной деятельностью в ДКТТ.

Цифрами 1, 2, 3 обозначены циклы обратной связи между обучающимся и центром управления. Характерное время t_1 информационных подкреплений обучающегося с помощью датчика «расстояние до цели» в цикле под номером 1 много меньше характерного времени t_2 мотивационных управляющих воздействий (цикл под номером 2).

Цикл обратной связи 1 называется местным и показывает величину рассогласования между текущим и целевым состояниями, выражаемую количеством действий L , которое необходимо совершить для перехода из текущего в целевое состояние задачи [Бортновский и др., 2010, с. 10].

Цикл обратной связи под номером 2 является главным. Он определяет мотивационное управление учебной деятельностью, которое задается посредством датчика, отображающего изменение функции ценности состояния обучающегося через дискретную систему 10 уровней самостоятельности деятельности. В ДКТТ уровень самостоятельности действий обучающегося пересматривается после решения очередной задачи. Поэтому $t_2 = t_3$.

Изменения управляющих воздействий учебной деятельности обусловлены «петлями обратной связи». Как пишет Дж. Форрестер, «...Петля обратной связи – это замкнутая цепочка взаимодействия, которая связывает исходное действие с его результатом, изменяющим характеристики окружающих условий, которые, в свою очередь, являются "информацией", вызывающей дальнейшие изменения» [Форрестер, 2003, с. 52]. Применение ДКТТ как инструментального средства измерения изменений учебной деятельности основано на том, что оно позволяет фиксировать или записывать в режиме реального времени процесс развития взаимосвязанных петель обратной связи, указанных на рис. 1.

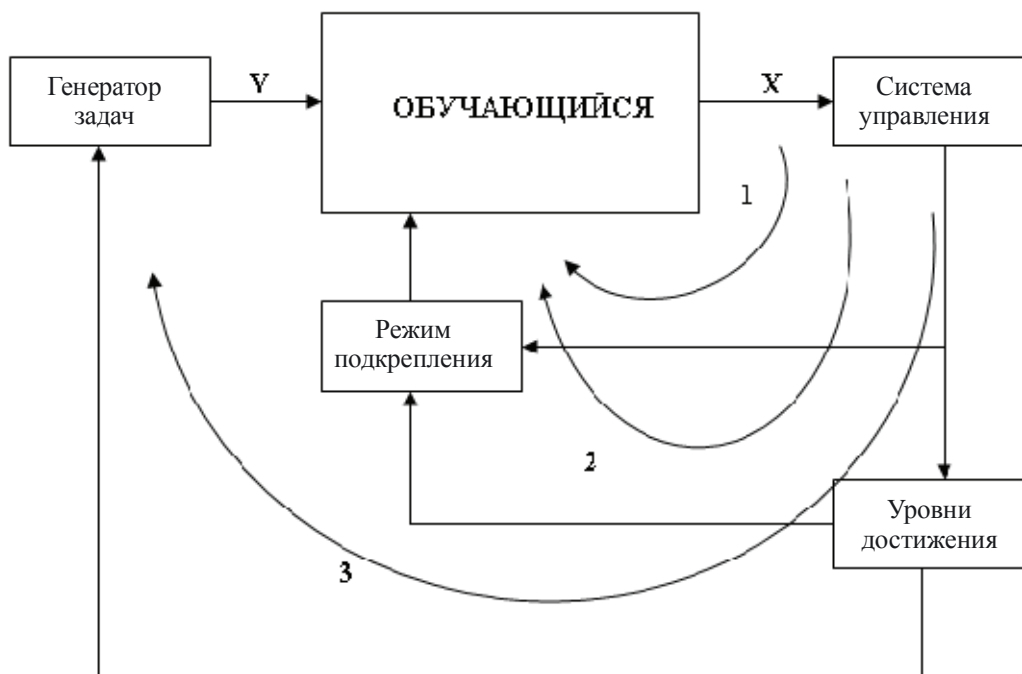


Рис. 1. Схема системы управления учебной деятельностью

Параметр, характеризующий действие переменных петли обратной связи друг на друга и на самих себя, называется коэффициентом обратной связи. Переменная, характеризующая результат действия обучающегося на ДКТТ в петле обратной связи под номером 1, представляет собой относительную частоту неправильных действий P_A^{i-1} при решении $i-1$ задачи. В свою очередь, ДКТТ через обратную связь действует на обучающегося информацией о «расстоянии до цели». Переменной, характеризующей результат действия ДКТТ на обучающегося, является относительная частота информационных подкреплений P_B^{i-1} . Согласно [Бортновский и др., 2010, с. 10], параметром, характеризующим действия переменных петли обратной связи друг на друга и на самих себя, является величина, равная произведению $R_1^i = P_A^{i-1} \cdot P_B^{i-1}$. Это произведение является коэффициентом обратной связи 1 петли. Коэффициент обратной связи 2 петли равен $R_2^i = P_A^{i-1}$. Поскольку система «ДКТТ + обучающийся» состоит из двух петель обратной связи (уровни самостоятельности (2 петля) и генерацию заданий (3 петля) можно объединить в одну петлю), то, как следует из работы [Светлов, 2006], динамика развития учебной деятельности обучающегося при работе с ДКТТ определяется суммарным коэффициентом обратной связи:

$$R_0^i = R_1^{i-1} + R_2^{i-1} = P_A^{i-1} \cdot P_B^{i-1} + P_A^{i-1}, \quad (1)$$

где $P_A^{i-1} = \frac{N_1^{i-1}}{N_0^{i-1}}$ – доля неправильных действий (N_1 – количество неправильных действий; N_0 – общее количество действий); P_B^{i-1} – относительная частота подключения датчика «расстояние до цели».

Динамические компьютерные тесты-тренажеры позволяют измерять изменения учебной деятельности посредством получения данных не только о структуре системы действий, но и путем измерения суммарного коэффициента обратной связи. Конечной целью развития учебной деятельности является достижение коэффициентом обратной связи нулевого значения. В этом случае действия обучающегося не зависят от управляющих воздействий ДКТТ и определяются только собственной системой управления, то есть мозгом, на основе внутренней информации. Деятельность обучающегося при решении задач приобретает автономный, независимый от системы управления характер. Для достижения автономности деятельности обучающегося необходимо, чтобы величины P_A и P_B равнялись нулю.

Построим графики изменений коэффициента обратной связи (1) в зависимости от номера задачи по математике (рис. 2).

Для большинства обучающихся от задания к заданию P_A уменьшается, что делает структуру системы действий более совершенной. Соответственно, функция ценности состояния обучающегося возрастает, а коэффициент обратной связи уменьшается. По мере научения недостаток внешней помощи компенсируется накопленными знаниями. Деятельность обучающегося перестает нуждаться в регулировании.

Некоторая часть обучающихся, успешно осуществляющих деятельность при повышенной частоте P_B (датчик расстояния до цели компенсирует внутреннюю неопределенность), при уменьшении частоты подкрепления начинают совершать больше ошибочных действий. Соответственно система управления увеличивает

частоту подключений датчика «расстояние до цели», т. е. увеличивает P_B при выполнении следующего задания. При этом происходят колебания R_0^i (рис. 2 б, в).

В эксперименте все обучающиеся достигают десятого уровня (безошибочной деятельности в отсутствии подкрепления). Это обусловлено тем, что для научения безошибочной деятельности достаточно наличия памяти. Но тем не менее приведенные на рис. 2 графики изменения коэффициента обратной связи показывают, насколько разным может быть процесс научения решению задач.

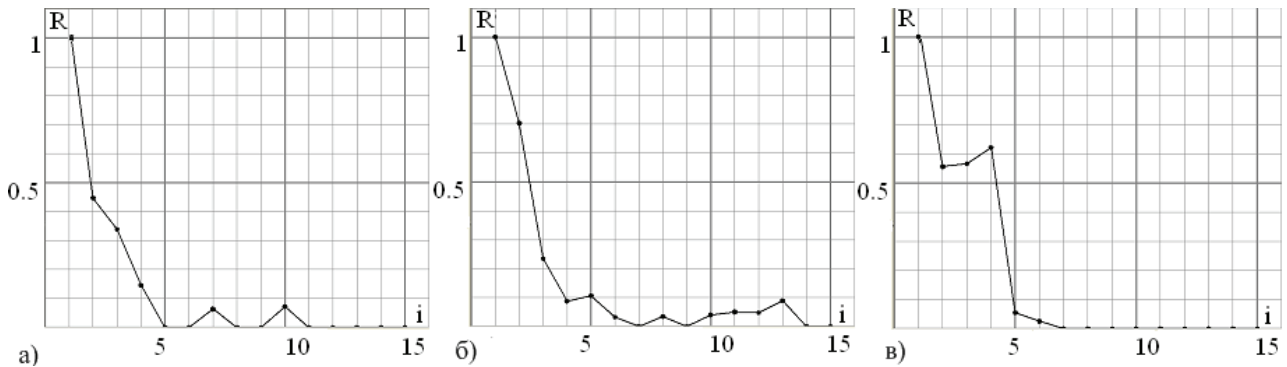


Рис. 2. Графики изменения коэффициента обратной связи в масштабе выполненных заданий: а – Обучающегося № 1; б – Обучающегося № 2; в – Обучающегося № 3

При достижении безошибочной самостоятельной деятельности обучающийся не нуждается в помощи при решении задач. При этом рассогласование в контуре местной и главной обратной связи убирается и достигается безошибочная структура системы действий обучающегося $S(Y)$, что соответствует цели управления Z^* .

Экспериментально полученные зависимости коэффициента обратной связи $R(i)$ от номера задания i можно аппроксимировать функцией $R(i) = (1 + \beta) \cdot e^{-\alpha i} - \beta$. Наложение ограничения $R(i_0) = 0$, где i_0 – номер последней задачи, приводит к зависимости $R(i, \alpha)$ от одного параметра α :

$$R(i) = \frac{e^{-\alpha i} - e^{-\alpha i_0}}{1 - e^{-\alpha i_0}} \quad (2)$$

Зависимость $R(i, \alpha)$ в (2) взята с учетом того, что задачи, решению которых должны научиться студенты, требуют только запоминания.

На рис. 3 представлены экспериментальные данные коэффициента обратной связи для двух обучающихся решению задач по математике, а также графики аппроксимированных функций.

Обучаемость как функция i имеет вид:

$$g = \frac{\alpha e^{-\alpha i}}{1 - e^{-\alpha i_0}} \quad (3)$$

Для обучающегося на рис. 3 под номером 1 слева $\alpha = 0,272$, $\vartheta_1=0,41$, а под номером 2 на рис. 3 справа $\alpha = 0,076$, $\vartheta_1=0,09$. Обучаемость вычислена для первой задачи, то есть $i = 1$.

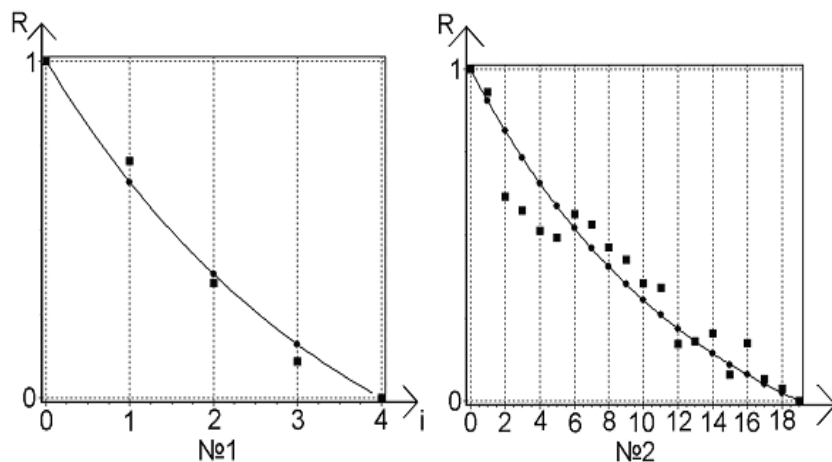


Рис. 3. Квадраты – экспериментальные значения R , кружки – аппроксимированные значения R при i -м задании. Линией обозначена аппроксимированная зависимость $R(i)$. Обучаемость учащихся: № 1 $\vartheta_1=0,41$; № 2 $\vartheta_1=0,09$

На рис. 4 приведена гистограмма распределения обучаемости студентов деятельности по решению математических задач. Гистограмма плотности распределения обучаемости была построена на выборке из 103 обучающихся студентов.

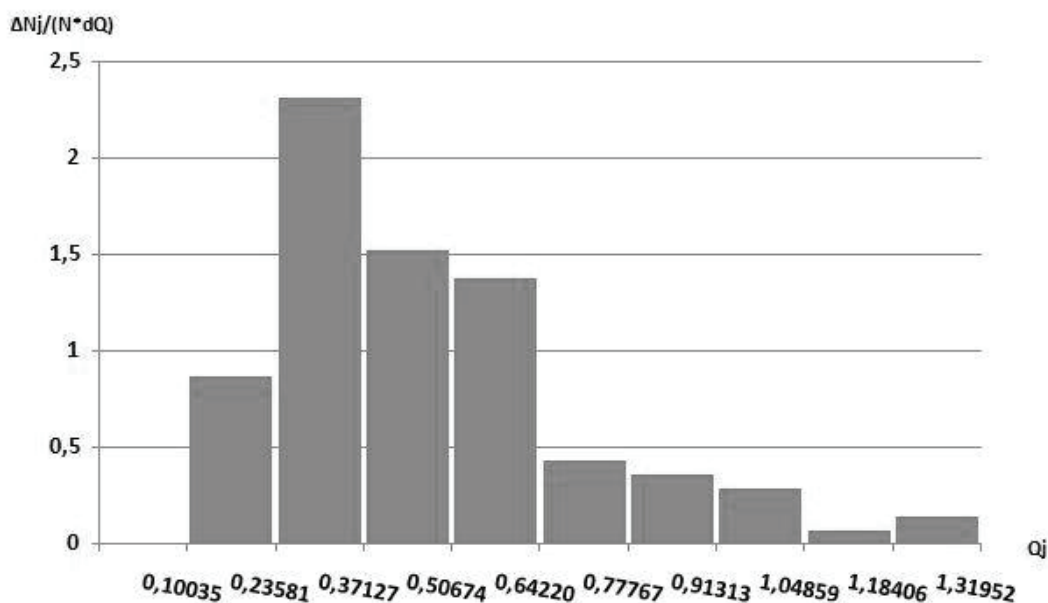


Рис. 4. Гистограмма плотности распределения обучаемости студентов

Максимум гистограммы плотности распределения приходится на значение $\vartheta = 0,3$. Среднее значение обучаемости равно 0,4018. Дисперсия обучаемости $\sigma^2 = 0,0583$. Среднее квадратичное отклонение обучаемости от среднего значения равно 0,2413.

Обучаемость ϑ обуславливает трудозатраты обучающегося, выраженные в количестве действий n , совершенных при решении задачи и времени τ выполнения задания. Чем больше обучаемость, тем меньше трудозатраты и время решения задачи. На рис. 5 приведена диаграмма рассеяния обучающихся на плоскости (n, τ) ,

где n – нормированное на среднее значение число действий обучающегося при выполнении 1 задания, τ – нормированное на среднее значение времени выполнения 1 задания.

Коэффициент корреляции между n и τ равен 0,763. Из анализа диаграммы рассеяния можно выделить четыре группы обучающихся. Первая группа характеризуется большими временными затратами и, следовательно, большим количеством действий (соответствует первой четверти). В этой группе находится обучающийся № 2, отмеченный ромбом (рис. 3, $\mathcal{I}_2 = 0,09$). Обучаемость \mathcal{I} студентов этой группы низкая.

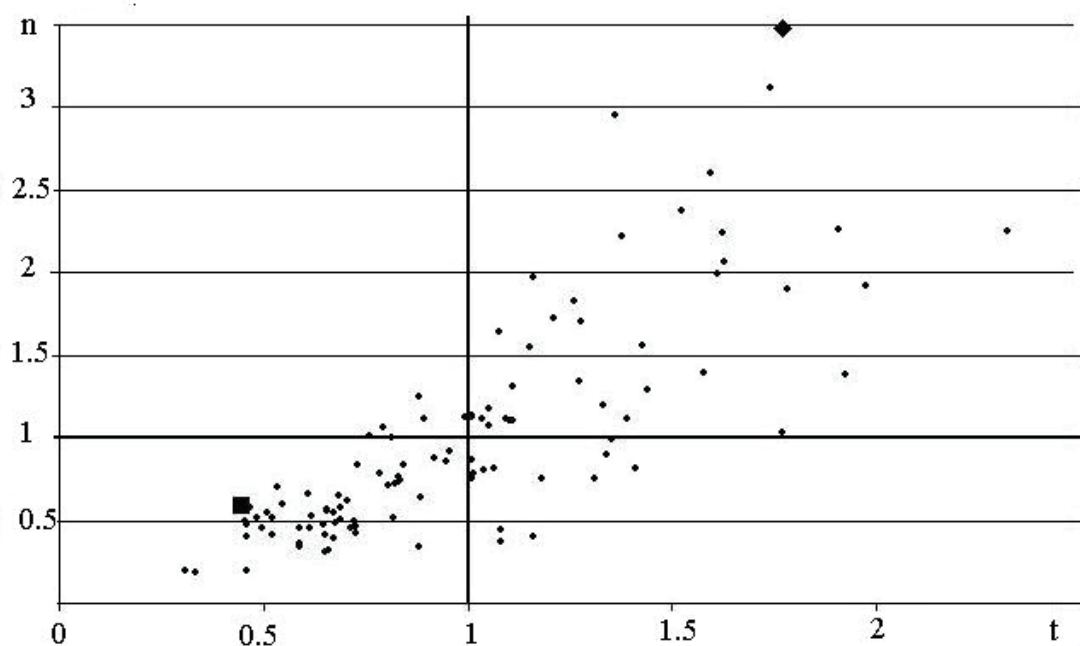


Рис. 5. Диаграмма рассеяния обучающихся на плоскости (n, τ) , где n и τ – нормированные на средние значения трудозатрат и время выполнения 1 задания: учащийся № 1 – квадрат; учащийся № 2 – ромб

Вторая группа студентов характеризуется небольшими трудозатратами и временем решения задач, и то и другое меньше среднего (соответствует третьей четверти). Обучаемость \mathcal{I} студентов этой группы высокая. В этой группе находится обучающийся № 1 (рис. 3, $\mathcal{I}_1 = 0,41$). Его положение отмечено черным квадратиком. Третья группа обучающихся характеризуется малыми временными затратами, но трудозатратами по количеству действий больше, чем среднее значение. Из диаграммы рассеяния видно, что число студентов в этой группе небольшое. Обучаемость \mathcal{I} студентов этой группы может быть как высокой, так и низкой, в зависимости от соотношения. Четвертая группа обучающихся характеризуется большими временными затратами и малыми трудозатратами в количестве действий. Обучающиеся этой группы долго и тщательно обдумывают каждое действие прежде, чем его выполнить.

Предложена новая трактовка обучаемости учебной деятельности, в которой обучаемость определяется как восприимчивость $\mathcal{I} = \frac{\Delta R}{\Delta i}$ суммарного коэффициента

обратной связи $R(i)$ между обучающимся и элементами системы управления учебной деятельностью. Показано, что обучаемость ϑ является интегральным показателем темпов времени и трудозатрат по количеству действий, необходимых для решения задачи. Получены гистограмма плотности распределения обучаемости и диаграмма рассеяния обучающихся в плоскости темпов временных и трудозатрат по количеству действий.

Библиографический список

1. Бортновский С.В., Дьячук П.П., Шадрин И.В. Система автоматического управления целенаправленной деятельностью Tr@сК // Открытое образование. 2010. 3(80). С. 10–18
2. Дьячук П.П., Суровцев В.М. Компьютерные системы управления и диагностики процесса обучения математике: монография. Курск: ВФЭИ, 2006.
3. Дьячук П.П. (мл), Дьячук П.П., Николаева Ю.С. Компьютерные системы управления поиском решения задач // Программные продукты и системы. Тверь, 2009. № 2(86). С. 128–130.
4. Светлов В.П. Конфликт: модели, решения, менеджмент. СПб.: Питер, 2006. 540 с.
5. Форрестер Дж. Мировая динамика. М., 2003.

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТЬЮ И СОСТОЯНИЕМ СПОРТСМЕНОВ НА ПРЕДСОРЕВНОВАТЕЛЬНОМ ЭТАПЕ КАК ОСНОВА УПРАВЛЕНИЯ ТРЕНИРОВКОЙ В КИОКУШИНКАЙ КАРАТЕ-ДО

Двигательная активность, предсоревновательный этап подготовки, тренировочный процесс, Киокушинкай карате-до.

Выявление взаимосвязей между уровнем двигательной активности и состоянием спортсменов в Киокушинкай карате-до является одной из важнейших задач спортивной науки, так как только основываясь на знаниях об этих связях, можно более эффективно управлять тренировочным процессом в данном виде единоборств. Однако в большинстве случаев исследователи ограничиваются анализом качественной направленности тренировочных нагрузок, что снижает эффективность управления спортивной тренировкой [Булкин, Ершова, 1979, с. 15; Дегтярев, 1987, с. 37; Миндиашвили, Завьялов, 1995, с. 18; Сидоров, Савчук, 2007, с. 139].

В нашей статье мы установим количественные взаимосвязи между двигательной активностью на предсоревновательном этапе подготовки каратистов и ее эффектом с целью повышения эффективности управления тренировочным процессом [Булкин, Ершова, 1979, с. 4].

В процессе педагогического эксперимента с двумя группами каратистов (по 10 человек в каждой) следующих разрядов – 1-го юношеского (контрольной) и 1–2-го юношеского (экспериментальной), выявлялись:

1) эффективность двух вариантов построения микроциклов на предсоревновательном этапе [Дегтярев, 1987, с. 38];

2) влияние нагрузки различной интенсивности на динамику характеристик состояния и успешность выступления спортсменов [Благуш, 1982, с. 98; Сидоров, Савчук, 2007, с. 142].

Варианты построения тренировки в каждой группе основывались на предварительном анализе более десятка вариантов четырехнедельных предсоревновательных этапов подготовки, причем учитывалась успешность выступлений каратистов на соревнованиях [Миндиашвили, Завьялов, 1995, с. 112].

Тренировка планировалась так, чтобы за этап в обеих группах был выполнен одинаковый объем нагрузки, но с разной интенсивностью и различными вариантами распределения нагрузок по неделям. В контрольной группе интенсивность нагрузки по неделям и за этап планировалась 75 %, в экспериментальной – 70 %. В контрольной группе «пик» объема нагрузки приходился на первую и третью недели, в экспериментальной группе – только на первую неделю, а в остальных микроциклах объем постепенно снижался.

В эксперименте удалось с достаточной точностью выдержать объем запланированных нагрузок и содержание тренировки в обеих группах. Не удалось выдержать запланированную интенсивность у спортсменов контрольной группы, она оказалась сниженной в неделях и за этап (табл. 1).

Соотношение объема (в мин) и интенсивности (в %) контрольной и экспериментальной групп

Группы	Показатели	Недели				Всего за этап
		первая	вторая	третья	четвертая	
Экспериментальная	Объем, мин	320	272	246	173	1011
	Интенсивность, %	64	72	70	79	70
Контрольная	Объем, мин	336	211	273	156	976
	Интенсивность, %	67	73	71	77	72

Из табл. 1 видно, что интенсивность нагрузки в контрольной группе за этап по сравнению с интенсивностью нагрузки в экспериментальной оказалась выше всего лишь на 2 %, вместо запланированных 5 %. На первой неделе превышение составило 3 %, на второй и третьей – 1 %, на четвертой – интенсивность даже снизилась на 2 % по сравнению с интенсивностью в экспериментальной группе. Это объясняется тем, что выполнение значительного объема нагрузки (336 мин) с повышенной интенсивностью на первой неделе привело к накоплению утомления у каратистов контрольной группы, что не позволило им поддерживать запланированную интенсивность нагрузки не только на первой неделе, но и на второй. Дальнейшее снижение ее на третьей неделе и особенно резкое на четвертой связано с накоплением утомления, также вызванного выполнением большого объема нагрузки (273 мин) с довольно высокой интенсивностью (71 %) на третьей неделе. Утомление оказалось настолько сильным, что спортсмены были вынуждены существенно снизить интенсивность нагрузки на четвертой неделе. Это подтвердилось как объективными, так и субъективными фактами: спортсмены отмечали плохое самочувствие и отсутствие желания тренироваться, проиграли контрольные соревнования экспериментальной группе со счетом 6:4, в то время как перед началом эксперимента счет был равный. Показатели соревновательной деятельности (коэффициенты атаки, защиты и выносливости) у них также оказались ниже, чем у соперников.

Полученные факты свидетельствуют о том, что вариант построения тренировки в контрольной группе оказался менее эффективным, чем в экспериментальной. Это объясняется, вероятно, завышенной интенсивностью применяемых нагрузок, а также нерациональным распределением их по микроциклам. Спортсмены контрольной группы использовали большой объем нагрузки с достаточно высокой интенсивностью на третьей неделе, что способствовало накоплению у них утомления, которое не удалось ликвидировать даже при резком снижении объема нагрузки в заключительном микроцикле.

Рассмотрим теперь динамику показателей состояния спортсменов под влиянием тренировочной деятельности. Изучались следующие показатели:

- 1) самооценка спортсменами физического состояния, активности и настроения по методике ФСАН [Бубэ, Фек, Трогш, 1986, с. 145];
- 2) время простой реакции [Бойко, 1964, с. 285];
- 3) время сложной реакции [Бойко, 1964, с. 286];
- 4) точность реагирования на движущийся объект в интервале 0,3 с [Гелдерштейн, 1958, с. 184];
- 5) «чувство времени» в интервале 0,5 с [Гелдерштейн, 1958, с. 186];
- 6) объем внимания по времени поиска чисел в специальной таблице [Бубэ, Фек, Трогш, 1986, с. 169];

7) общая физическая работоспособность по тесту PWC170 [Миндиашвили, Завьялов, 1995, с. 179];

8) время задержки дыхания на выдохе (проба Генчи) [Бубэ, Фек, Трогш, 1986, с. 112];

9) пульс-сумма восстановления после выполнения специализированной функциональной пробы – прыжков со скакалкой в течение 3 мин в темпе 180 прыжков в мин под звуколидер [Благуш, 1982, с. 74];

10) количество ударов, наносимых с максимальной частотой по ударной платформе в течение 10 с [Булкин, Ершова, 1979, с. 14];

11) то же в течение 60 с [Булкин, Ершова, 1979, с. 15].

С помощью первого теста субъективно оценивалось текущее состояние спортсменов. Он применялся до и после каждого тренировочного занятия. Тесты 2–6 позволяли оценить степень психофизиологической адаптации организма спортсменов к тренировочной деятельности, а также уровень специальной подготовленности каратистов. Общая физическая работоспособность определялась тестами 7 и 8, а специальная – тестами 9–11. Все тесты со 2 по 11, за исключением теста 7, применялись перед началом эксперимента (исходный уровень) и в конце каждой недели. Лишь показатель 7 исследовался до и после эксперимента. Таким образом, с помощью перечисленных тестов оценивались ближайший, отставленный и кумулятивный тренировочный эффекты.

Анализ динамики самооценок состояния каратистов показал, что самооценки до и после тренировки за предсоревновательный этап в экспериментальной группе изменились в меньшей степени, чем в контрольной. Так, оценки физического состояния, активности и настроения до тренировки в экспериментальной группе оставались практически неизменными, в то время как в контрольной группе они заметно увеличились, что свидетельствует об ухудшении состояния спортсменов. Еще более наглядно это проявлялось в самооценках физического состояния после тренировки. Если состояние спортсменов экспериментальной группы на четвертой неделе по сравнению с первой не изменилось (за исключением небольшого ухудшения настроения), то у каратистов контрольной группы – оно заметно ухудшилось (различие статистически достоверно).

Таким образом, можно утверждать, что текущее состояние каратистов экспериментальной группы к концу предсоревновательного этапа оказалось лучше, чем состояние спортсменов контрольной, в которой отмечалась завышенная интенсивность нагрузки. Динамика самооценок состояния после тренировки по недельным циклам свидетельствует о том, что в экспериментальной группе произошло ухудшение состояния на второй и третьей неделях с улучшением его на четвертой неделе. Таким образом, применение высоких объемов нагрузки на первой неделе и достаточно больших объемов и интенсивности на второй неделе вызвало утомление спортсменов, которое удалось устранить лишь на четвертой неделе.

В контрольной группе заметное и более значительное ухудшение в состоянии спортсменов наблюдалось на второй и наиболее существенное – на третьей неделе. Затем оно несколько улучшилось, но не достигло исходного уровня. Объемная и довольно интенсивная нагрузка на первой неделе привела к существенному утомлению спортсменов, которое не удалось снять снижением объема на второй неделе. На третьей неделе степень утомления снова повысилась, и его не удалось устранить полностью даже в последнем микроцикле.

Динамика остальных показателей состояния показана в табл. 2.

**Изменение показателей состояния спортсменов
(в % от исходного уровня) по недельным циклам
в контрольной и экспериментальной группах**

Группы	Недели	Простая реакция, мс	Сложная реакция, мс	РДО, мс	Чувство времени, мс	Объем внимания, с	PWC170, кгм/кг	Время задержки дыхания, с	Пульс, сумма восстановления	Количество ударов за 10 с	Количество ударов за 60 с
Экспериментальная	Исходный уровень	104 +8	244 -6	53,5 +24	72,4 +25	49 +2	21,4	21 +38	337 +2	68 +38	412 +20
	Первая	P<0,05 +7	P>0,05 -11	P<0,05 +27	P<0,05 +24	P>0,05 +6	P<0,05	P<0,05 +19	P<0,05 +13	P<0,01 +31	P<0,01 +14
	Вторая	P<0,05 +12	P>0,05 +3	P<0,05 +31	P<0,01 +11	P<0,01 +20	P<0,05	P<0,05 +24	P<0,05 +13	P<0,01 +41	P<0,01 +17
	Третья	P<0,01 +12	P>0,05 0	P<0,01 +41	P>0,05 +46	P<0,01 +27	+3	P<0,05 +67	P<0,05 +9	P<0,01 +47	P<0,01 +26
	Четвертая	P<0,01	P>0,05	P<0,01	P<0,01	P<0,01	P<0,05	P<0,01	P<0,05	P<0,01	P<0,01
Контрольная	Исходный уровень	163 -1	254 0	56,4 +16	60,9 -7	42 -7	20,6	21 +43	371 +11	74 +36	476 +10
	Первая	P>0,05 +2	P>0,05 +2	P>0,05 +23	P>0,05 -10	P<0,05 0	P<0,05	P<0,05 +24	P<0,05 +13	P<0,01 +28	P<0,05 +14
	Вторая	P>0,05 +6	P>0,05 +6	P<0,05 +30	P>0,05 +14	P>0,05 -7	P>0,05	P>0,05 +43	P<0,05 +11	P<0,01 +39	P<0,01 +9
	Третья	P>0,05 +1	P>0,05 +3	P<0,05 +34	P>0,05 +12	P>0,05 -2	P>0,05	P>0,05 +67	P<0,05 +4	P<0,01 +34	P<0,05 +11
	Четвертая	P>0,05	P>0,05	P<0,05	P<0,05	P>0,05	-1 P>0,05	P<0,01	P>0,01	P<0,01	P<0,05

Примечание. Знаком «+» обозначается улучшение, знаком «-» – ухудшение показателей независимо от изменения их абсолютной величины.

К концу этапа (четвертая неделя) в экспериментальной группе достоверно улучшились все показатели состояния, за исключением сложной реакции. Улучшение составило от 3 до 67 %. В контрольной группе лишь 5 показателей состояния улучшились (РДО, «чувство времени», проба Генчи, количество ударов за 10 и 60 с), остальные практически не изменились ($P>0,5$), причем улучшение было меньшим (за исключением пробы Генчи), чем в экспериментальной группе.

Полученные данные позволяют утверждать, что за время предсоревновательной подготовки повысилась тренированность спортсменов обеих групп, но в гораздо большей степени – каратистов экспериментальной группы. У них лучше показатели адаптации психофизиологической сферы к нагрузке (тесты 1, 3–5), а также более высокая общая (тест 6) и специальная работоспособность (тесты 8–10).

Проследим изменения показателей состояния каратистов по недельным циклам. В экспериментальной группе за первую неделю улучшились все показатели состояния, за исключением сложной реакции и объема внимания. На второй неделе по сравнению с первой состояние спортсменов по некоторым показателям (7, 9, 10) ухудшилось в результате реализации объемных нагрузок двух первых недель. В следующем микроцикле несколько улучшилось большинство показателей состояния. Это улучшение продолжалось и в последние недели.

Таким образом, построение недельных циклов по первому варианту в целом благоприятно сказалось на состоянии спортсменов экспериментальной группы.

В контрольной группе наблюдается иная картина. На первой неделе характеристики состояния (1–4) остались практически неизменными ($P>0,05$). Другие показатели (7–10) улучшились. В следующем микроцикле по сравнению с первым

состояние каратистов несколько улучшилось, хотя некоторые показатели (7 и 9) ухудшились. В третьем микроцикле состояние по большинству показателей было таким же, как и в предыдущей неделе, и даже в последнем микроцикле осталось на том же уровне.

Следовательно, построение недельных циклов в контрольной группе оказалось не столь эффективным, как построение недельных циклов в экспериментальной.

Можно предположить, что на состояние спортсменов, помимо общей нагрузки, воздействуют и парциальные нагрузки, причем влияние последних может быть избирательным по отношению к отдельным показателям состояния. С помощью корреляционного анализа удалось выявить достаточно тесные связи между некоторыми парциальными объемами нагрузки за предсоревновательный этап и степенью изменения отдельных показателей за это время. Причем в контрольной группе таких связей было примерно в 2 раза больше, чем в экспериментальной, что объясняется в основном повышенной интенсивностью применяемых нагрузок в 1-й группе.

Избирательность воздействия парциальных объемов на состояние спортсменов проявляется лишь в отдельных группах упражнений. Так, объем упражнений на снарядах с большей степенью сказался на приросте числа ударов в течение 10 и 60 с ($r=0,781$ и $0,581$), а упражнения по СТТМ повлияли в основном на показатели психофизиологической адаптации спортсменов к нагрузке – простую и сложную реакции, «чувство времени», объем внимания (r колеблется от $0,442$ до $0,940$). Примерно такое же влияние оказывают и соревновательные упражнения, несмотря на их небольшой объем.

Менее напряженные упражнения (ОФП и СПУ) заметного влияния на изучаемые показатели состояния спортсменов не оказали, хотя можно отметить, что выполнение упражнений по ОФП с повышенной интенсивностью в контрольной группе отрицательно сказалось на простой реакции ($r=0,651$). Это можно рассматривать как снижение «психической свежести» у спортсменов.

Итак, мы выявили наиболее эффективный вариант построения предсоревновательной тренировки каратистов, который можно использовать в практике Киокушинкай карате.

Кроме того, изучение взаимосвязей между структурой двигательной активности в Киокушинкай карате и состоянием спортсменов позволяет дать некоторые рекомендации по повышению эффективности управления тренировочным процессом. Прежде всего, при использовании объема нагрузки на этапе в пределах 1000–1100 мин ее интенсивность не должна превышать 70 %. В случае применения больших объемов нагрузки надо снижать ее интенсивность, так как даже небольшое повышение интенсивности нагрузки при больших объемах резко ухудшает состояние каратистов.

Величину объема и интенсивности нагрузки по неделям предсоревновательного этапа желательно распределять таким образом, чтобы максимум объема приходился на первую неделю, а максимальное воздействие от объема и интенсивности – на вторую. Так как наиболее напряженные упражнения (на снарядах, СТТМ и соревновательные) оказывают сильное воздействие на состояние каратистов, «пики» их объемов должны приходиться на разные недели.

Выявленные взаимосвязи между тренировочными нагрузками и состоянием спортсменов позволяют использовать некоторые тесты для контроля роста тренированности и переносимости нагрузок. Это тесты, отражающие адаптацию психофизиологической сферы спортсменов: измерение времени простой реакции [Бойко,

1964, с. 285], РДО, «чувство времени» и объема внимания [Гелдерштейн, 1958, с. 186]. Нагрузку следует регулировать таким образом, чтобы ухудшение этих показателей не затягивалось более, чем на 7–10 дней, а их улучшение происходило в последнюю неделю подготовки к соревнованиям. Кроме того, нужно использовать субъективную оценку текущего состояния (методика ФСАН) [Буба, Фек, Трогш, 1986, с. 145]. При этом самооценка может снижаться на протяжении самой нагрузочной «ударной» недели, но затем нужно регулировать нагрузку таким образом, чтобы состояние спортсменов к концу подготовки улучшалось. Значительно снижаться самооценка может только в отдельные тренировочные занятия.

Библиографический список

1. Благуш П.И. К теории тестирования двигательных способностей. М.: Физкультура и спорт, 1982.
2. Бойко Е.И. Время реакции человека. М.: Медицина, 1964.
3. Буба Х., Фек Г., Трогш Ф. Тесты в спортивной тренировке. М.: Физкультура и спорт, 1986.
4. Булкин В.А., Ершова Е.А. Управление процессом предсоревновательной подготовки спортсменов // Вопросы физического воспитания студентов. Л.: ЛНИИФК, 1979.
5. Гелдерштейн С.Г. «Чувство времени» и скорость двигательной реакции. М.: Меадгиз, 1958.
6. Дегтярев И.П. Управление предсоревновательной подготовкой и послесоревновательными состояниями в видах единоборств, имеющих деление на весовые категории. М., 1987.
7. Миндиашвили Д.Г., Завьялов А.И. Учебник тренера по борьбе. Красноярск: КГПУ, 1995.
8. Сидоров Л.К., Савчук А.Н. Двигательная потребность и двигательная активность: этапы и пути развития: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2007.

АТФ – «ЭНЕРГО-СМАЗОЧНЫЙ» КОМПОНЕНТ МЫШЕЧНОГО СОКРАЩЕНИЯ

Мышечное сокращение, АТФ, энерго-смазочный компонент, актин, миозин, тропомиозин, тропонин.

Педагогический процесс в вузе, организованный на высоком уровне, вызывает у студентов повышенный интерес к обучению, связанный с познавательной деятельностью новейших достижений в науке. Развитие педагогической науки по физической культуре и спорту связано с множеством направлений как чисто педагогических, так и биологических в большом их разнообразии, которые интегрируются в рамках нового научного направления – биопедагогике. Физическая деятельность связана с работой мышц, и знание теории мышечного сокращения имеет громадное значение для развития человека и высоких спортивных достижений.

Отдавая дань общепринятым положениям о роли аденозинтрифосфорной кислоты (АТФ), Х. Иост отмечает, что «первичным источником энергии для мышечного сокращения, по-видимому, является АТФ». Автор далее пишет: «Надежно установлено, что АТФ, необходимая для сокращения, может образовываться в процессе углеводного обмена, происходящего в мышечной клетке, а также путем регенерации из АДФ благодаря распаду запасенного в клетке креатинфосфата. Теперь остается выяснить вопрос, непосредственно касающийся роли АТФ в процессе мышечного сокращения: каким образом процесс высвобождения энергии при гидролизе АТФ сопряжен с процессом скольжения нити? На этот вопрос до сих пор не получено удовлетворительного ответа. Известно, что АТФ необходима как для сокращения, так и для поддержания мышцы в расслабленном состоянии» [Иост, 1975, с. 653].

В 1973 году были опубликованы интересные данные, полученные Н.С. Mannherz и сотр. (1973) и К.С. Holmes (1975): изменение ориентации головки миозиновых молекул происходит в результате сорбции (от лат. sorbeo – поглощаю: поглощение твердым телом или жидкостью какого-либо вещества из окружающей среды) АТФ на мостике (имеются в виду миозиновые головки) до гидролиза АТФ миозином. Это обстоятельство, по мнению J. Gergely, заставляет считать, что молекулярный механизм мышечного сокращения далеко еще не ясен и требует дальнейшей разработки [Gergely, 1973, с. 373]. Данные Mannherz и сотр. и Holmes в дальнейшем были подтверждены: молекула миозина обладает ферментативной АТФ-азной активностью ($\text{АТФ} + \text{H}_2\text{O} \rightarrow \text{АДФ} + \text{P} + 40 \text{ кДж/моль}$), а активные центры АТФ-азы расположены на головках миозина [Биохимия, 2003, с. 266].

Мышца сильно отличается от других тканей тем, что ее потребность в энергии в форме АТФ при сокращении может почти мгновенно возрасти в 200 раз! [Иост, 1975, с. 653]. Для образования АТФ необходима значительная энергия (более чем 40 кДж/моль на каждую реакцию синтеза АТФ). Следовательно, и для образования АТФ тепловая энергия должна увеличиться тоже в 200 раз. При достаточном количестве тепла (энергии) фосфорная кислота соединяется с АДФ, образуя АТФ.

«Очевидно, в естественных условиях АТФ регенерирует из креатинфосфата с очень большой скоростью. Поскольку креатинфосфат не связан структурно с белка-

ми миофибрилл, механизм, осуществляющий перенос энергии между креатинфосфатом и АДФ, должен функционировать с очень высокой эффективностью» [Иост, 1975, с. 653]. Высокая эффективность реакции АДФ с креатинфосфатом непременно связана с температурным режимом саркомера. Такая реакция – потребитель тепловой энергии, играет роль холодильника. Это подтверждает теорию преобразования химической энергии в механическую с обязательной динамикой теплового баланса: нагревание и охлаждение. Однако здесь имеет место пока теоретический дисбаланс, связанный с тем, что энергии гидролиза АТФ не хватает для обратного процесса – регенерации, учитывая еще и системные потери тепла. Отсюда очень важный вывод: должен существовать дополнительный мощный импульсный источник тепловой энергии, чтобы в течение сокращения саркомера обеспечить увеличение количества АТФ при постоянном расходе в 100–200 раз.

Процитируем описание мостиковой системы сокращения мышц. «В покое мостик заряжен энергией (миозин фосфорилирован), но он не может соединиться с нитью актина, ибо между ними вклинена система из нити тропомиозина и глобулы тропонина. При активации мышечного волокна и появлении в миоплазме ионов Ca^{2+} (в присутствии АТФ) тропонин изменяет свою конформацию и отодвигает нить тропомиозина, открывая для миозиновой головки возможность соединения с актином» [Начала физиологии, 2002, с. 101].

Поскольку, как считают, АТФ поставляет энергию для сокращения, напрашивается вывод, что удаление АТФ вызовет расслабление мышцы. Но оказалось, что этого не происходит. Мышца становится напряженной и не поддается растяжению при исчерпании запасов АТФ. Это состояние известно как трупное окоченение, и обусловлено оно тем, что поперечные мостики не могут отделиться от актиновых филаментов. В нормальных условиях, когда мышца обеспечена АТФ, мостики легко отделяются [Физиология человека, 2003, с. 25].

АТФ – молекула, богатая энергией, поскольку она содержит две фосфодиэфирные связи. При гидролизе концевой фосфодиэфирной связи АТФ превращается в АДФ и ортофосфат P_i . При этом изменение свободной энергии составляет 7,3 ккал/моль. При условиях, существующих в клетке в норме (рН 7,0, температура 37°C), фактическое значение ΔG^0 для процесса гидролиза составляет около 12 ккал/моль. Величина свободной энергии гидролиза АТФ делает возможным его образование из АДФ за счёт переноса фосфатного остатка от таких высокоэнергетических фосфатов, как, например, фосфоенолпируват [Биохимия, 2003, с. 267].

Сила мышцы при прочих равных условиях пропорциональна числу волокон, иначе площади так называемого физиологического поперечного сечения мышцы, т. е. площади поверхности, пересекающей действующие мышечные волокна. Основной особенностью мышечного волокна является наличие в протоплазме (саркоплазме) массы тонких (диаметром порядка 1 мкм) нитей – миофибрилл, расположенных вдоль длинной оси волокна. Миофибриллы, точнее, их саркомеры – это сократительный аппарат, мотор мышечного волокна [Начала физиологии, 2002, с. 94].

Разветвленная, но замкнутая система саркоплазматического ретикулума (СР, или SR), примыкающая своими слепыми концами (концевыми цистернами) к Т-образным впячиваниям плазмалеммы (Т-системе), является аппаратом, обеспечивающим передачу сигналов (возбуждения) с плазмалеммы на сократительный аппарат миофибрилл [Начала физиологии, 2002, с. 94].

Таким образом, мышечная миофибрилла состоит из последовательного набора саркомеров, разделенных Z-мембранами. Основная единица сокращения – саркомер. Саркомер состоит:

1) Z-мембраны ограничивают с двух сторон саркомер и являются основой для актиновых и титиновых филаментов (тонкие нитевидные структуры). Саркомер заполнен цитоплазмой, в состав которой входит 80 % воды;

2) саркомер разделен пополам M-мембраной (дискон), которая является основанием для миозиновых филаментов и делит миозиновые филаменты пополам.

Очень важно: «Что касается актиновых и миозиновых филаментов, то под влиянием АТФ они приобретают жесткость» [Иванов и др., 1977, с. 28].

Авторы многочисленной литературы «гребковой» («мостиковой») теории сокращения мышц по Хакслею миозиновые головки наделяют самыми главными полномочиями при сокращении саркомеров (рабочее тело перемещения – рычаг), а АТФ – полномочиями «физической силы» (механического перемещения рабочего тела – поворот рычага). Н.А. Фомин, оценивая теорию сокращения мышц по Хакслею как факт, недоумевает: «...однако этот факт не может объяснить, почему для получения энергии природа избрала столь сложный механизм. По-видимому, со сложностью структуры связан не только процесс выделения энергии, но и последующая ее трансформация, т. е. сам механизм мышечного сокращения» [Фомин, 1982, с. 121–122]. Многие стороны молекулярного механизма мышечного сокращения пока еще недостаточно ясны [Основы биохимии, 1986, с. 408].

Рассмотрим объективные факты на основе развития «гребковой» теории сокращения мышц. Суть сокращения саркомера состоит в обоюдном скольжении навстречу друг друга актиновых филаментов вдоль миозиновых. Расслабление заключается в том же, только наоборот. Бесчисленная литература посвящена «мостиковой» (или «весельной», «гребковой»), по Хакслею, теории мышечного сокращения, и практически не один из авторов не затрагивает механизм мышечного расслабления, т. е. что заставляет филаменты скользить в обратном направлении. Например, «открытое» сердце при вскрытой грудной клетке во время операций на сердце выталкивает и «всасывает» кровь, продолжая функционировать в обеих фазах. Откуда возникает активный «пипеточный эффект» расслабления?

В настоящее время собран громадный экспериментальный материал, обобщение которого позволяет раскрыть истинный механизм сокращения и активного расслабления мышц.

Главными «героями» в теориях сокращения саркомеров являются миозиновые головки с их центрами АТФ-азной активности и АТФ. Вот один из приемов, описывающих их «роли» в состоянии покоя мышцы (саркомера) перед сокращением: «...в отсутствие АТФ (АТР), т. е. в исходном состоянии, головки молекул миозина прочно связаны с актиновыми нитями. При связывании АТФ головки отделяются от актиновых нитей» [Кольман и др.].

Возникает вопрос, а где находится АТФ в это время, если «в цитоплазме постоянно содержится 0,25 % АТФ»? Это может произойти только в том случае, когда содержание АТФ снизится до 0,1 %, за этим следует окоченение (?!). И вдруг (?) (без объяснения) головки находят АТФ: «...при связывании АТФ головки отделяются от актиновых нитей» [Кольман и др.].

Допустить, что в покое образуется актиномиозиновая связь, нельзя, потому что АТФ – основной энергетический материал в клетке и его постоянное расщепление является обязательным фактором выделения тепла и поддержания жизненных функций. Скелетные мышцы в организме составляют 40 % массы организма, значит, во время сна в таком случае организм лишится 40 % тепловой энергии: организм остынет?! При недостаточном содержании АТФ в мышечной ткани осуществление механических функций мышцы оказывается совершенно невозможным.

Далее идет стандартно у всех авторов: «АТФ-аза головок миозина гидролизует АТФ на АДФ и неорганический фосфат, но продолжает удерживать оба продукта реакции близко друг от друга». Очень «обтекаемая» фраза: «удерживать оба продукта реакции близко друг от друга». Покидают продукты гидролиза АТФ центр АТФ-азы или нет? Если покидают, то это место должно быть занято для гидролиза следующей молекулой АТФ, а АТФ и АДФ, как известно, являются ингибиторами (блокируют) образования актино-миозиновой связи.

Рассмотрим процесс гидролиза АТФ в центрах активности АТФ-азы (фермент аденозинтрифосфатаза входит в состав миозина). Фермент обладает способностью различать среди множества молекул именно те, которые должны вступать в реакцию – эти молекулы называют субстратом (S). Ферментам свойственна высокая активность. Специфичность ферментов состоит в том, что каждый из них действует только на одну реакцию. Фермент АТФ-аза действует только на гидролиз АТФ. В контакт с субстратом вступает лишь очень небольшая часть молекулы фермента (3–5 аминокислотных остатков). Эта часть – активный центр фермента [Ермолаев, 1983, с. 92–114] (рис. 1).

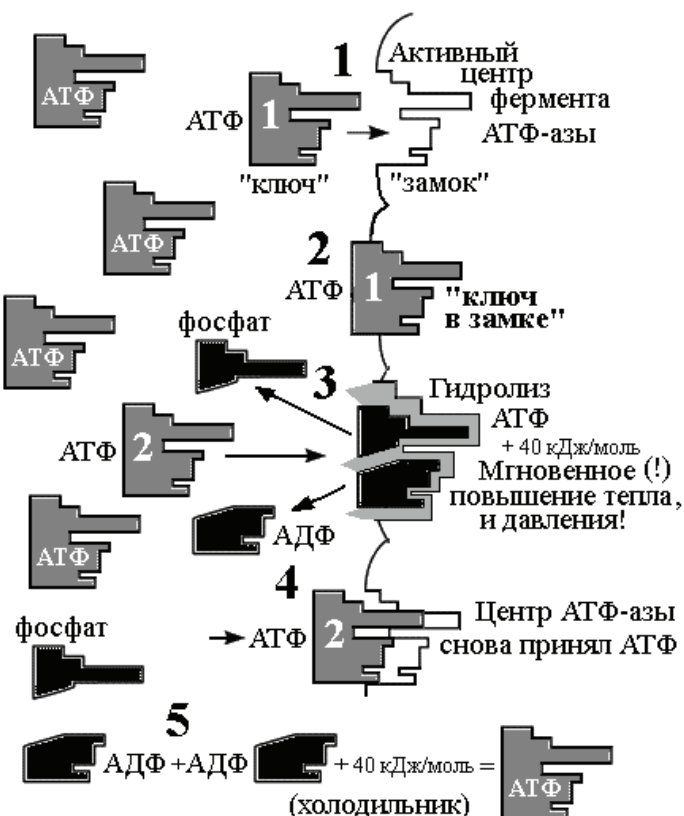


Рис. 1. Гидролиз АТФ в центрах активности АТФ-азы: 1) захват молекулы АТФ (под № 1) активным центром АТФ-азой; 2) молекула АТФ (под № 1) образовала фермент-субстратный комплекс; 3) гидролиз АТФ (под № 1): мгновенное выделение тепла, нагревание и расширение жидкости между субстратом и центром, повышение выталкивающего давления продуктов гидролиза (АДФ и фосфат), в освобождающийся центр устремляется следующая молекула АТФ (под № 2); 4) молекула АТФ (под № 2) стремительно занимает освободившийся центр; 5) образование АТФ с поглощением тепла: при повышении тепла в саркомере скорость образования АТФ может возрасти в 200 раз

Гидролиз АТФ происходит в центрах активности АТФ-азы в два этапа. Первый из них – захват молекулы АТФ активным центром АТФ-азой. В результате образуется фермент-субстратный комплекс. Вторым этапом – гидролиз АТФ и мгновенное выделение тепла, нагревание и расширение жидкости между субстратом и центром, повышение выталкивающего давления продуктов гидролиза. АДФ и фосфат реактивной струей выталкивающего давления выбрасываются из центра АТФ-азы. В освобождающийся центр устремляется следующая молекула АТФ и занимает освободившийся центр. В здоровом организме этот процесс непрерывно повторяется в течение всей жизни.

Активные центры АТФ-азы расположены в миозиновых головках. Между миозином и АТФ существуют взаимоотношения фермента и субстрата. Миозин воздействует на АТФ, обеспечивая ее расщепление. АТФ изменяет сократительные свойства миозина, увеличивая его эластичность. Гидролиз АТФ происходит непрерывно, выделяя необходимое тепло, и препятствует образованию актино-миозинового комплекса, выступая в виде «смазки» между актином и миозиновыми филаментами. Особенность мышечной ткани – очень быстрые изменения концентрации АТФ в 100 и более раз.

Для воспроизводства АТФ необходимо много тепла ($\text{АДФ} + \text{Н}_3\text{РО}_4 + 40\text{кДж} \rightarrow \text{АТФ} + \text{Н}_2\text{О}$). Чаще всего судороги возникают у человека от переохлаждения, которое бывает во время купания в холодной воде или зимой при низких температурах. Большинство пассажиров, оказавшихся в ледяной воде северной части Атлантического океана при катастрофе «Титаника» (напомним, гигантский пароход «Титаник» наткнулся на айсберг 14 апреля 1912 г.), утонули в связи с судорогами от переохлаждения: «...температура воды за бортом всего за несколько часов опустилась с 6 градусов до ниже нулевой отметки – верный признак близости льдов».

Но как же быть с «гребковыми» движениями миозиновых головок. Этот факт констатируют практически все исследователи, начиная с Хакслея. Этот факт есть, и он объясним.

Как указывалось ранее, активные центры АТФ-азы расположены в миозиновых головках. Гидролиз АТФ вызывает мгновенное выделение тепла: нагревание и расширение жидкости между субстратом и центром. Продукты гидролиза под стремительно повышающимся давлением выбрасываются из центров АТФ-азы (расположены асимметрично на вершинах головок) реактивной струей и, в свою очередь, деформируют миозиновую головку, расширяя активные центры, увеличивают головку в размерах и перемещают ее по радиусу с центром основания головки. Эти движения действительно похожи на «гребковые».

Есть еще одна причина «гребковых» движений – это стремительное сокращение саркомера под действием сторонних сил. Движение при сокращении в жидкой среде отклоняет головки назад, а при расслаблении то же сопротивление жидкой среды отклоняет головки миозина в обратном направлении (рис. 2 и 3).

Большинство авторов отмечают хаотичные броуновские «гребковые» движения миозиновых головок. Это связано с тем, что активные центры АТФ-азы на головках расположены асимметрично и действие реактивных «двигателей» не синхронно. Асинхронность не мешает выполнению возложенной функции.

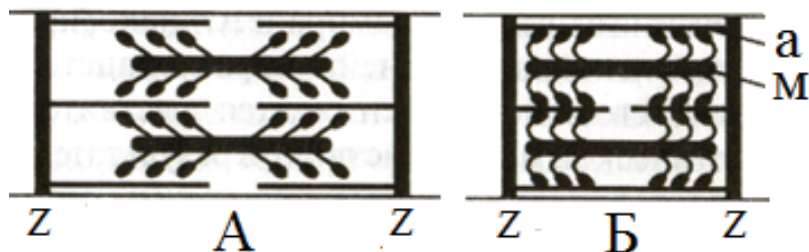


Рис. 2. Головки миозина отклоняются по ходу движения (А и Б): а – тонкие нити актина, м – толстые нити миозина с утолщениями (головками) на концах [Солодков, Сологуб, 2001, с. 52]

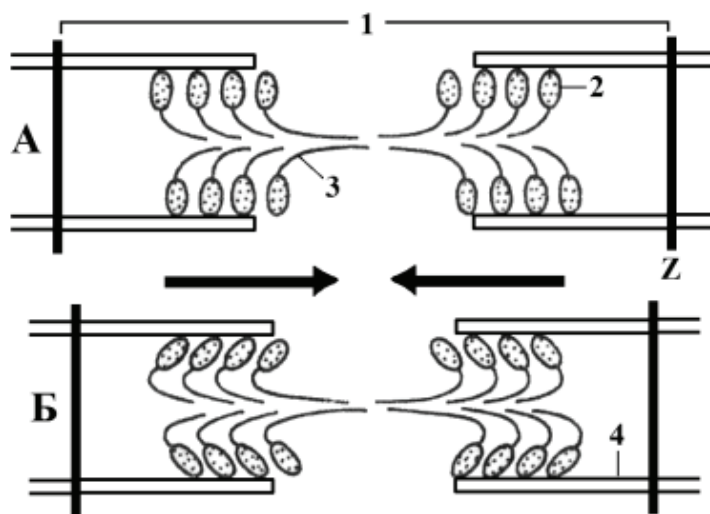


Рис. 3. Отклонения миозиновых головок по ходу движения сокращения (Б) [Начала физиологии, 2002, с.101]

Таким образом, миозиновые головки действительно выполняют «гребковые» движения и касаются актиновых филаментов, но между актином и поверхностью головок постоянно присутствуют молекулы АТФ и АДФ, а реактивные струи отталкивают миозиновые головки от актинового филамента. Роль миозиновых головок – с одной стороны, жестко удерживать пространственную конструкцию саркомера, а с другой – не мешать перемещению актиновых и миозиновых филаментов друг относительно друга с помощью АТФ и АДФ. Природа «придумала» очень экономичный способ «смазки» и «отопления» подшипника скольжения: «смазывать» надо только миозиновые головки, а не всю поверхность миозинового и актинового филаментов. Такое положение имеет подтверждение: «...отрицательные заряды АТФ и АДФ вызывают взаимное отталкивание миофибрилл актина и миозина» [Фомин, 1982, с. 123]. В основе теории сокращения мышц, по Хакслею, лежит предположение об образовании актомиозиновых комплексов в процессе сокращения. Подтверждение несостоятельности этой теории – сильные болевые ощущения при судорогах: образование актомиозиновых комплексов в состоянии сокращения (залипание миозиновых головок) очень болезненно для организма и не может быть основой для сокращения.

Библиографический список

1. Биохимия: учебник для вузов / под ред. Е.С. Северина. М: ГЭОТАР-Медиа, 2003. 779 с.
2. Ермолаев М.В. Биологическая химия. М.: Медицина, 1983. 288 с.
3. Иванов И.И., Коровкин Б.Ф., Пинаев Г.П. Биохимия мышц. М.: Медицина, 1977. 344 с.
4. Иост Х. Физиология клетки: пер. с англ. М.: Мир, 1975. 864 с.
5. Кольман Я., Рем К.-Г., Вирт Ю. Наглядная биохимия. URL: <http://www.xumuk.ru/biochem>
6. Начала физиологии: учебник для вузов / А.Д. Ноздрачев, Ю.И. Баженок, И.А. Баранникова и др. 2-е изд., испр. / под ред. акад. А.Д. Ноздрачева. СПб.: Лань, 2002. 1088 с.
7. Основы биохимии: учебник для студ. биол. ун-тов / А.А. Анисимов, А.Н. Леонтьева, И.Ф. Александрова и др.; под ред. А.А. Анисимова. М.: Высшая школа, 1986. 551 с.
8. Солодков А.С., Сологуб Е.Б. Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная: учебник. М.: Терра-Спорт: Олимпия Пресс, 2001. 520 с.
9. Физиология человека / Н.А. Агаджанян, Л.З. Тель, В.И. Циркин и др. М.: Медицинская книга; Н. Новгород: Изд-во НГМА, 2003. 528 с.
10. Фомин Н.А. Физиология человека: учеб. пособие для студ. фак. физ. восп. пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1982. 320 с.
11. Gergely J. Conformational changes in myofibrillar proteins in relation to molecular mechanisms of muscle contraction. IV Intern. Biophys. Congr., 1973. V. 1. P. 373.

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Текстовая компетенция, текст, текстовая деятельность, понимание текста, порождение текста, воспроизведение текста.

Изучение Концепции модернизации российского образования 2010 года и Стратегии модернизации содержания общего образования приводит к пониманию коренных изменений, происходящих в социально-экономической сфере современного общества, предъявляющего качественно новые требования системе образования. На первый план выходит компетентностная образовательная парадигма, которая выражается в необходимости формирования у школьников ключевых компетенций в учебном процессе.

В Федеральном образовательном стандарте начального общего образования особое внимание уделено формированию метапредметных компетенций. Одной из метапредметных компетенций является текстовая компетенция. Она входит в группу коммуникативных компетенций, а также в группу информационных компетенций, предполагающих владение навыками работы с различными источниками информации: книгами, учебниками, справочниками и др.; умение ориентироваться в информационных потоках, выделять в них главное; умение осознанно воспринимать информацию.

Текстовая компетенция трактуется учёными по-разному. В понимании Т.В. Кошечкиной «текстовая компетенция – это совокупность знаний, умений, навыков, способов текстовой деятельности, необходимых для качественной продуктивной ее реализации» [Кошечкина, 2008, с. 33], И.В. Салосина говорит, что «текстовая компетентность – это обладание компетенциями, определяющими готовность к текстовой деятельности» [Салосина, 2007, с. 55]. Известно, что высокий уровень развития текстовой компетенции школьников гарантирует успешность усвоения материала общеобразовательных дисциплин в процессе обучения. Важность формирования текстовых умений подтверждается тем, что текст является коммуникативной единицей обучения, т. к. учебный процесс происходит в условиях непосредственного речевого общения путем обмена текстами в устной или письменной форме.

Проблемами формирования и совершенствования текстовой деятельности учащихся занимались многие видные учёные (Л.В. Щерба, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Е.Д. Божович, Г.Г. Граник, Т.А. Ладыженская, О.В. Джежелей и др.). Анализ методических разработок последних лет (С.Ю. Ильина, И.В. Салосина, Л.С. Саломатина, Т.В. Кошечкина Т.В., Н.Ш. Сайфутдинова, С.Г. Ясинская и др.) позволяет выявить приоритет методик развития устной и письменной речи школьников, тогда как изучению восприятия и понимания текста, а также работе над культурой чтения текста уделяется меньше внимания. Таким образом, актуальность исследования уровня сформированности текстовой компетенции младших школьников обусловлена значимостью текстовой компетентности в учебной деятельности учащихся, социальной потребностью в выпускниках школ со сформированными ключевыми компетентностями. Теоретический анализ научных исследований и образовательной практики, проведенный на констатирующем этапе эксперимента, поз-

волил выявить ряд противоречий, с которыми сталкивается современная система общего начального школьного образования:

– между требованиями Государственного образовательного стандарта общего образования, отражающими необходимость владения младшими школьниками навыками текстовой деятельности, и недостаточностью дидактического и методического сопровождения системы формирования текстовой компетентности младших школьников;

– между потребностью в обладании младшими школьниками основными текстовыми умениями, способностью ориентироваться в глобальном информационном текстовом потоке и недостаточным вниманием к организации процесса формирования умений, связанных с текстовой деятельностью младших школьников;

– между необходимостью совершенствования текстовой компетенции младших школьников и недостаточным количеством заданий и упражнений, используемых в учебных пособиях по изучению русского языка и литературного чтения.

Целью констатирующего этапа эксперимента стало выявление уровня сформированности тестовой компетенции младших школьников.

В процессе исследования текстовой компетенции младших школьников нами были использованы эмпирические методы: педагогический эксперимент, тестирование; математические методы: статистическая обработка результатов эксперимента.

Экспериментальную базу исследования составили двенадцать классов общеобразовательного учреждения лицея № 12 города Красноярск. В эксперименте приняли участие 204 учащихся вторых, третьих и четвертых классов, из них 68 – учащихся вторых классов, 68 – третьих классов и 68 – четвертых классов.

Исследование проводилось в три этапа (2007–2011).

На поисково-аналитическом этапе (2007–2008) изучались литература по проблеме исследования, анализировались школьные учебники, нормативно-правовые документы, педагогическая практика в области формирования и совершенствования текстовой компетенции младших школьников.

На диагностическом этапе (2008–2010) проводился констатирующий эксперимент по выявлению уровня сформированности текстовой компетенции младших школьников.

На теоретико-обобщающем этапе (2010–2011) осуществлялись теоретическое обобщение, систематизация и интерпретация экспериментальных данных, формулировались выводы; создавалось методическое пособие «Текстознайка» с программой факультативного курса, тематическим и поурочным планированием.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

– разработана диагностика текстовых умений, позволяющая определить эффективность формирования текстовой компетенции младших школьников.

– определены критерии оценки текстовой деятельности младших школьников: способность к беглому выразительному безошибочному чтению; к нахождению верных и неверных утверждений по содержанию текста; озаглавливание текста и абзацев текста; деление текста на абзацы; выделение ключевых слов текста; выбор главного героя; способность пересказывать подробно и близко к тексту без ошибок, не прибегая к посторонней помощи; создание устных и письменных связных, композиционно законченных текстов.

Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы был направлен на исследование особенностей восприятия, понимания, репродуцирования и продуцирования устных и письменных текстов учащимися младших классов.

Содержанием исследования текстовой компетенции учащихся являлись модифицированная методика исследования дискурсивного мышления К.Ф. Седова [Седов, 2004] и методика формирования и мониторинга общих умений коммуникации О.В. Запятой [Запятая, 2007].

Учащимся в ходе педагогического эксперимента было предложено двенадцать заданий. Задания, направленные на выявление уровня развития текстовой компетенции младших школьников, были распределены на 4 блока, каждый из которых включал в состав несколько заданий.

Первый блок «Восприятие текста» включал в себя две группы заданий. Задания первой группы были призваны выявить уровень развития навыка чтения (выразительность чтения), задания второй группы – точность и полноту восприятия читаемого текста младшими школьниками. В задании № 1 школьникам предлагалось прочитать незнакомый текст выразительно, скорость чтения при этом не учитывалась. Задание № 2 предполагало после прочтения текста выбрать из предложенных утверждений, касающихся содержания текста, только верные. С помощью данного задания мы изучали уровень осознанности чтения и особенности восприятия текста учащимися младших классов.

Во втором блоке «Понимание текста» учащимся было предложено выполнение шести тестовых заданий открытой формы, направленных на выявление уровня понимания прочитанного текста.

– В задании № 3 стояла задача озаглавить текст.

– В заданиях № 4 и № 5 требовалось определить главного героя рассказа и при этом аргументировать свой выбор в письменной форме.

– Задание № 6 проверяло умение школьников делить текст на законченные смысловые части.

– Задание № 7 заключалось в заглавии частей текста, выделенных школьниками в предыдущем задании.

– В заключительном 8 задании данного блока учащимся предлагалось выделить из первого абзаца текста рассказа ключевые слова и записать их.

Все семь заданий данного блока выполнялись школьниками на материале одного текста повествовательного рассказа.

Задания третьего блока «Воспроизведение текста» направлены на выявление умений устного и письменного продуцирования текстов учащимися. Данный блок заданий включает в себя два задания, одно из которых направлено на устный, а другое на письменный пересказ того же текста. Испытуемые должны были после однократного прослушивания текста пересказать его без предварительного обдумывания. Задания во всех тестах давалось в формулировке «Перескажи». Устный пересказ текста каждого из респондентов записывался на диктофон с целью повторного прослушивания и дальнейшего анализа.

Четвёртый блок заданий «Порождение текста» содержал в себе два задания (№ 11 и 12), целью которых было выявление уровня владения учащимися наиболее сложным умением создавать собственные небольшие по объёму тексты. Для построения текста использовались различные опоры.

– Заданная тема. Данное задание раскрывает умение спонтанно разворачивать замысел (тему) в целостное и связное речевое произведение. Испытуемым предлагалось наименование темы, сформулированное одним предложением: «Дети наряжают ёлку», время, затраченное на написание небольших по объёму рассказов, было ограничено.

– Ключевые слова. Школьникам зачитывались ключевые слова, на основе которых они должны были составить текст. Для создания текста предлагались следующие пять слов: скворец, клетка дверца, свобода, песни. Задания по созданию текстов младшими школьниками осуществлялись письменно.

Качественный анализ данных, полученных в ходе констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы, соответствует информации, имеющейся в научной и педагогической литературе об особенностях уровня развития текстовой компетенции учащихся 2–4 классов. Опираясь на анализ материалов констатирующего этапа эксперимента, нам удалось выделить основные характеристики текстовой компетенции учащихся младшего школьного возраста:

– учащиеся младшего школьного возраста испытывают особую трудность в определении идеи текста. Чаще всего выделение идеи текста сводится к передаче основного содержания текста детьми. Неумение определять идею текста обуславливает сложность в делении целого текста на части, их озаглаивании и составлении плана текста;

– в текстовой деятельности учащихся младших классов преобладает стратегия дословного восприятия и передачи текста, отчего страдают полнота и целостность понимания содержания текста, а также качество его пересказа;

– наиболее сложным в освоении учениками начальной школы является механизм порождения собственного текста. Тексты, созданные детьми, отличаются небольшим объёмом и неполнотой раскрытия идеи текста. В таких текстах, как правило, отсутствуют оценочные суждения поступков героев, обнаруживается несовершенство композиции;

– у младших школьников не сформировано умение выделять из текста ключевые слова, что препятствует качественному пересказу и порождению текста по заданным ключевым словам, по плану.

В результате анализа особенностей выполнения учащимися младших классов заданий констатирующего этапа экспериментальной работы были выделены критерии описания уровня сформированности текстовой деятельности: умение выразительного чтения; восприятие и понимание читаемого текста; способность к выявлению темы, идеи, ключевых слов произведения; умение озаглавливать текст, абзацы текста; умение пересказывать и создавать собственный текст.

Анализ качественных особенностей текстовой деятельности младших школьников позволил определить оптимальный уровень текстовой компетенции учащихся 2–4 классов, соответствующий их возрастным психофизиологическим особенностям: умения выразительного, осознанного чтения текста; деления текста на смысловые части и их озаглавливания; умения определения ключевых слов и идеи текста; умения устного и письменного пересказа текста; создания собственного текста.

Количественный анализ данных, полученных в ходе констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы, определил деление учащихся 2–4 классов на три группы: с низким, средним и высоким уровнем текстовой компетенции. Количество учащихся с низким уровнем развития текстовой компетенции (21 % второклассников, 27 % третьеклассников и 15 % четвероклассников) указывает на противоречие, существующее между условиями школьного обучения, недостаточностью заданий, направленных на развитие текстовой компетенции в учебных пособиях, и необходимостью формирования эффективной текстовой деятельности как общеучебного навыка. Это противоречие определяет необходимость разработки методики специального обучения, направленного на формирование и развитие текстовой компетенции учащихся младших классов.

Модель формирования текстовой компетенции младших школьников применялась на формирующем этапе экспериментальной работы, которая осуществлялась в МОУ «Лицей № 12» с учащимися, перешедшими в третий, четвёртый и пятый классы в 2009–2010 учебном году. Экспериментальная группа включала в себя 102 ученика вторых (третьих), третьих (четвёртых) и четвёртых (пятых) классов (34 учащихся вторых классов, 34 учащихся третьих классов и 34 четвероклассни-

ка). Сопоставительная группа состояла из 102 школьников 2–4 классов. Обучение по разработанной методике в сопоставительной группе не проводилось.

После проведения занятий факультативного курса «Текстознайка» по русскому языку и чтению в течение двух лет нами был осуществлён контрольный этап экспериментальной работы. На данном этапе осуществлялось исследование уровня развития текстовой компетенции младших школьников экспериментальной и сопоставительной групп. Для реализации контрольного этапа эксперимента нами были использованы задания, применяемые в рамках констатирующего этапа эксперимента, с той только разницей, что были изменён текст для выявления текстовых умений учащихся и тем для сочинения рассказов.

Для обработки результатов контрольного эксперимента нами применялся метод статистического анализа данных. В результате количественного анализа данных, полученных в ходе контрольного этапа эксперимента, были выявлены изменения распределения учащихся экспериментальной группы по группам, отражающим уровень развития текстовой компетенции. Материалы отражены в табл. 1.

Таблица 1

Распределение учащихся по уровням развития текстовой компетенции (экспериментальная группа)

Группа	Количество человек (%)					
	2 классы		3 классы		4 классы	
	до обучения	после обучения	до обучения	после обучения	до обучения	после обучения
Низкий уровень	21	3	27	8	15	5
Средний уровень	68	74	67	75	64	69
Высокий уровень	11	23	6	17	21	26

Анализируя данные табл. 1, можно сделать вывод об изменении распределения учащихся экспериментальной группы по группам, отражающим уровень сформированности текстовой компетенции школьников. Наблюдается общее повышение уровня текстовой компетенции как учащихся третьих (вторых) и четвёртых (третьих) классов, так и учащихся пятых (четвёртых) классов, что свидетельствует об эффективности созданного и внедрённого в обучение факультативного курса «Текстознайка».

Качественный анализ результатов контрольного эксперимента, направленного на выявление изменений в развитии текстовой компетенции младших школьников, показал следующее.

Ученики демонстрируют постепенное освоение, формирование и развитие отдельных текстовых умений:

- в результате изучения школьниками методов выразительного чтения они начинают использовать все виды интонирования, их чтение становится ярким, эмоциональным;

- в ходе обучения школьников аналитической текстовой деятельности наблюдается более глубокое понимание содержания текста;

- результатом обучения школьников репродуктивной текстовой деятельности становятся устные и письменные пересказы, отличающиеся полнотой содержания, точностью передачи идеи текста, использованием авторской лексики;

- итогом формирования у школьников продуктивной текстовой деятельности становятся композиционно совершенные тексты школьников с постепенным развитием сюжета и идеи.

Анализ количественных показателей сопоставительной группы учащихся показал несущественные изменения уровня развития текстовой компетенции по сравнению с экспериментальной группой (табл. 2).

Таблица 2

Распределение учащихся по уровням развития текстовой компетенции (сопоставительная группа)

Группа	Количество человек (%)					
	2 классы		3 классы		4 классы	
	до обучения	после обучения	до обучения	после обучения	до обучения	после обучения
Низкий уровень	24	23	9	7	24	22
Средний уровень	70	73	74	75	61	59
Высокий уровень	6	4	17	18	15	15

Из табл. 2 видно, что процент учащихся с низким уровнем в группах вторых и третьих классов несущественно уменьшился, а в группе четвертых классов вырос на 2 %. В группах вторых и третьих классов учащихся со средним уровнем текстовой компетенции стало больше на 3 и 4 % соответственно, лишь в группе четвертых классов отмечена отрицательная динамика в 2 %. Процент учащихся с высоким уровнем текстовой компетенции остался на прежнем уровне в группе четвертых классов. В группе вторых классов процент учащихся был отмечен приростом в 1 %, а в группе третьих классов учащихся с высоким уровнем развития текстовой компетенции стало на 2 % меньше по сравнению с данными, отражающими уровень текстовой компетенции до обучения. Анализ выполнения заданий контрольного эксперимента показал отсутствие качественных изменений текстовой деятельности младших школьников.

Таким образом, данные, полученные в ходе экспериментальной работы, показали, что реализация модели формирования текстовой компетенции, в частности, факультативного курса по русскому языку и чтению «Текстознайка», условиями которого являются расширение речевого опыта учащихся, актуализация творческого потенциала школьников, формирование познавательной активности учащихся и утверждение позитивных мотивов работы с текстами, является эффективным средством формирования текстовой компетенции младших школьников.

Библиографический список

1. Запятая О.В. Формирование и мониторинг общих умений коммуникации учащихся: метод. пособие. Красноярск, 2007. 136 с.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. // Модернизация российского образования: документы и материалы. М.: Изд-во ВШЭ, 2002.
3. Кошечкина Т.В. Формирование текстовой компетенции учащихся 5–6 классов общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук. М., 2008.
4. Салосина И.В. Текстовая компетентность: от восприятия к интерпретации // Вестник ТГПУ. 2007. Вып. 10. Сер.: Психология.
5. Седов К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. М.: Лабиринт, 2004. 320 с.
6. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования / под ред. А.А. Пинского. М., 2001. 95 с.

ЭТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ: ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Потенциал, этический потенциал личности, специалист, управление персоналом, моральный выбор.

В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг. отмечено, что в середине текущего десятилетия российская экономика оказалась перед долговременными системными вызовами, отражающими как мировые тенденции, так и внутренние барьеры развития. Один из таких вызовов – возрастание роли человеческого капитала как основного фактора экономического развития. Для России ответ на этот вопрос предполагает преодоление имеющихся негативных тенденций в развитии человеческого потенциала. В современных психолого-педагогических исследованиях приняты определения потенциала, выработанные в психологии (В.Н. Мясищев, Б.Д. Парыгин, В.И. Слободчиков, Н.И. Шевандрин и другие).

По мнению В.Н. Мясищева, потенциал проявляется в сознательной активной избирательности переживаний и поступков человека, основанной на его индивидуальном социальном опыте. При этом в его основе лежат отношения человека, которые содержательно характеризуют его деятельность и выражают всю личность в ее связи с той или иной стороной деятельности [Мясищев, 1995, с. 68]. В данном определении в качестве основных компонентов потенциала выделены когнитивная, аффективная и творческая составляющие.

Б.Д. Парыгин под потенциалом личности понимает определенный уровень ее психических возможностей и внутренней энергии, направленных на творческое самовыражение и самоутверждение личности [Парыгин, 2003, с. 154], тем самым выделяя в потенциале энергетический и творческий контексты и контекст самоэффективности. К данному определению близким считается понятие Н.И. Шевандрина, который определяет потенциал как запас жизненной энергии, задатки, способности [Шевандрин, 1999, с. 10].

В.И. Слободчиков потенциал рассматривает как структурированный ресурс определенной мощности, который может быть раскрыт через потребности, влечения, интенции, а потенциал как воплощенный принцип самоорганизации ресурсов – через установки, смысловые образования, ценностные ориентации [Слободчиков, 2000, с. 48–49]. При этом он определяет его место в структуре индивидуальной деятельности: «Ресурс – Потенциал – Действие – Условие – Цель», где первые три элемента суть субъект, последние три – объект, средние три – то, что называется средством.

Анализируя наиболее принятые в педагогике определения потенциала, рассматриваем его в данном контексте как сущностную видовую характеристику человека, заключающуюся в совокупности врожденных и приобретенных способностей субъекта относиться к окружающей действительности, определяющих норму его возможного реагирования на социально-педагогические условия, имеющую объективную направленность в зависимости от потребностей личности и ценнос-

тных ориентаций и реализующуюся (развертывающуюся) в деятельности [Игнатова, 2007, с. 105].

Рассмотрев точки зрения ученых на потенциал, мы согласны, что потенциал накапливается, формируется и проявляется в ходе развития человека как индивида, личности, субъекта деятельности и считаем, что потенциал – совокупность реальных внутренних потребностей, возможностей личности и средств их реализации в деятельности при определенных условиях.

В психолого-педагогической литературе описываются различные виды потенциала: трудовой, производственный, дидактический, духовный, творческий, духовно-творческий, интеллектуальный, профессиональный, культурный, профессионально-культурный, лидерский и другие. Понятие «этический потенциал» встречается редко, несмотря на то что в последнее время говорится о моральном «банкротстве» современного человека, о приоритете экономических и технологических ценностей над духовными.

Понятие «этический» соотносится с понятием «этика». Это философская наука, объектом изучения которой являются мораль, нравственность как форма общественного сознания, как одна из важнейших сторон жизнедеятельности человека, специфическое явление общественной жизни. Акцентируя внимание на объектах изучения этики – морали и нравственности, отметим, что мораль рассматривается как социальная форма (сфера) существования принятых в социуме императивов, норм и требований, основанных на силе общественного мнения, предъявляемых человеку, регулирующих его поведение и систему отношений в ситуациях выбора. Нравственность есть духовно-практическая сфера жизнедеятельности человека, самосознания, саморегуляции и саморазвития личности, добровольного выбора поступков в соответствии с целеполаганием по критериям добра, гуманности, совести и личной ответственности.

Таким образом, с учетом содержания понятий «потенциал», «этика», «нравственность» и «мораль» конкретизируем этический потенциал личности как совокупность реальных нравственных потребностей, возможностей личности и средств их реализации в осознанном действии в ситуациях морального выбора. Моральный выбор осуществляется на основе ценностного отношения (к себе, другим, миру, труду), сформировавшегося в результате осознания этических принципов, норм, ценностей.

В качестве базовых компонентов этического потенциала личности выступают потребности, возможности, средства, деятельность, ситуации морального выбора, образующие его целостность и единство.

Наглядно компоненты этического потенциала личности представлены на рис.

Опишем данную модель. В виде фигурных стрелок (1 и 2) изображены области этики – мораль и нравственность, которые находятся в диалектической связи. В форме шара представлено этическое пространство, внутри которого на базе этического знания об основных категориях этики происходит формирование этических ценностей. Этические ценности выделяются как идеал: абсолютное основание должностования, критерий разделения добра и зла, содержащий высшие этические требования, реализация которых сделала бы личность совершенной. Идеал конкретизируется либо непосредственно в нормах, либо проходит стадию конкретизации в принципах, а затем реализуется в нормах. Однако высокие этические принципы очень часто превращаются в красивые слова, абстрактные, оторванные от конкретной жизни теоретические схемы. Обеспечить действенность, эффективность этических принципов, наполнить их конкретным содержанием способна

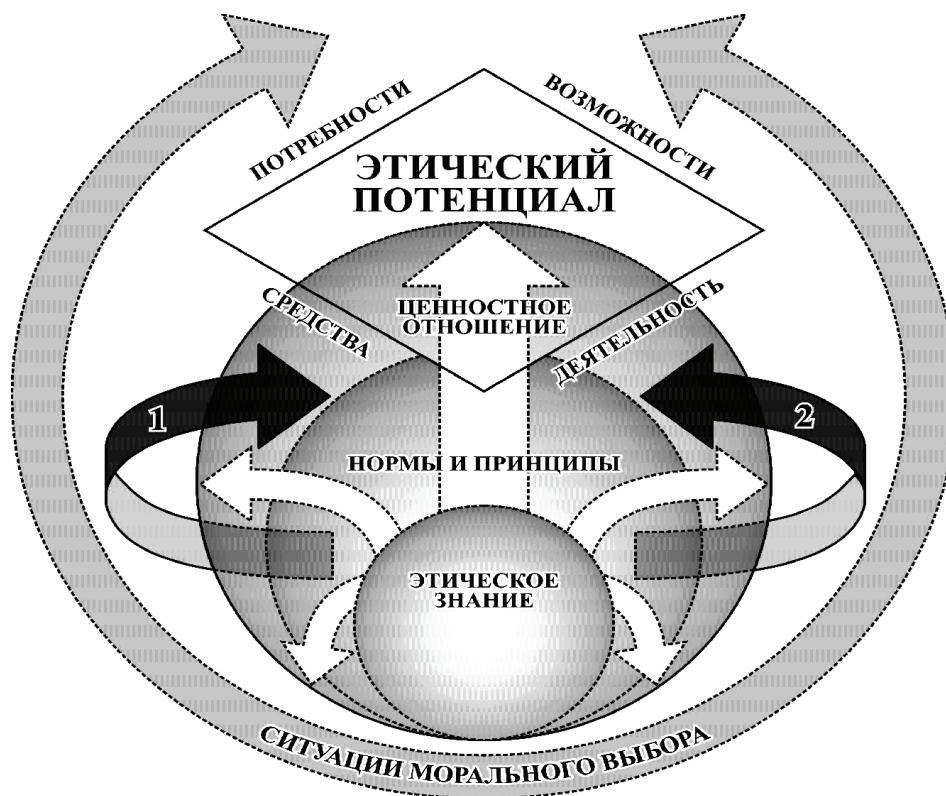


Рис. Модель этического потенциала личности:



– рефлексия;

1 – область этической науки – мораль;

2 – область этической науки – нравственность

лишь та личность, в сознании которой происходят понимание и осмысление этического знания, норм и принципов, а следовательно, формирование ценностного отношения (к себе, другим, миру, труду), что в последующем является неотъемлемой составляющей в процессе жизнедеятельности и профессиональной деятельности личности. В виде стрелок, находящихся внутри шара, представлен процесс рефлексии. В результате рефлексии этического знания, норм, принципов, ценностного отношения происходит процесс накопления, формирования и проявления этического потенциала, который на рис. изображен в виде ромба, каждая грань которого – его базовые компоненты: потребности, возможности, средства, деятельность. На рис. в виде незавершенного овала показаны ситуации морального выбора, свидетельствующие о том, что именно они являются тем механизмом, который «запускает» процесс формирования потенциала и проецирует его проявление как результат данного процесса.

Описанная модель этического потенциала личности контекстно отражает его основные функции (назначение, роль, ради которых возник и существует исследуемый феномен [Коджаспирова, Коджаспиров, 2000, с. 161]): познавательно-ценностную, морально-регулятивную, нравственно-деятельностную.

Познавательно-ценностная функция этического потенциала личности характеризует реальные, нравственные потребности и возможности личности в освоении этического знания; осознании этических норм и принципов; понимании ценностей, принятых в социуме.

Морально-регулятивная функция отражает ценностное отношение личности к формированию этического потенциала и характеризуется созданием идеального образа этической личности, самооценкой возможностей.

Нравственно-деятельностная функция соотносится с овладением личностью этическими образцами и способами деятельности, что, в свою очередь, указывает на развитие действенно-практической сферы личности, в которой необходимо развивать способность совершать этические поступки, уметь оценивать нравственность поступков и поведение личности с точки зрения моральных норм. Личность выбирает тот способ применения способностей, который соответствует жизненным ценностям, усвоен ею и отражает готовность к нравственной деятельности.

Уточнив понятие «этический потенциал личности», выделив компоненты и его основные функции, перейдем к уточнению понятия «специалист в области управления персоналом».

Понятие «специалист» трактуется нами на основе исследований Ю.А. Лаврикова, И.И. Сигова и анализа государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и понимается как лицо, обладающее специальными знаниями, навыками, опытом работы в определенной отрасли или науке, получившее специальность по образованию или в практической деятельности.

В «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг.» подчеркивается, что развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладающие развитым чувством ответственности за судьбу страны. Принимая во внимание вышесказанное, заметим, что эффективность профессионального и личностного развития современного специалиста во многом определяется господствующим компетентностным подходом к обучению в условиях модернизации образования.

В современных Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования различных направлений подготовки выделяются общекультурные и профессиональные компетенции. Наибольший интерес для нас представляет основная образовательная программа высшего профессионального образования направления подготовки 080400 «Управление персоналом», в которой обозначено, что в результате ее освоения у выпускника формируются 24 общекультурных и 78 профессиональных компетенций, часть из которых отражает этическое содержание профессиональной деятельности, например:

- знает базовые ценности мировой культуры и готов опираться на них в своем личностном и общекультурном развитии (ОК-1);
- привержен этическим ценностям: уважение человеческого достоинства, честность, открытость, справедливость, порядочность, доброжелательность, терпимость (ОК-4);
- способен и готов оказывать консультации по формированию слаженного, нацеленного на результат трудового коллектива (взаимоотношения, морально-психологический климат) (ПК-66);
- умеет обеспечивать соблюдение этических норм взаимоотношений в организации (ПК-69) и другие, которые контекстно отражают этический аспект деятельности данного специалиста.

По нашему мнению, присутствие этических компетенций в анализируемой основной образовательной программе высшего профессионального образования объясняется тем, что моральный аспект присутствует в профессиональной деятель-

ности данного специалиста, который непосредственно включен в систему нравственных отношений с Другими.

Отметим, что в основной образовательной программе высшего профессионального образования направления подготовки 080400 «Управление персоналом» основными видами деятельности специалиста в области управления персоналом являются организационно-управленческая и экономическая; информационно-аналитическая; проектная; социально-психологическая.

Таким образом, учитывая содержание понятия «специалист» и опираясь на государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования направления подготовки 080400 «Управление персоналом», специалист в области управления персоналом определяется как лицо, обладающее специальными знаниями, навыками, опытом работы в сфере взаимодействия с людьми, которые способствуют осуществлению его профессиональных функций в контексте организационно-управленческой и экономической; информационно-аналитической; проектной; социально-психологической деятельности. Эффективная реализация выделенных видов деятельности опирается на этические компетенции, которые входят в состав общекультурных и профессиональных компетенций.

Этический потенциал специалиста в области управления персоналом с учетом определения понятий «этический потенциал» и «специалист в области управления персоналом» определяется как совокупность реальных нравственных потребностей, возможностей и средств их реализации в осознанном действии в ситуациях морального выбора на основе знаний морали, нравственных умений и навыков, ценностного отношения (к себе, другим, миру, труду), которые в единстве и взаимосвязи определяют этическую компетентность, необходимую для осуществления организационно-управленческого и экономического; информационно-аналитического; проектного; социально-психологического видов деятельности.

Отметим, что посредством освоения компетенций происходит развитие этического потенциала у специалиста в области управления персоналом, актуализация которого представляется возможной в процессе организации целенаправленной педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 17.
2. Игнатова В.В. Духовно-творческое становление личности: монография. Красноярск: СибГТУ, 2007. 228 с.
3. Коджаспиров А.Ю., Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2000. 176 с.
4. Мясищев В.Н. Психология отношений. М.: ИПП, 1995. 350 с.
5. Парыгин Б.Д. Социальная психология. СПб.: СПбГУП, 2003.
6. Сигов И.И. Проблемы разработки конкретного содержания моделей специалистов широкого профиля. Л., 1974. 289 с.
7. Слободчиков В.И. Выявление и категориальный анализ нормативной структуры индивидуальной деятельности // Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 48–49.
8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс]. URL: www.eidos.ru/news/compet.htm
9. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. М.: Владос, 1999. 512 с.

О КОМПЛЕКСЕ ЗАДАЧ КАК СРЕДСТВЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИХ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Коммуникативная компетенция будущего учителя математики, математический анализ, интегрированный комплекс задач.

В контексте реализации компетентностного подхода к образованию становится актуальной проблема формирования компетенций учащихся как результата обучения. Коммуникативную компетенцию, определенную в ФГОС ВПО по направлению подготовки «Педагогическое образование» как одно из требований к выпускникам образовательного учреждения, необходимо и возможно развивать в процессе изучения различных дисциплин (в том числе и математического анализа). Для этого необходимы специальные учебные задачи, использование которых в процессе математической подготовки будущих учителей будет способствовать не только повышению их математической компетенции, но и целенаправленному формированию и развитию их коммуникативной компетенции. Однако существующие учебные пособия по математике не содержат комплексов таких задач. [Пономарева, 2009]. Это противоречие определяет проблему разработки и обоснования использования специального комплекса задач как средства математической подготовки будущего учителя, способствующего формированию его коммуникативной компетенции.

Цель настоящей статьи состоит в описании подхода к разработке комплекса учебных задач, использование которых в процессе обучения будущих учителей математическому анализу будет способствовать целенаправленному формированию их коммуникативной компетенции.

Формирование такого комплекса задач мы реализуем на основе принципов:

- соответствия структуре коммуникативной компетенции будущего учителя, которая представлена тремя компонентами: аксиологический, праксиологический, когнитивный [Кириллова, 2011, с. 66–67];
- базовых принципов обучения, способствующего формированию коммуникативной компетенции (непрерывности процесса формирования компетенции, интерактивного и контекстного обучения, открытости обучения, коллективного характера и положительного эмоционального фона обучения).

В процессе формирования коммуникативной компетенции необходимо развивать все ее составляющие, которые проявляются при осуществлении студентами устной и письменной коммуникации, а также в процессе использования различных информационных сетей [Саволайнен, 2005]. Исходя из этого, в комплекс целесообразно включать задачи и задания, направленные на интегрированное развитие у студентов всех составляющих коммуникативной компетенции.

Следуя принципу непрерывности формирования коммуникативной компетенции, подобные задачи должны войти в содержание каждого учебного модуля курса

математического анализа и использоваться в течение всего процесса его изучения. Отметим, что очень важно, чтобы такими задачами сопровождалась темы и разделы математического анализа, имеющие непосредственное отношение к школьному курсу математики («Действительные числа», «Числовые функции и их свойства», «Предел и непрерывность функции», «Производная функции» и др.). Для формирования мотивации к изучению математического анализа в комплекс должны входить задачи, основанные на материале школьного курса математики.

Исходя из выделенных принципов, делаем вывод, что в комплексе должно быть оптимальное сочетание задач, направленных как на формирование каждого отдельного компонента, так и всех составляющих коммуникативной компетенции будущего учителя математики.

В соответствии с вышесказанным нами проведена классификация задач, способствующих формированию коммуникативной компетенции студентов – будущих учителей математики в процессе изучения математического анализа.

Задачи дискуссионного характера. Учитывая принцип интерактивного обучения, в комплекс заданий по началам математического анализа необходимо включить задачи, способствующие активному общению студентов. Они направлены на осуществление устной коммуникации бакалаврами во взаимодействии с окружающими. Будущий учитель математики должен уметь участвовать в дискуссиях: четко и последовательно высказывать свою точку зрения по обсуждаемой проблеме, принимать ответы собеседников, использовать высказывания других, обобщать и анализировать сказанное, находить противоречие в рассуждениях участников беседы, уметь корректно и грамотно формулировать вопросы собеседникам. В таких задачах студентам предлагаются ситуации, которые либо способствуют их вовлечению в дискуссию по ее решению, либо направлены на проявление отдельных составляющих коммуникативной компетенции дискуссионного характера.

Пример 1. При решении задачи: «Вычислить $0,(2)+0,(3)$ » учащийся написал: « $0,(2)+0,(3)=0,(5)$ ». Так ли это на самом деле? Приведите свое решение данной задачи с обоснованием. Сформулируйте вопросы, которые бы проясняли, понимает ли ученик написанное им.

Задачи с дефицитом информации. Целью их решения является нахождение студентом необходимой информации. В данный блок включены задания, направленные на поиск информации по изучаемому предмету (началам математического анализа) или по коммуникации.

Пример 2. Напишите реферат (сообщение) на тему «Бесконечно малые и бесконечно большие в истории математики».

Задачи, моделирующие проблемные педагогические ситуации. На основании принципа контекстного обучения в комплекс надо включить задачи, решение которых предполагает мысленное выполнение обучающимся действия, осуществляемого учителем или школьником в определенной проблемной ситуации. Последние должны быть неоднозначны по своему решению и вызывать интерес у студентов.

Пример 3. Учитель задал вопросы школьникам: «Всегда ли будет существовать предел функции $f(x)$ при $x \rightarrow x_0$ ($x \rightarrow \infty$)? Что вы можете сказать о пределе функции $f(x) = \sin x$ при $x \rightarrow \infty$?». Какие ответы могут дать учащиеся на эти вопросы? Какие ошибки могут допустить ученики при ответе на поставленные вопросы?

Задачи, предполагающие использование ресурсов локальных информационных сетей и Интернет. Современный уровень коммуникации требует владения способами взаимодействия с окружающими посредством Интернета и умения использо-

вать ресурсы информационных сетей. Поэтому в комплекс важно включить задачи на использование ресурсов локальных и глобальной информационных сетей.

Пример 4. Используя образовательный портал ХГУ им. Н.Ф. Катанова, найдите учебную программу по дисциплине «Математический анализ», выделите темы, которые проходят в школе по началам анализа (на базовом и профильном уровнях). Сравните содержание этих тем на уровне школы и университета.

Для преодоления формального подхода к решению задач, направленных на формирование коммуникативной компетенции будущих учителей, необходим переход студентов на позицию учителя математики. Поэтому на этапе ознакомления с подобными задачами обучающимся надо сообщать информацию по описываемой ситуации: где и когда она может произойти в будущей профессиональной деятельности. Так как их решение требует определенных временных затрат, то на занятии мы предлагаем рассматривать одну-две задачи. При этом каждая из них вплетается в канву занятия так, чтобы она способствовала достижению поставленных целей формирования коммуникативной компетенции студентов.

Предъявление студентам предметных заданий в контексте школьного курса математики и школьного учебника по математике позволяет им соотнести реальный уровень своей математической компетенции с уровнем, необходимым для организации успешного обучения школьников началам анализа. Это является одним из важных условий рефлексии и мотивации их учебной деятельности. Таким образом, работа с подобными задачами на занятиях по математическому анализу способствует:

- формированию готовности к математической и коммуникативной деятельности в новых нестандартных условиях;
- пониманию студентами – будущими учителями математики того, что математические и коммуникативные знания и умения являются не только предметом учебной деятельности, но и средством будущей профессиональной деятельности;
- формированию у студентов умений моделировать саморазвитие математической и коммуникативной компетенции, а также развитие этих компетенций у других субъектов образовательного процесса.

Проведенный нами теоретический анализ и опыт использования разработанного комплекса задач как на аудиторных занятиях, так и в самостоятельной работе студентов показывают, что это не только обеспечивает целенаправленное формирование коммуникативной компетенции будущих учителей, но и дает повышение качества их математической подготовки.

Библиографический список

1. Кириллова Н.А. Диагностическая структурная модель коммуникативной компетенции бакалавра – будущего учителя математики // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2011. № 1. С. 64–68.
2. Пономарева Н.Н. Геометрия как средство формирования метапредметных компетенций // Особенности обучения математике в школе в условиях компетентностного подхода: материалы международной научно-практической конференции. Красноярск, 2009. С. 95–98.
3. Саволайнен Г.С. Социокультурное взаимодействие в образовательном процессе педагогического вуза и школы: обновление содержания, технологий подготовки и мониторинга: монография. Красноярск, 2005. 316 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ РИСКОВ

Современные риски, культура безопасного поведения, педагогические проблемы формирования безопасного поведения учащегося.

В условиях научно-технического прогресса человек агрессивно меняет окружающий мир, создавая при этом новые виды опасностей, качественно отличающиеся масштабностью разрушительных последствий и количеством жертв. Техногенные и антропогенные угрозы возникают неожиданно, требуют незамедлительных, безошибочных решений и адекватных действий. Многие техногенные опасности возникли сравнительно недавно (при жизни одного поколения), и еще не накоплен опыт эффективного противодействия, не выработаны нормы безопасного поведения. Новые опасности возникают постоянно, и мы не успеваем осмыслить происходящее, выработать рациональный и эффективный план действий. Динамика технического и информационного развития для обеспечения безопасности личности и общества требует целенаправленной, искусственной выработки норм и правил безопасного поведения в форме конкретного алгоритма действий, утвержденных инструкций и запретов [Европейская стратегия..., 2005].

В результате интенсивного воздействия человека на окружающую среду возникают качественно новые угрозы, предупредить которые, опираясь только на опыт поколений, на традиционные формы, невозможно. (Например, экологическая, ядерная, эпидемиологическая и многие другие современные опасности.)

Мутирование вирусов и появление новых смертельных болезней (СПИД, гепатит, новые формы гриппа) в условиях современной глобализации при активных миграциях населения создают не только невиданные ранее эпидемии, но и обеспечивают огромные скорости их распространения. Недостаточные знания симптоматики новых болезней, способов распространения, методов лечения, а главное, мер профилактики приводят к ощущению страха и безысходности в обществе.

Социальные опасности, возникающие в результате качественной трансформации традиционных политических, социальных и криминальных проблем, приобретают новые формы. Это терроризм, организованная преступность, детская наркомания, детский алкоголизм, беспризорность и т. д. Доктор Майерс-Воллс, анализируя социальное значение террора, военных операций, массового суицида, нападения маньяков и т. д., показывает их интенсивное негативное влияние не только на конкретных участников, но и на население в целом. Специфическое освещение подобных трагедий средствами массовой информации оказывает сильнейшее воздействие на психику, формирует острое чувство нестабильности и дискомфорта [Myers-Walls, 2003].

Инстинкт самосохранения в отношении большинства рисков современной цивилизации генетически не заложен. Биологические механизмы, обеспечившие выживание человека в природе и создавшие условия его социализации, не всегда соответствуют современным опасностям. Но при этом недопустимо изучение современных рисков окружающей действительности методом проб и ошибок, так как они могут стать причиной трагедии еще до того, как «правило» безопасности будет выведено опытным путем, сформируется и усвоится навык его применения [Емчура, 2006].

Следовательно, формирование культуры безопасности в условиях современных рисков – актуальная социально-политическая проблема, активно разрабатыва-

емая сегодня всеми институтами государства: органами исполнительной и законодательной власти, специализированными учреждениями МВД, МЧС, Министерством обороны, медиками, психологами, социологами и многими другими специалистами. Но безопасность человека, и прежде всего ребенка, обеспечивается не только действиями законодателя, специальных служб, экологических, технических служб и т. д., но и педагогической деятельностью, которую, по нашему мнению, необходимо рассматривать как наиболее результативную и значимую в решении проблемы обеспечения индивидуальной и общественной безопасности.

Актуальность проблемы заключается в необходимости целенаправленного формирования культуры безопасности в системе образования, обладающей необходимой административной структурой, учебными и научно-исследовательскими учреждениями, подготовленными специалистами-педагогами и апробированными методиками обучения. Именно школа имеет возможность компенсировать недостаток специфических инстинктов и несформировавшихся пока традиций противостояния современным рискам. Образовательная система должна обеспечить формирование личности, обладающей устойчивыми навыками безопасного поведения, гарантирующими безопасность окружающих и среды обитания; защиту личности, общества, цивилизации и природы от любых угроз [Никандров, 2007].

Цель данного исследования заключена в выявлении педагогических условий, гарантирующих эффективное формирование культуры безопасности в условиях современных рисков и в теоретическом обосновании содержания и сущности культуры безопасности в системе образования.

Научная новизна – в выделении основных педагогических противоречий между актуальностью использования возможностей системы образования в формировании культуры безопасности и их недостаточной методической разработанностью.

Культура безопасного поведения включает комплекс адекватных реакций на возникающую экстремальную ситуацию, основанный на твердых знаниях правил безопасного поведения и устойчивой мотивации действий, соответствующих возникающим рискам, результативность которых обеспечивается личностной убежденностью в возможности контролировать и предотвращать любую ситуацию.

Объект формирования культуры безопасного поведения – учащийся как совокупность устойчивых и социально значимых качеств, приобретенных в процессе личностного развития и проявляемых в процессе жизнедеятельности. Уровень знаний, умений и навыков, осознанно и перманентно проявляемых в поведении и общении, является обязательным и определяющим фактором, обеспечивающим недопущение и пресечение любой опасности, включая неизвестную, новую для объекта [Мошкин, 2003]. Глубина и прочность усвоения мер и способов предупреждения угрозы и защиты от нее, приобретение навыков и умений по их ликвидации, готовности к адекватным действиям – основное условие снижения современных рисков жизнедеятельности.

Современная жизнь России в условиях активного развития новых, часто непредвиденных рисков вызывает острую необходимость формирования качественно нового уровня культуры безопасности. Объективно необходимо целенаправленное формирование личности, включающей ценностно-ориентированную потребность создания специфической модели поведения, обеспечивающей личную общественную безопасность, что должно стать осознанной целью и внутренней потребностью человека [Лызь, 2005]. Формирование культуры безопасности в современных условиях является неотъемлемой частью социализации личности, так как на сегодняшний день процесс становления человека как активного субъекта общества неизбежно должен включать не только инстинктивные реакции на возможные угрозы, но и устойчивые свойства личности, позволяющие сохранить жизнь и здоровье [Савин, 2009].

Угрозы современного мира в большей степени непредсказуемы, что требует непрерывной, комплексной и качественной подготовки к их восприятию и адекватному реагированию. Наряду со знаниями, умениями и навыками безопасного поведения, необходимо формирование личностных характеристик, обеспечивающих сохранение жизни и здоровья в любых экстремальных ситуациях, включающих понимание необходимости безопасного поведения, знания о негативных последствиях нарушения правил безопасности и устойчивую мотивацию безопасного поведения. Следовательно, приобретение умений и навыков, позволяющих адекватно действовать в экстремальных ситуациях современных угроз жизни и здоровью, – процесс целенаправленный, осознанный и дает результаты только в случае организованной педагогической деятельности.

Исследование педагогических условий деятельности образовательных учреждений по формированию культуры безопасности позволяет сделать следующие выводы. Наиболее значимыми, педагогическими условиями, позволяющими эффективно формировать культуру безопасности в условиях современных рисков, являются:

– естественное и непрерывное взаимодействие основных компонентов социально-педагогической среды в организации и осуществлении образовательного процесса формирования культуры безопасного поведения при любой угрозе (деятельность семьи, МЧС, МВД РФ, образовательных учреждений и учреждений дополнительного образования);

– наличие соответствующей, современной материально-технической базы;

– качественная подготовка профессиональных исполнителей мероприятий по обучению и воспитанию у учащихся навыков безопасного поведения при угрозе современных рисков;

– разработка инновационных методик, направленных на повышение эмоционального восприятия педагогического воздействия.

Библиографический список

1. Европейская стратегия «Здоровье и развитие детей и подростков» [Электронный ресурс] / Европейское региональное бюро ВОЗ Электрон. данные. Копенгаген: Европейское региональное бюро ВОЗ, 2005. URL:http://www.euro.who.int/childhealthenv/Policy/20020724_2?language=Russian –
2. Myers-Walls J. A. Children as Victims of War and Terrorism [Electronic resource] // Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma. 2003 № 8 P. 41–62. Electronic text data Printed copy. Mode of access. URL: <http://www.haworthpress.com/store/Article-Abstract.asp?sid=CTVV2NN9J30E8K69W3KC5NA8UPNMDLS0&ID=47295> (Accessed 10 June 2009).
3. Емчура Т. Современная молодежь и каналы ее социализации: социальные риски и проблемы социализации молодежи как процессы выживания человечества // Вестник Московского университета. Сер. 18: Социология и политология. 2006. № 3 С. 135–140.
4. Лызь Н.А. Модельные представления о безопасной личности // Известия ТРТУ. Тематический вып.: Гуманитарные проблемы современной психологии. 2005. № 7(51) С. 21–25.
5. Савин А.П. Социально-педагогические проблемы безопасности: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2009. 240 с.
6. Мошкин В. Мировоззренческая составляющая безопасности [Электронный ресурс] // Портал БПГУ им. Шукшина: публикации, 20 Jun. 2003,17:10.URL: http://www.bigpi.biysk.ru/oldsite/publishing/rozmusl_2000/09.html
7. Никандров Н.Д. Воспитание и социализация в современной России: риски и возможности [Электронный ресурс] // Национальная безопасность / Медиапортал о безопасности «Хранитель»: электрон. журн. 2007. 02 октября. URL: http://www.psj.ru/saver_national/detail.php?ID=7180

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ К ЧТЕНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА ОСНОВЕ МАКРОСТРУКТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧЕБНОГО ТЕКСТА

Учебная мотивация, художественный текст, макроструктурные особенности, цель учения, проблемная ситуация.

Серьезную научно-педагогическую и дидактическую проблему в настоящее время представляет сложность повышения мотивации учащихся средней школы к чтению художественной литературы в целом и в частности к чтению текстов на иностранном языке. В связи с этим целью нашего исследования становится разработка системы принципов, методов и приемов, направленных на развитие у учащихся общей, учебной и внутренней форм мотивации, которые могут побудить школьников к активному чтению художественного текста на уроке иностранного языка.

Известно, что уже неоднократно предпринимались попытки каким-либо образом повысить мотивацию учащихся к чтению. Следует, однако, заметить, что в большинстве случаев попытки не носили системный характер, а представляли собой действия, скорее имевшие целью стимулировать интерес учащихся на отдельных этапах урока, вне стройной и завершенной системы мер. Таким образом, создание указанной системы мер, способов повышения мотивации учащихся к чтению, предпринятое исследование, на наш взгляд, обуславливает научную новизну представляемого исследования в рамках теории учебной мотивации.

И.А. Зимняя определяет учебную мотивацию как частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность [Зимняя, 2008].

Никем не оспаривается системный характер учебной мотивации. На это указывает, в частности, И.А. Зимняя, когда говорит о том, что учебная мотивация, как и любой другой вид мотивации, системна [Зимняя, 2008]. Она характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. Учебная мотивация побуждается иерархией мотивов, в которой доминирующими могут быть либо внутренние мотивы, связанные с содержанием этой деятельности и ее выполнением, либо широкие социальные мотивы, связанные с потребностью ребенка занять определенную позицию в системе общественных отношений. При этом с возрастом происходят развитие взаимодействующих потребностей и мотивов, изменение ведущих доминирующих потребностей и их иерархизации: «Мотивация учения складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений (потребности и смысл учения для школьника, его мотивы, цели, эмоции, интересы). Поэтому становление мотивации есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними» [Формирование интереса к учению у школьников, 1986, с. 14].

Соответственно, при анализе мотивации учебной деятельности необходимо не только определить доминирующий побудитель (мотив), но и учесть всю структуру мотивационной сферы человека [Зимняя, 2008].

Говоря о структуре учебной мотивации, следует особое внимание уделять структуре самих учебных мотивов. Большинство исследователей подчеркивается, что учебная деятельность всегда полимотивирована. В системе учебных мотивов переплетаются внешние и внутренние мотивы (вспомним о том, что внутренняя и внешняя мотивация по праву относятся к основным типам мотивации вообще). К внутренним мотивам относятся такие, как собственное развитие в процессе учения; действие вместе с другими и для других; познание нового, неизвестного [Менчинская, 1966].

Такие мотивы, как понимание необходимости учения для дальнейшей жизни, процесс учения как возможность общения, похвала от значимых лиц, являются вполне естественными и полезными в учебном процессе, хотя их уже нельзя отнести полностью к внутренним формам учебной мотивации [Фридман, Кулагина, 1991]. Еще более насыщены внешними моментами такие мотивы, как учеба как вынужденное поведение; процесс учебы как привычное функционирование; учеба ради лидерства и престижа; стремление оказаться в центре внимания [Фридман, Кулагина, 1991]. Эти мотивы могут оказывать и заметное негативное влияние на характер и результаты учебного процесса. Наиболее резко выражены внешние моменты в мотивах учебы ради материального вознаграждения и избегания неудач.

Таким образом, одной из основных задач учителя становится повышение в структуре мотивации учащегося удельного веса внутренней мотивации учения Мильман, 1987].

Исходя из данных ряда смежных наук (таких, как педагогика, педагогическая психология, методика преподавания иностранных языков), можно представить схему учебной мотивации при работе с художественным текстом на уроке иностранного языка следующим образом (под ССМК понимается современные средства массовой коммуникации, рис. 1).

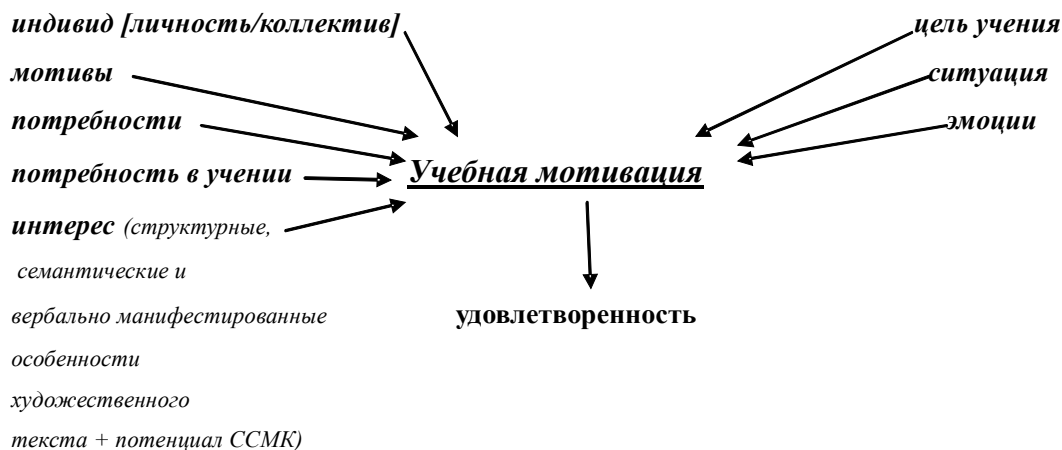


Рис. 1

Представленная выше схема учебной мотивации дает возможность разработки системы методов и приемов, направленных на повышение мотивации к чтению художественного текста у школьников среднего школьного возраста на уроке иностранного языка.

В эксперименте по развитию мотивации к чтению у учеников среднего школьного возраста участвовали школьники 7 и 8 классов средней общеобразовательной школы, изучающие немецкий язык в качестве основного иностранного. В расписании каждой группы три урока иностранного (немецкого) языка в неделю.

Численность групп:

- 7 класс, первая группа (7А): 12 учащихся;
- 7 класс, вторая группа (7 Б): 12 учащихся;
- 8 класс, первая группа (8 А): 10 учащихся;
- 8 класс, вторая группа (8 Б): 10 учащихся.

Группы А работают с учебным текстом по традиционной методике, вне разработанной в нашем исследовании схемы.

Работа с группами Б ведется по представленной выше схеме учебной мотивации (рис. 1).

Цель деления учащихся на группы А и Б – выяснить, насколько действенной оказывается предлагаемая в исследовании схема учебной мотивации при работе над художественным текстом.

Средний возраст учащихся групп 7 класса – 13 лет (12–14 лет). Средний возраст учащихся 8 класса – 14 лет (13–14 лет).

В качестве учебного текста выбран текст романа австрийской писательницы Кристины Нестлингер «Die Ilse ist weg», изданный в 1974 г.

Итак, работа по повышению уровня учебной мотивации строилась, в частности, на развитии интереса учащихся на основе структурных особенностей художественного текста. В статье рассматриваются макроструктурные особенности текста, под которыми понимается прежде всего классическое деление текста на начало (зачин), эскалацию, кульминацию, деградацию и концовку.

На наш взгляд, наибольший интерес и творческий потенциал представляет работа с кульминацией произведения. Это связано в первую очередь с тем, что, например, начало и концовку в тексте достаточно легко выделить по чисто структурному принципу: эти части текста логичным образом располагаются в начале и конце произведения. Что касается кульминации, то для выделения ее в тексте необходимо осуществить обзор всей содержательной составляющей и определить, где, в каком месте сюжета создаваемое автором напряжение достигает своего пика.

Таким образом, в рамках эксперимента проводилась работа над кульминацией учебного текста. Учащимся групп А сообщили, что для осуществления следующей деятельности им необходимо в краткий срок (1–2 недели) самостоятельно прочитать произведение на немецком языке до конца. Данное предложение не вызвало энтузиазма у членов групп, что свидетельствует о низком уровне мотивации к чтению у учащихся этих учебных групп.

Был проведен опрос с целью выяснить уровень мотивации. Учащиеся должны были оценить желание самостоятельно читать произведение на немецком языке по 10-балльной шкале. Опрос показывает довольно невысокий уровень учебной мотивации к чтению художественного текста у членов учебных групп А.

Перед учащимися группы Б была заранее поставлена цель – определить кульминацию в произведении (компонент учебной мотивации – цель). При этом учитель представил учащимся структуру произведения в виде разработанной с помощью компьютера пирамиды, стороны которой образуют названия глав произведения (рис. 2), и предупредил, что на вершине пирамиды находится глава-кульминация произведения, но эта глава взята в качестве кульминационной заведомо неверно.

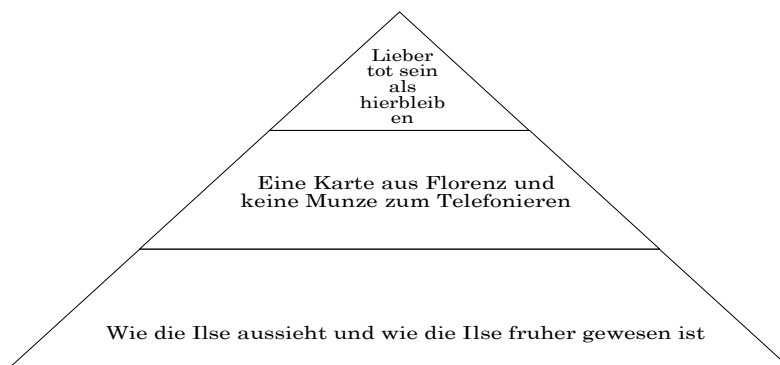


Рис. 2. Пирамида с названиями глав учебного текста

Таким образом, задача учеников – ознакомиться самостоятельно с произведением на немецком языке, выявить истинно кульминационную главу и сконструировать с помощью компьютера свою «пирамиду» произведения. То есть при постановке задачи были задействованы такие компоненты учебной мотивации, как цель учения, проблемная ситуация, потенциал ССМК, потребность в учении. Отметим при этом, что перед учащимися не ставилась цель чтения текста как такового; их интерес был прикован в первую очередь к техническому аспекту задания.

После постановки задачи учащихся попросили оценить по 10-балльной шкале желание осуществить предлагаемый вид деятельности. По 10 баллов данному виду деятельности поставили 8 учеников из 12, 4 ученика дали оценку в 9 баллов. На вопрос «Почему при ответе был поставлен балл 9, а не 10?» данные члены группы ответили, что опасаются не справиться с решением поставленной задачи на компьютере самостоятельно (но надеются на помощь одноклассников). Отметим также, что эти участники группы не являются самыми слабыми учениками в группе в плане немецкого языка; даже ученики с невысоким уровнем владения немецким языком продемонстрировали высокий уровень мотивации к чтению текста. Сходные результаты дает и опрос в группе 8Б: 10 баллов поставили 8 учеников, 9 баллов – 2 ученика.

Итак, целесообразно сделать вывод о том, что при дальнейшей работе над указанной проблематикой можно составить сводную таблицу, где были бы представлены средние результаты опроса всех групп эксперимента (опроса, касающегося степени мотивации учащихся к самостоятельному чтению художественного текста на немецком языке). Очевидно, что группы Б, работа в которых ведется по разработанному в нашем исследовании принципу, обнаружили уровень учебной мотивации (при чтении художественного текста), стремящийся к 100 %, что еще раз доказывает действенность выбранной стратегии, основной целью которой в конечном итоге становится общее повышение мотивации учащихся к чтению художественных текстов на иностранном языке.

Библиографический список

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2008. 384 с.
2. Менчинская Н.А. Мышление в процессе обучения // Исследование мышления в советской психологии. М.: Наука, 1966. С. 349–387.
3. Мильман В.Э. Мотивация и эмоциональность: их измерение и взаимодействие у учащихся // Эмоции в физическом воспитании учащихся. М.: Просвещение, 1987. С. 129–138.
4. Формирование интереса к учению у школьников / под. ред. А.К. Марковой. М.: Педагогика, 1986. 101 с.
5. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. М.: Просвещение, 1991. 288 с.

АНАЛИЗ СУЩЕСТВУЮЩИХ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕНИЯ

Общение, коммуникация, коммуникативная деятельность, коммуникативные умения.

Проблема общения является предметом интенсивных теоретических и экспериментальных исследований. Выделившись в отдельную категорию, общение стало объектом специального анализа философов (Л.П. Буева, Б.Д. Парыгин), социологов (И.С. Кон, М.В. Тисленко), психологов (А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов), педагогов (С.В. Кондратьева, Т.А. Мальковская), психотерапевтов (В.Н. Мясищев, А.Б. Добрович), логопедов (В.И. Селиверстов, А.В. Ястребова).

Поскольку понятие «общение» изучается различными гуманитарными дисциплинами, оно имеет разнообразные трактовки. До настоящего времени нет единого и общепризнанного понятия категории общения. Как отмечал А.А. Леонтьев, ссылаясь на данные Ф. Денса, лишь в англоязычной литературе, опубликованной до 1969 года насчитывалось 96 определений общения [Леонтьев, 2005, с. 26].

Ряд отечественных психологов рассматривают общение как один из видов деятельности [Леонтьев, 1979, с. 85; Лисина, 1986, с. 11]. В зависимости от аспекта исследования определяется оно по-разному. Так, А.А. Леонтьевым общение определяется как постоянное динамическое взаимодействие общества и личности. Такое широкое толкование присуще философскому и социологическому рассмотрению. Я.Л. Коломинский отличает малопродуктивность неправомерного расширения понятия «общение» [Коломинский, 1974, с. 38]. Емко и лаконично определяется «общение» К.К. Платоновым как информационное и предметное взаимодействие, в процессе которого проявляются и формируются межличностные отношения [Платонов, 1982, с. 54].

На наш взгляд, наиболее рациональна точка зрения, отраженная в исследованиях А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского, которые рассматривают общение как «сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания людьми друг друга» [Психология, 1990, с. 293], так как в ней отражены три стороны деятельности общения: коммуникативная, интерактивная, перцептивная. Это мнение перекликается с точкой зрения Г.М. Андреевой, которая также характеризует структуру общения путем выделения в нем трех взаимосвязанных сторон: коммуникативной, интерактивной и перцептивной.

Коммуникативная сторона общения, или коммуникация, в узком смысле слова состоит в обмене информацией между общающимися индивидами. Интерактивная сторона заключается в организации взаимодействия между общающимися индивидами, то есть в обмене не столько знаниями, идеями, но и действиями. Перцептивная сторона общения означает процесс восприятия и познания друг друга партнерами по общению и установления на этой основе взаимопонимания [Андреева, 2006, с. 83]. В жизни человека общение выполняет несколько функций. Е.Ф. Андриенко предлагает рассматривать в качестве основных функций общения коммуникацию, перцепцию и интеракцию [Андриенко, 2002, с. 191].

Применив концепцию А.Н. Леонтьева к анализу общения как особого вида деятельности, М.И. Лисина рассматривает общение как коммуникативный вид деятельности и выделяет в нем следующие структурные компоненты.

Предмет общения – это другой человек, партнер по общению как субъект. Потребность в общении состоит в стремлении человека к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью к самопознанию и самооценке.

Коммуникативные мотивы – это то, ради чего предпринимается общение.

Рассмотрим основные мотивы общения, заставляющие людей вступать во взаимодействие друг с другом. Как мы уже упомянули выше, для каждого участника взаимодействия мотивом общения служит другой человек, его партнер по общению, то есть в случае коммуникации со взрослым мотивом общения, побуждающим ребенка обратиться ко взрослому, будет сам взрослый человек, а при коммуникации со сверстником мотивом общения является другой ребенок.

М.И. Лисина подчеркивает, что коммуникативные мотивы связаны с ведущими потребностями детей и выделяет три главные потребности: 1) потребность во впечатлениях; 2) потребность в активной деятельности; 3) потребность в признании и поддержке.

Потребность детей в признании и поддержке – это их стремление к общению, в результате которого они могут получить от окружающих оценку своей личности и реализовать стремление к общности с другими людьми. Поэтому мотивы третьей группы называются личностными. В отличие от познавательных и деловых мотивов общения, которые играют служебную роль и опосредуют более далекие, конечные мотивы, рождающиеся из потребностей во впечатлениях и в активной деятельности, личностные мотивы получают в деятельности общения свое конечное удовлетворение.

Потребность детей в активной деятельности становится источником побуждений для обращений ко взрослому и порождает особую группу мотивов общения, которые М.И. Лисина называет деловыми, подчеркнув тем самым роль того дела, которым занят ребенок, и служебную, подчиненную роль общения, в которое ребенок вступает с целью скорейшего достижения некоторого практического результата. Таким образом, деловым мотивом общения является взрослый в своем особом качестве – как партнер по совместной практической деятельности, помощник и образец правильных действий.

Потребность в новых впечатлениях рождает у детей стремление вступить в контакт со взрослым. Так возникает группа мотивов общения, которые носят название познавательных, или мотивов общения детей со взрослыми на познавательные темы [Лисина, 1986, с. 46].

Действие общения – это единица коммуникативной деятельности, целостный акт, адресованный другому человеку и направленный на него как на свой объект. Две основные категории действий общения – инициативные акты и ответные действия, совершаемые в процессе общения.

Средства общения – это те операции, с помощью которых осуществляются действия общения. Их можно условно разделить на три категории: экспрессивно-мимические (взгляд, улыбка, мимика, экспрессивные жесты, позы, эмоциональные вокализации); предметно-действенные (локомоции и предметные действия, позы, включающие приближение к объекту и отдаление от него, манипулирование с предметами, протягивание игрушки, притягивание к себе другого индивида или отталкивание его, позы протеста, поиск контакта или стремление избежать его); речевые (реплики, вопросы, ответы, возражения).

Продукты общения – образования материального и духовного характера, создающиеся в итоге общения [Лисина, Капчеля, 1987, с. 34].

С точки зрения Г.М. Андреевой, когда говорят о коммуникации в узком смысле слова, то прежде всего имеют в виду тот факт, что в ходе совместной деятельности люди обмениваются между собой различными представлениями, идеями, интересами, чувствами, установками и пр. Ею выделены следующие особенности человеческой коммуникации.

1. При общении мы имеем дело с отношением двух индивидов, каждый из которых является активным субъектом: их взаимное информирование предлагает налаживание совместной деятельности, т. е. каждый участник коммуникативного процесса предлагает активность также и в своем партнере, он не может рассматривать его как некий объект. Другой участник предстает тоже как субъект, и отсюда следует, что, направляя ему информацию, на него необходимо ориентироваться, т. е. анализировать его мотивы, цели, установки. Нужно предполагать, что в ответ на посланную информацию будет получена новая информация, исходящая от другого партнера, следовательно, происходит не процесс движения информации, а активный обмен ею [Андреева, 2006, с. 85].

Главная «прибавка» в специфическом человеческом обмене информацией заключается в том, что здесь особую роль играет для каждого участника общения значимость информации, потому что люди не просто обмениваются значениями, но, как отмечает А.Н. Леонтьев, стремятся при этом выработать общий смысл [Леонтьев, 1981, с. 137].

Это возможно лишь при условии, что информация не только принята, но и понята, осмыслена. Суть коммуникативного процесса – не просто взаимное информирование, но и совместное постижение предмета [Андреева, 2006, с. 85].

2. Характер обмена информацией между людьми определяется тем, что посредством системы знаков партнеры могут повлиять друг на друга, т. е. такой обмен информацией обязательно предполагает воздействие на поведение партнера. Коммуникативное влияние, которое здесь возникает, есть не что иное, как психологическое воздействие одного участника коммуникативного процесса на другого с целью изменения его поведения или его представлений, знаний о чем-либо. Эффективность коммуникации измеряется именно тем, насколько удалось такое воздействие.

3. Коммуникативное влияние как результат обмена информацией возможно лишь тогда, когда человек, направляющий информацию (коммутатор) и человек, принимающий ее (реципиент), обладает единой или сходной системой кодификации и декодификации («все должны говорить на одном языке»). Всякий обмен информацией между ними возможен лишь при условии, что знаки и, главное, закрепленные за ними значения, известны всем участникам коммуникативного процесса. Только принятие единой системы значений обеспечивает возможность партнеров понимать друг друга. Однако, даже зная значения одних и тех же слов, люди могут понимать их неодинаково (в силу возрастных, социальных и других причин), поэтому у обучающихся должны быть идентичны не только лексическая и синтаксическая системы, но и понимание ситуации общения, что возможно лишь в случае включения коммуникации в некоторую общую систему деятельности.

4. В условиях человеческой коммуникации могут возникать совершенно специфические коммуникативные барьеры. Причиной возникновения таких барьеров могут быть отсутствие общего понимания ситуации общения, вызванное не просто различным языком, на котором говорят участники коммуникативного процесса, но

и различиями более глубокого плана, существующими между партнерами. Это могут быть социальные различия, которые не только порождают разную интерпретацию тех же самых понятий, употребляемых в процессе коммуникации, но и вообще различное мироощущение, мировоззрение, миропонимание. Такого рода барьеры порождены объективными социальными причинами, принадлежностью партнеров по коммуникации к различным социальным группам, различным культурам. Однако вопрос коммуникации осуществляется и при наличии этих барьеров, но, как отмечает Е.В. Андриенко, при этом вся ситуация коммуникативного акта значительно усложняется.

Также барьеры при коммуникации могут носить и чисто выраженный характер. Они могут возникнуть или вследствие индивидуальных психологических особенностей общающихся (например, чрезмерная застенчивость одного из них, скрытность другого и т. п.), или в силу сложившихся между общающимися особого рода психологических отношений: неприязни по отношению друг к другу, недоверия и т. п. [Андреева, 2006, с. 86].

Процесс коммуникации может быть представлен в виде схемы, так называемой модели коммуникации. В рамках теории информации разработаны следующие модели межличностной коммуникации: линейная, интерактивная и транзакционная.

Линейная модель изображает коммуникацию как действие, в рамках которого отправитель кодирует идеи и чувства в определенный вид сообщения и затем отправляет его получателю, используя какой-либо канал (речь, письменное сообщение и т. п.). Если сообщение достигло получателя, преодолев разного рода «шумь», или помехи, то коммуникация считается успешной. Данная модель привлекает внимание к ряду важных моментов в процессе коммуникации – в частности, каким образом различные каналы могут влиять на способ, которым получатель реагирует на сообщение (например, одинаково ли будет воспринята фраза, если произнести ее во время личной встречи, по телефону, по телеграфу и т. п.). Линейная модель показывает также и то, как «шумь», помехи различного рода могут исказить сообщение [Куницына и др., 2002, с. 18].

Выделяют два типа шумов, блокирующих коммуникацию: физический и психологический. В первом случае речь идет о физических помехах, например, шумное, наполненное сигаретным дымом помещение, в котором трудно сосредоточиться, быстро наступает утомление. Примером помех второго типа может быть сильное эмоциональное возбуждение, что не позволяет человеку быть достаточно точным при восприятии отправленного ему сообщения.

Линейная модель позволяет рассматривать коммуникацию как однонаправленный процесс – от отправителя к получателю. Однако подобный способ передачи сообщений характерен в большей степени для письменной коммуникации, средств массовой информации либо для общения, в котором партнер воспринимается как объект воздействия. Таким образом, линейная модель лишь частично охватывает особенности процесса межличностного общения.

Интерактивная модель в качестве обязательного элемента коммуникативного процесса вводит обратную связь, наглядно демонстрируя кругообразный характер коммуникации: отправитель и получатель сообщения последовательно меняются местами.

Транзакционная модель представляет коммуникацию как процесс одновременного отправления и получения сообщений коммутаторами. В каждый конкретный момент мы способны получать и декодировать сообщения другого человека, реагировать на его поведение, и в то же самое время другой человек получает наши со-

общения и отвечает на них. Эта модель позволяет увидеть, что дискретный акт коммуникации трудно отделить от событий, которые ему предшествуют и следуют за ним. Таким образом, коммуникация представляет собой процесс, в котором люди формируют отношения, взаимодействуя друг с другом [Куницына и др., 2002, с. 19].

Передача любой информации возможна посредством знаковых систем. Существует несколько знаковых систем, которые используются в коммуникативном процессе. Общеизвестным считается подход, разделяющий вербальную и невербальную коммуникации, использующие различные знаковые системы.

Вербальная коммуникация использует в качестве знаковой системы человеческую речь, естественный звуковой язык, то есть систему фонетических знаков, включающую два принципа: лексический и синтаксический. Самым универсальным средством коммуникации является речь, поскольку при передаче информации при помощи речи менее всего теряется смысл сообщения.

Обмен информацией возможен не только посредством речи, но и посредством других знаковых систем, которые в своей совокупности составляют средства невербальной коммуникации [Андреева, 2006, с. 95].

В невербальной коммуникации выделены следующие знаковые системы: 1) оптико-кинетическая (включает в себя жесты, мимику, пантомимику); 2) паралингвистическая (качество голоса, его диапазон, тональность) и экстралингвистическая (включение в речь пауз, других вкраплений, например, покашливания, плача, смеха, наконец, сам текст речи); 3) организация пространства и речи коммуникативного процесса; 4) визуальный контакт. В.А. Лабунская подчеркивает, что совокупность этих средств призвана выполнять следующие функции: дополнение речи, замещение речи, репрезентация эмоциональных состояний партнеров по коммуникативному процессу [Лабунская, 1986, с. 58].

Необходимым условием полноценного общения является сформированность речевых навыков и речевых умений.

А.А. Леонтьев под речевым навыком понимает речевую операцию, осуществляемую по оптимальным параметрам. Такими параметрами являются бессознательность, полная автоматичность, соответствие норме языка, нормативный темп (скорость) выполнения, устойчивость, то есть тождество операции самой себе при меняющихся условиях. Если по этим критериям (параметрам) речевая операция нас удовлетворяет, значит, индивид ее совершает правильно, – речевой навык сформирован.

Речевое умение – это речевое действие, также осуществляемое по оптимальным параметрам, хотя они другие, чем в случае речевого навыка.

По мнению А.А. Леонтьева, сформировать речевой навык – это значит сделать так, чтобы индивид правильно построил и реализовал высказывание. Но для полноценного общения нужно, чтобы мы умели использовать речевые навыки для самостоятельного выражения своих мыслей, намерений, переживаний. В противном случае речевая деятельность оказывается сформированной только частично, в звене ее реализации.

Также для полноценного общения необходимо уметь произвольно и осознанно варьировать выбор и сочетание речевых операций (навыков) в зависимости от того, для какой цели, в какой ситуации, с каким собеседником происходит общение. Когда человек все это может, у него сформировано соответствующее речевое (коммуникативное, коммуникативно-речевое) умение. Владеть таким умением – значит уметь правильно выбрать стиль речи, подчинить форму речевого высказыва-

ния задачам общения, употребить самые эффективные (для данной цели и в данных условиях) языковые (да и неязыковые) средства.

А.А. Леонтьев отмечает, что речевые навыки по своей природе стереотипные, механические. А коммуникативно-речевые умения носят творческий характер: ведь условия общения никогда не повторяются полностью, и каждый раз человеку приходится заново подбирать нужные языковые средства и речевые навыки. А значит, приемы обучения коммуникативно-речевым умениям должны отличаться от приемов обучения речевым навыкам [Леонтьев, 2003, с. 241].

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие выводы: общение изучается различными гуманитарными дисциплинами и на сегодняшний день не имеет общепризнанного понятия. Рассмотрение общения в деятельностной парадигме предполагает выделение следующих структурных компонентов: предмета общения, потребности в общении, коммуникативных мотивов, действий, средств и продуктов общения.

Коммуникативный, перцептивный и интерактивный аспекты рассматриваются в качестве основных функций общения.

Общепризнано выделение вербальных и невербальных знаковых систем, использующихся в коммуникативном процессе.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для высш. учеб. заведений. М.: Аспект Пресс, 2006. 363 с.
2. Андриенко Е.В. Социальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2002. 264 с.
3. Коломинский Я.Л. Психология общения. М.: Знание, 1974. 285 с.
4. Куница В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2002. 544 с.
5. Лабунская В.А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход). Ростов н/Д: РГУ, 1986. 136 с.
6. Леонтьев А.А. Деятельность и общение // Вопросы философии. 1979. № 1. С. 84–89.
7. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. 287 с.
8. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. М.: Изд-во МГУ, 1981. 584 с.
9. Леонтьев А.А. Психология общения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 3-е изд. М.: Смысл, 2005. 386 с.
10. Лисина М.И., Капчеля Т.И. Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе. Кишинев, 1987. 136 с.
11. Лисина М.И. Проблема онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. С. 31–57.
12. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения. М.: Наука, 1982. 175 с.
13. Психология: словарь / под ред. А.В. Петровского и Г.М. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 494 с.

ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ЛОГОПЕДОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ УМЕРЕННУЮ И ТЯЖЕЛУЮ СТЕПЕНЬ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

Профессиональная готовность, профессиональные качества педагога, профессионально-личностная готовность педагога.

За последние десятилетия в связи с демократическими тенденциями в развитии общества и гуманизацией образования возрос интерес к вопросам обучения и воспитания детей с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости. Разрабатываются новые организационные формы работы с ними, выявляются потенциальные способности этих детей к учебной деятельности, исследуются возможности их интеграции в общество. Этому способствовала деятельность различных международных организаций, например, ООН, ЮНЕСКО, Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), Международной ассоциации по научному изучению умственной отсталости, Международной лиги обществ содействия умственно отсталым и др. [Маллер, 2008, с.19]. Кроме того, в последние годы в большинстве регионов РФ открыты реабилитационные центры для тяжело умственно отсталых детей. Появились следующие документы, регламентирующие обучение лиц с умственной отсталостью.

– Типовое положение о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии. Приложение к постановлению Правительства РФ от 12 марта 1997 г. № 288 (с изменениями от 10 марта 2000 г.).

– Письмо Минобразования России от 3 апреля 2003 г. № 27/2722–6 «Об организации работы с обучающимися, имеющими сложный дефект».

– Письмо Минобрнауки России и Минздравсоцразвития России от 4 апреля 2007 г. О реализации конституционного права детей-инвалидов, проживающих в детских домах-интернатах для умственно отсталых детей, на образование».

Дети с умеренной и выраженной степенью умственной отсталости, обучающиеся в этих учреждениях, обладают своеобразными чертами психики, эмоционально-волевой сферы, особыми образовательными возможностями и потребностями. Все перечисленные факторы ставят перед высшей школой задачу подготовки студентов – будущих логопедов и дефектологов для работы с детьми, имеющими умеренную и тяжелую степень умственной отсталости. Исходя из этого, следует полагать, что при поступлении в вуз абитуриенты должны проходить собеседование, нацеленное на исследование их профессиональной пригодности к выбранной специальности. Однако в практической деятельности соответствующих факультетов педагогических вузов это используется крайне редко или вообще отсутствует с введением в систему образования ЕГЭ. Многие студенты в процессе профессионального становления встречают большие затруднения во взаимодействии с детьми, имеющими умеренную и тяжелую степень умственной отсталости, прежде всего, в налаживании контактов, где мешают стереотипы и психологические барьеры. Сказываются неумение анализировать ситуацию, ориентироваться в истинных моти-

вах поведения детей, распределять внимание и другие недостатки взаимодействия с детьми, имеющими умеренную и тяжелую степень умственной отсталости. Выпускники часто испытывают серьезные затруднения, а порой полную беспомощность в формулировке целей и задач логопедического воздействия.

Не всегда студенты – будущие логопеды могут вскрыть механизмы речевых расстройств. Дети с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости имеют тяжелые речевые расстройства, а у некоторых из них речь вообще отсутствует. Без специальной профессиональной подготовки, программного обеспечения невозможно эффективно решать стоящие перед будущими логопедами задачи. Возникает проблема отсутствия подготовленных учителей-логопедов, способных оказать качественную логопедическую помощь детям с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости.

Поэтому появляется необходимость в изучении, а затем и целенаправленном формировании у студентов – будущих логопедов личностной готовности и профессионально значимых качеств, позволяющих эффективно работать с детьми, имеющими умеренную и тяжелую степень умственной отсталости.

В силу этого обозначим нашу позицию по вопросам понимания сущности профессионально-личностной готовности на основе анализа теоретического материала, имеющегося в научной литературе.

Цель исследования: определить содержание диагностики личностной готовности студентов – будущих логопедов для работы с детьми, имеющих умеренную и тяжелую степень умственной отсталости.

Базовой составляющей личностной готовности будущего педагога к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, является профессионально-гуманистическая направленность его личности, которая проявляется в осознании им гуманистических ценностей профессиональной деятельности, удовлетворенности ею, целеустремленности в овладении профессиональным мастерством, действенности и активности личности в достижении гуманистических целей и задач воспитания и обучения детей (Р.О. Агавелян, В.И. Дианова, Н.М. Назарова, Н.А. Строгова, С.М. Соколова, Л.А. Ястребова, И.М. Яковлева).

По мнению Л.В. Ларионовой, необходимо еще во время обучения в вузе уделить значительное внимание профессионально-гуманистической подготовке учителя для коррекционно-образовательных учреждений [Ларионова, 2001, с. 46].

Л.Ф. Сербина также обращает внимание на воспитание профессионально-гуманистической направленности личности учителя-дефектолога при обучении в вузе, предлагает использовать для этого все виды практики, центром внимания которых должны являться личностные качества педагога [Сербина, 1992, с. 6].

Н.А. Строгова рассматривает сущность педагогической деятельности специального педагога с точки зрения ее содержания и структуры в свете гуманизации образования, повышения квалификации учителей-дефектологов, развития общепедагогических умений, преодоления стереотипов в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья [Строгова, 1999, с. 60].

В ходе подготовки компетентного специалиста с дефектологическим образованием необходимо учитывать множество факторов, среди которых наиболее важными являются особенности личностной сферы студентов – будущих логопедов. Наряду с профессионально-гуманистической направленностью личности специального педагога, в литературе есть указания на важность духовной культуры учителя, работающего с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья (А.Д. Гонеев, Е.К. Грачева, П.И. Ковалевский, В.А. Лапшин, Э. Сеген, О.Н. Усанова и др.),

которая характеризуется представленностью таких качеств, как эмоциональная отзывчивость, сочувствие, толерантность, признание и принятие ребенка с ограниченными возможностями здоровья как личности, милосердие, сострадание, самоотречение, готовность помочь.

Е.И. Артамонова акцентирует внимание на следующих личностных качествах: духовность учителя, открытость миру; устремленность к идеалу, вера в высшие духовные ценности, любовь к детям; требовательность к себе и окружающим, уважение к человеку; расположенность к людям, уважение к традициям, общая культура; добротворчество, бескорыстие, совесть; увлеченность работой, творческий подход, стремление внедрить что-то новое; совершенствование педагогического мастерства [Артамонова, 2000, с. 69].

Р.О. Агавелян обращает внимание на развитие социально-перцептивных способностей личности специального педагога [Агавелян, 2000, с. 45].

А.Н. Граборов также указывает на то, что педагог должен обладать способностью «чувствовать», способностью становиться на точку зрения второго лица и, таким образом, глубоко проникать в причины, лежащие в основе тех или иных детских поступков [Граборов, 1925, с. 268].

Такие известные педагоги-дефектологи, как В.А. Гарднер, А.И. Дьячков, Н.М. Лаговский, Ф.М. Новик и др. считают, что эффективность коррекционно-воспитательного воздействия во многом зависит от уважения учителем каждого ребенка, от принятия его таким, каков он есть. Причем это не безликое уважение, а высокая оценка чувств, переживаний, мнений ребенка.

В.П. Кащенко, конкретизируя идеи о личности педагога, работающего с «особыми» детьми, предложил типологию педагогов-дефектологов, профессиональный отбор педагогов и вспомогательного персонала для специальных учреждений. Педагоги «особых» детей имеют особенный эмоциональный строй, проявляющийся в стиле общения [Кащенко, 1926, с.178].

Таким образом, большинство исследователей считают, что у студентов – будущих логопедов также должен быть сформирован в процессе профессиональной подготовки в вузе определенный тип личности. Это позволило бы им эффективно работать с детьми, имеющими умеренную и выраженную степень умственной отсталости.

Важной составляющей личностной готовности студента – будущего логопеда является готовность к оказанию помощи. Несмотря на то что исследований, посвященных изучению мотивации просоциального поведения, немного, в работах исследователей представлены разнообразные интерпретации этого понятия.

По мнению Х. Хекхаузена, для просоциального поведения характерна внутренняя, а не внешняя мотивация помощи. Люди с выраженной потребностью к оказанию помощи обладают «склонностью и способностью проникаться интересами других людей», «эмоциональной эмпатией» [Хекхаузен, 1986, с. 236].

S. Schwartz разработал процессуальную модель альтруистического действия. В ней он выделяет стадию актуализации, которая включает: осознание того, что человек находится в состоянии нужды; понимание того, что существуют действия, способные облегчить его положение; признание своей способности содействовать такому облегчению; восприятие себя в определенной мере ответственным за изменение ситуации [Schwartz, 1977, с. 5].

Н. Murray в своем перечне мотивов ввел базовый мотив деятельности помощи, назвав его заботливостью. Определяя отличительные признаки базового мотива «заботливости», исследователь отмечает, что люди с выраженной потребностью в

оказании помощи проявляют сочувствие и удовлетворяют потребности беспомощного человека, «который слаб, покалечен, устал, неопытен, немощен, унижен, одинок, отвержен, болен, который потерпел поражение или испытывает душевное смятение» [Murray, 1938, p. 56].

И.Р. Алтунина выделяет несколько разновидностей просоциального поведения. Альтруистическое поведение характеризуется бескорыстностью и направлено на оказание всесторонней помощи и поддержки другим людям. Другим видом просоциального поведения является помогающее поведение (*helpingbehavior*), характеризующееся «целенаправленным и сознательным оказанием человеком прямой помощи и поддержки людям, нуждающимся в ней» [Алтунина, 2005, с.26].

Исследование Е. Staub выявило, что лица, которые чаще оказывают помощь и реагируют на сигналы бедствия, характеризуются более высокой стадией морального развития [Staub, 1974, p. 10].

Ж. Брайан, М. Тест указывали, что подчеркивать норму ответственности и тем самым усиливать готовность к помощи может влияние образца. Причем влияние образца бывает более сильным в случае, когда субъект непосредственно видит само действие помощи, а не слышит нравоучительный рассказ о нем [Bryan, Test, 1967, с. 400].

По мнению психологов J.S. Coke, C.D. Baston, K. McDavis, чем больше человек способен и склонен к сопереживанию, тем выше его готовность к помощи [Coke, Baston, McDavis, 1978, с. 28].

Ж. Аронфрид разработал теоретическую концепцию, согласно которой в основе альтруистического поведения лежит предрасположенность к сопереживанию эмоционального состояния другого человека – эмпатия [Аронфрид, 1974, с. 24].

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что готовность к помощи у разных людей неоднородна. Чем выше уровень эмпатии, ответственности, заботливости, тем выше уровень готовности к помощи. Готовность к помощи у человека развивается при соответствующих условиях.

Близкими к понятию «готовность к помощи» являются эмоциональная отзывчивость и сочувствие.

А.Е. Ольшанникова рассматривает отзывчивость в качестве главной эмоциональной единицы, проявляющейся в отношениях и общении между людьми [Ольшанникова, 1983, с. 32].

Т.П. Гаврилова считает, что отзывчивость является составляющим компонентом эмпатии и проявляется в сопереживании, сочувствии другому человеку [Гаврилова, 1974, с. 108].

В.В. Абраменкова рассматривает отзывчивость в качестве показателя развития гуманных чувств и коллективистских отношений [Абраменкова, 1992, с. 30].

Особое значение для учителя-дефектолога и, безусловно, будущего логопеда имеет чувство эмпатии. Эмпатическое понимание ребенка с психофизическими нарушениями требует, чтобы педагог поставил себя на место ученика и стал чувствительным к его восприятию жизни, к его переживаниям.

Теоретические положения по проблеме эмпатии и методические проблемы ее изучения проанализированы А.А. Бодалевым, Т.Р. Каштановой, И.М. Юсуповым, Р.О. Агавеляном, В.Н. Мясищевым и др.

И.М. Юсупов определяет эмпатию не только как результат интеграции элементов познавательных и эмоциональных процессов, но и как проявление отношения к другому человеку как высшей ценности, взгляд на него как на «самоцель» общения. Такое понимание позволяет выделить регулятивную функцию эмпатии, сущ-

ность которой состоит в помогающем поведении педагога, направленном на воспитанника [Юсупов, 1995, с. 11].

На эмпатию как важное профессиональное качество педагога, работающего с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, обращает внимание Р.О. Агавелян. Под ней исследователь подразумевает понимание ребенка, сочувствие ему, умение увидеть ситуацию его глазами, встать на его точку зрения. Далеко не каждый дефектолог и логопед готов к этой стороне своей профессиональной деятельности. Эмпатия становится «краеугольным камнем» в системе специального образования при формировании профессиональных качеств, так как в структуре личности педагога она представляет собой полифункциональное явление человеческой психики, направленной на взаимодействие с другим человеком.

В.Н. Мясищев отмечал, что во взаимодействии людей, в их общении четко просматриваются три компонента: познание людьми друг друга, отношение их друг к другу и обращение человека с человеком в процессе общения. Эмпатия тесно связана с феноменом «принятия», под которым подразумевается теплое эмоциональное отношение со стороны окружающих к ребенку с ограниченными возможностями здоровья [Мясищев, 1970, с. 114].

Важным качеством педагога, работающего с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, является толерантность. Она включает терпимость к нарушению норм и границ, устойчивость к стрессу, неопределенности, конфликтам, поведенческим отклонениям, агрессивному поведению. Логопеду, работающему с детьми, имеющими выраженную степень умственной отсталости, в профессиональной деятельности часто приходится проявлять толерантное, спокойно-доброжелательное отношение к необычному внешнему виду воспитанников, к их неадекватному поведению, нечеткой речи, а порой отсутствию её. Поэтому для логопеда высокий уровень толерантности является одним из факторов, которые обеспечивают эффективность его деятельности.

Наряду с перечисленными выше личностными качествами педагога, работающего с ребенком, имеющим ограниченные возможности здоровья, исследователи выделяют коммуникативные и организаторские способности, креативность, рефлексивность (Р.О. Агавелян, Н.М. Назарова, Л.А. Ястребова и др.).

И.М. Яковлева конкретизирует и определяет базовые интегральные профессионально-личностные качества педагога, работающего с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, а именно: готовность к помощи ребенку, милосердие, эмпатию, толерантность, педагогический оптимизм, ответственность за выбранные приоритеты в работе и за полученный результат [Яковлева, 2009, с. 140].

Таким образом, личностная готовность педагога к работе с детьми, имеющими умеренную и тяжелую степень умственной отсталости, предполагает сформированность целого комплекса этих качеств. По нашему мнению, они могут быть сформированы в процессе подготовки студента в вузе. В общем виде личностная готовность к работе с детьми, имеющими умеренную и тяжелую степень умственной отсталости, есть целостная развивающаяся система, комплексное психологическое образование, включающее в себя следующие взаимосвязанные компоненты: эмоциональную отзывчивость (сочувствие ребенку, сочувствие родителям, имеющим детей с умственной отсталостью); толерантность; признание лиц с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости как личностей; признание их прав на семью, общение и обучение; готовность помочь (активная помощь, активная педагогическая помощь).

Анализ литературных данных по проблеме личностной готовности студентов – будущих логопедов к работе с детьми, имеющими умеренную и тяжелую степень умственной отсталости, даёт основание сделать следующие выводы.

1. Структура личностной готовности педагога включает в себя следующие компоненты: профессионально-гуманистическую направленность личности, профессионально-личностные качества и социально-перцептивные способности личности.

2. Личностная готовность студентов – будущих логопедов к работе с детьми, имеющими умеренную и тяжелую степень умственной отсталости, на наш взгляд, включает профессионально-гуманистическую направленность личности и личностные качества (эмоциональную отзывчивость, толерантность, признание лиц с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости как личностей, признание их прав, готовность помочь).

3. При проведении диагностики личностной готовности студентов – будущих логопедов к работе с детьми, имеющими умеренную и тяжелую степень умственной отсталости, мы считаем целесообразным изучить указанные профессионально-личностные качества: эмоциональную отзывчивость, толерантность, признание лиц с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости как личностей, признание их прав, готовность помочь.

Библиографический список

1. Абраменкова В.В. Совместная деятельность детей как условие гуманного отношения к сверстникам // Вопросы психологии. 1992. № 5. С. 25–31.
2. Агавелян Р. О. Социально-перцептивные процессы личности педагога специальной школы в профессиональной деятельности: дис. ... д-ра психол. наук. Новосибирск, 2000. 405 с.
3. Алтунина И.Р. Мотивы и мотивация социального поведения детей. М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. 144 с.
4. Аронфрид Дж. Контролирование социализации с помощью отрицательного подкрепления: пер. с англ. М., 1974.
5. Артамонова Е.И. Философско-педагогические основы развития духовной культуры учителя: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000. 367 с.
6. Гаврилова Т.П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего школьного возраста // Вопросы психологии. 1974. № 5. С. 107–114.
7. Граборов А.Н. Вспомогательная школа. Л.: Госиздат, 1925. 368 с.
8. Жарова В.А. Профессиональная переподготовка педагогов для работы с тяжело умственно отсталыми детьми: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 18 с.
9. Кащенко В.П. Очерки деятельности Педагогического института детской дефективности с 1920 по 1924 // Проблемы изучения и воспитания ребенка. М., 1926. С. 174–194.
10. Ларионова Л.В. Профессионально-гуманная подготовка учителя для коррекционно образовательных учреждений: дис. ... канд. пед. наук. М., 2001. 154 с.
11. Маллер А.Р. Социализация детей с выраженной умственной недостаточностью: практич. пособие. М. АПКППРО, 2008. 204 с.
12. Мясичев В.Н. О взаимосвязи общения, отношения и отражения как проблеме общей и социальной психологии // Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развитие контактов между людьми: тезисы симпозиума. Л., 1970. С. 114–116.
13. Ольшанникова А.Е. Эмоция и воспитание. М. 1983. 80 с.

14. Сербина Л.Ф. Воспитание профессионально-гуманистической направленности личности будущего учителя-дефектолога: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1992. 18 с.
15. Строгова Н.А. К вопросу о гуманизации педагогической деятельности олигофренопедагога // Дефектология. 1999. № 1. С. 59–63.
16. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: в 2 т. М.: Педагогика, 1986. С. 234–248.
17. Юсупов И.М. Психология эмпатии (теоретические и прикладные аспекты): автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 1995.
18. Яковлева И.М. Профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Вестник МГОУ. 2009. № 4. С. 140–143.
19. Bryan J. H., Test M. A. Models and helping: Naturalistic studies in aiding behavior // Journal of Personality and Social Psychology. 1967. № 6. P. 400–407.
20. Coke J. S., Batson C. D., McDavis K. Empathic mediation of helping: A two stage model // Journal of Personality and Social Psychology. 1978. 36.
21. Murray H. A. Exploration in Personality. N.Y., 1938.
22. Schwartz S. H. Normative influence on altruism // Berkowitz L. (ed.). Advances in Experimental Social Psychology. N.Y., 1977. V. 10.
23. Staub E. Helping a distressed person: Social, personality and stimulus determinants // Berkowitz L. (ed.). Advances in Experimental Social Psychology. N.Y., 1974.

МОНИТОРИНГОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОСНОВА СИСТЕМЫ ЗАНЯТИЙ ПО ТХЭКВОНДО СО ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ

Здоровьесберегающие технологии, мониторинг физического развития, тхэквондо.

За последние десятилетия отмечается устойчивая тенденция к ухудшению состояния здоровья, параметров физического развития и физической подготовленности детей и подростков [Совершенствование..., 2007, с. 179]. Проведенными рядом авторов исследованиями подтверждаются выводы об опасно низком уровне физического здоровья у большого числа как школьников, так и студентов, что указывает на недостаточное внимание, которое уделяется физическому воспитанию в программе общеобразовательной школы [Изаак, 2010, с. 24–26].

Причина такого положения, вопреки общепринятому мнению, не в слабой материальной базе и не в территориальной расположенности образовательных учреждений, а в учебной программе физического воспитания образовательных учреждений, а также в отсутствии региональных стандартов оценки уровня физического развития, физической подготовленности и критериев оценки состояния здоровья учащихся [Горохов, 2010, с. 53–55]. Ряд исследований показывает, что дополнительные занятия спортом в рамках основной школьной программы положительно влияют на уровень физического развития и физической подготовленности школьников [Гибадуллин, 2010, с. 29–33].

Результаты исследования. Для оценки физического здоровья школьников-тхэквондистов в группе, занимающейся по обычной программе ДЮСШ, и в группе, занимающейся по экспериментальной программе, а также учащихся, занимающихся бодибилдингом (возраст 6–10 лет), которые проживают в г. Иркутске, в рамках программы мониторинга был использован комплекс методов, позволяющих дать объективную характеристику изменений уровня их физического развития и физической подготовленности.

В проведении опытно-экспериментальной работы принимали участие учащиеся 6–10 лет общеобразовательных школ г. Иркутска. Общее количество учащихся, задействованных в исследовании, составило 3520 человек (мальчики 6–10 лет).

Проведено комплексное исследование физического развития 2838 школьников 6–10 лет, занимающихся физической культурой 2 часа в неделю по школьной программе. 342 протестированных учащихся занимались тхэквондо, из них 169 протестированных учащихся занимались тхэквондо ВТФ по базовой программе ДЮСШ (контрольная группа). Они занимались 8 часов в неделю (2 часа в неделю по школьной программе и 6 часов в неделю по программам спортивной подготовки). 173 человека (экспериментальная группа) занимались по экспериментальной инновационной методике, в которую были включены комплексы упражнений, направленные на развитие гибкости и кардиореспираторной системы. 171 протестированный учащийся занимался в группе бодибилдинга по базовой программе ДЮСШ.

В состав комплекса методов входили: анализ и обобщение научно-методической литературы, педагогические наблюдения, педагогический эксперимент, методы

оценки физического развития, выбранные в соответствии с Межведомственным соглашением по проведению общероссийского мониторинга состояния физического здоровья населения, физического развития детей, подростков и молодежи и с постановлением Правительства РФ № 916 от 29. 12. 2001.

Использовались следующие методы оценки физического развития: антропометрические измерения – рост, масса тела, окружность грудной клетки (ОГК); функциональные методы исследования – динамометрия, частота сердечных сокращений, жизненная емкость легких (ЖЕЛ), дыхательные пробы, проба Штанге, проба Генче (задержка дыхания на выдохе), артериальное давление (АД), позволяющие дать объективную характеристику изменения уровня их физического развития и здоровья.

Применялись методы оценки физической подготовленности. Для оценки скоростной выносливости и ловкости, связанных с изменением направления движения и торможения использовался тест «Челночный бег 10 раз по 5 м», для определения быстроты проводился тест «Бег на 30 м с хода», силы и силовой выносливости мышц верхнего плечевого пояса проводился тест «Подтягивание». Для измерения скоростно-силовой выносливости мышц – сгибателей туловища проводился тест «Подъем туловища», активной гибкости позвоночника и тазобедренных суставов – тест «Наклон вперед сидя», динамической силы мышц нижних конечностей применялся тест «Прыжок в длину с места», для измерения общей выносливости – тест «Бег на 1000 м».

Возрастная динамика прироста антропометрических показателей у спортсменов, занимающихся бодибилдингом и тхэквондо, практически повторяет их изменения у школьников 6–10 лет, но она более выражена и занимает больший отрезок времени. Так, при изучении изменений роста установлено, что у младших школьников наиболее интенсивное его увеличение происходит в 8–9 лет, у спортсменов, занимающихся бодибилдингом, оно происходит в 7–8 лет, а у тхэквондистов в обеих группах – в 6 и в 9 лет. Максимальный прирост веса и окружности грудной клетки у школьников наблюдается также в 8–9 лет, однако в группах, занимающихся бодибилдингом и тхэквондо, прирост веса наблюдается в 6–7 лет по итогам года тренировочных занятий. Показатели окружности грудной клетки в этих же группах имеют максимальное значение в 9–10 лет.

Изменения функциональных показателей не равнозначны для разных проб и имеют свои особенности. Так, устойчивое превышение показателей силы правой кисти у тхэквондистов в экспериментальной группе возникает в возрасте 9–10 лет, причем прирост показателя начинается в конце 1 года занятий, а по мере нарастания стажа занятий он увеличивается, степень достоверности различий по сравнению с контролем также возрастает до $p < 0,001$. У тхэквондистов в контрольной группе и спортсменов, занимающихся бодибилдингом, изменения функциональных показателей происходят аналогично экспериментальной группе, но значения приростов менее выражены.

Наиболее выраженные приросты силы мышц левой кисти у школьников отмечаются в 6 и 9 лет. При дополнительных занятиях бодибилдингом увеличение ее значений выявляется в 9–10 лет, у тхэквондистов в контрольной и экспериментальной группах – также в 9–10 лет, но в экспериментальной группе прирост результатов значительно выше. Изучение результатов по этапам обследования показывает, что в возрасте до 10 лет прирост в основном происходит на подготовительном этапе или по итогам годового тренировочного цикла.

Урежение ЧСС у школьников происходит преимущественно в 8 лет. У спортсменов, занимающихся бодибилдингом, наиболее выраженное снижение ЧСС отмечено в 7 лет, а у тхэквондистов в обеих группах – в 6–7 и 10 лет, однако в экспериментальной группе они были более выражены.

При изучении изменений ЖЕЛ у школьников, они наиболее выражены в возрасте 8–9 лет. У спортсменов, занимающихся бодибилдингом и тхэквондо в обеих группах, приросты показателей ЖЕЛ приходились на 6–7 лет, однако в экспериментальной группе тхэквондо прирост значений ЖЕЛ был наибольшим. Изучение динамики изменений ЖЕЛ по этапам обследования выявило:

- а) наименьший прирост этих показателей происходил в возрасте 10 лет;
- б) основной прирост ЖЕЛ формируется на подготовительном этапе.

У школьников максимальный прирост показателей пробы Штанге приходится на 8–9 лет, а у спортсменов, занимающихся бодибилдингом, – на 7–8 лет, в группах тхэквондо – на 6 и 8 лет, но в экспериментальной группе он более выражен. У пробы Генче максимальный прирост значений показателя у школьников приходится на 6–7 и 9 лет. У спортсменов, занимающихся бодибилдингом, пик максимального прироста показателя выявлен в 9–10 лет, аналогично изменения этого показателя происходили и у тхэквондистов в обеих группах, но в экспериментальной группе этот прирост был более выражен.

При изучении изменений АД у школьников наиболее выражены показатели систолического давления в возрасте 6 и 8 лет, диастолического – в 8–9 лет. У спортсменов, занимающихся бодибилдингом максимальный прирост систолического давления происходит в 7 и 10 лет, диастолического – в 9–10 лет. У спортсменов, занимающихся тхэквондо, в обеих группах приросты показателей систолического давления приходились на 8–10 лет, диастолического – на 9–10 лет.

Аналогично значениям показателей физического развития изменяются и двигательные качества. В результате занятий у школьников значительные приросты силы и силовой выносливости мышц верхнего плечевого пояса возникают в 6 и 8 лет, у учащихся, занимающихся бодибилдингом, – в 6, 8 и 10 лет, а у тхэквондистов в обеих группах – в 6–7 лет и 10 лет. Наиболее выраженный прирост этого показателя наблюдался в группе бодибилдинга и экспериментальной группе тхэквондо. При изучении динамической силы мышц нижних конечностей максимальные приросты результатов у школьников приходились на 7 и 9 лет, у учащихся, занимающихся бодибилдингом, – на 7 и 9 лет, у тхэквондистов в обеих группах – также на 7 и 9 лет, но в экспериментальной группе тхэквондо этот прирост выражен сильнее. Изучение динамики прироста скоростно-силовой выносливости мышц – сгибателей туловища показало, что у школьников она максимально проявляется в 8–9 лет, у учащихся, занимающихся бодибилдингом, – в 8 и 10 лет, а у тхэквондистов в обеих группах – в 8–9 (рис. 1).

Активная гибкость позвоночника и тазобедренных суставов у школьников наиболее выражено изменялась в 8–9 лет (в возрасте 7 лет наблюдалась отрицательная динамика этого показателя), у учащихся, занимающихся бодибилдингом, и у тхэквондистов в контрольной группе – в 7–8 лет, а у тхэквондистов в экспериментальной группе наблюдался пролонгированный прирост этого показателя в возрасте 7–9 лет. У школьников значимый прирост результатов скоростной выносливости и ловкости отмечается в 6 и 9 лет, у учащихся, занимающихся бодибилдингом, – в 7 и 10 лет, а у тхэквондистов в обеих группах – в 7 и 9–10 лет. У школьников наиболее благоприятными периодами развития быстроты являлись – 8–9 лет, в то время как в экспериментальной группе тхэквондо они происходили

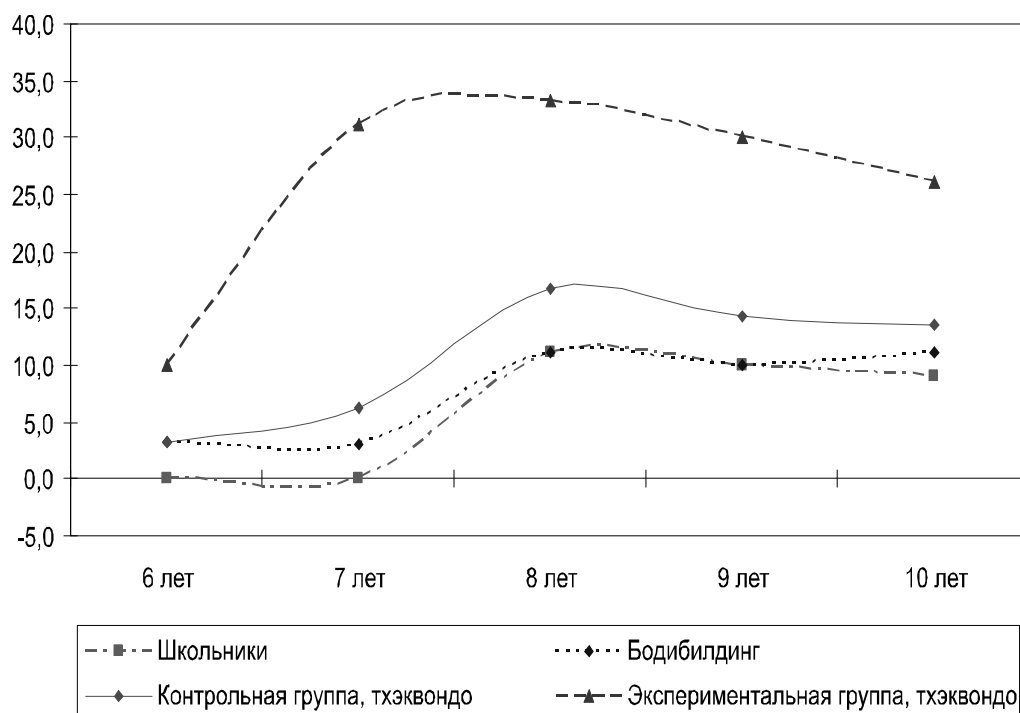


Рис. 1. Динамика прироста результатов (в %) по возрастам – подъем туловища

во всех возрастах, за исключением 6 лет, а у учащихся, занимающихся бодибилдингом, – только в 8 лет, у тхэквондистов в контрольной группе – в 8–10 лет. При изучении общей выносливости выявлены выраженные изменения результатов у школьников в 9 лет, у учащихся, занимающихся бодибилдингом, – в 9 лет, у тхэквондистов в контрольной группе – в 8–9 лет, а в экспериментальной группе тхэквондо – в 7–10 лет (рис. 2).

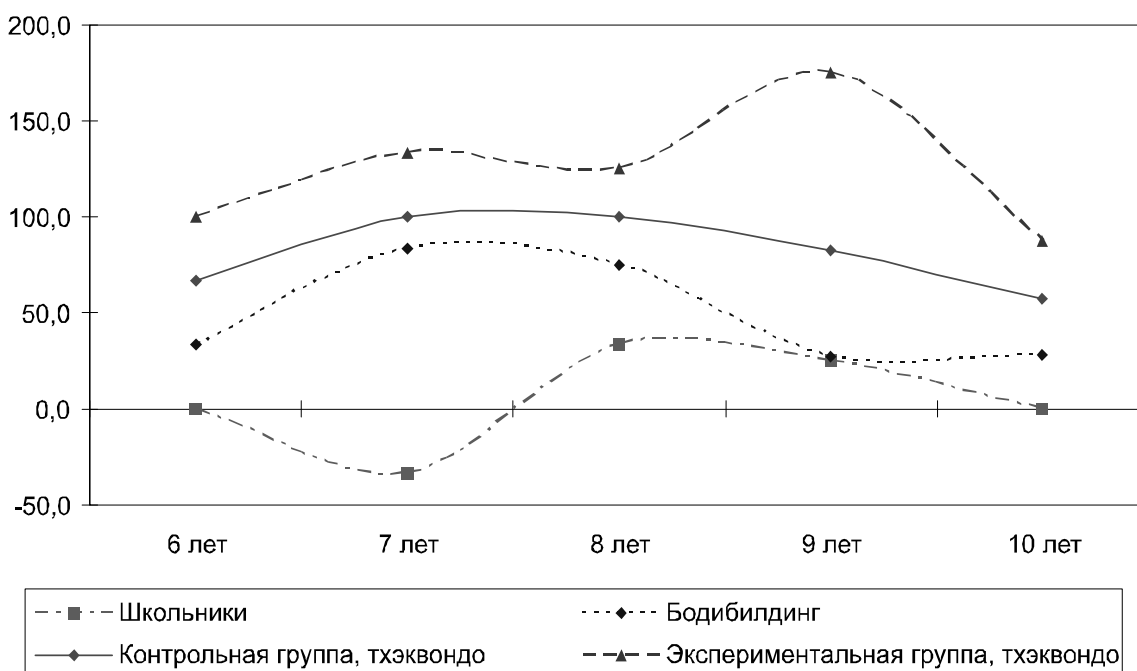


Рис. 2. Динамика прироста результатов (в %) по возрастам – наклон вперед

Таким образом, дополнительные занятия тхэквондо по разработанной методике здоровьесберегающей направленности их проведения способствуют более эффективному развитию и совершенствованию функциональных возможностей организма детей младшего школьного возраста, что особенно важно в период их роста и становления. При этом они не оказывают значимого влияния на антропометрические показатели учащихся, в отличие от некоторых других видов спорта.

Библиографический список

1. Гибадуллин М.Р., Кузнецов А.С. Показатели центральной гемодинамики мальчиков и девочек 11–13 лет в процессе спортивно-ориентированного физического воспитания // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. СПб., 2010. № 3.
2. Горохов М.С. Роль физической культуры и спорта в улучшении здоровья населения Российской Федерации // Россия – спортивная держава: материалы междунар. спортивного форума. М., 2010.
3. Изаак С.И. Инновационные подходы в управлении состоянием здоровья студенческой молодежи в современных социально-экономических условиях // Россия – спортивная держава: материалы международного спортивного форума. М., 2010.
4. Совершенствование физического воспитания школьников: монография / Завьялов А.И., Лебединский В.Ю., Миндиашвили Д.Г., Шикота И.И. Иркутск: Мегапринт, 2007.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ СТУДЕНТОВ ХИМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Экологическое целеполагание, педагогическое обеспечение, экологическая культура, экологическая проектная деятельность.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (далее – ФГОС ВПО) указывает на значимость владения целеполаганием потенциального специалиста-химика и в качестве требования выдвигает владение следующими общепрофессиональными компетенциями (ПК): способность на научной основе организовать свой труд, самостоятельно оценить результаты своей деятельности; владение навыками самостоятельной работы, в том числе в сфере проведения научных исследований (ПК-17); способность анализировать полученные результаты, делать необходимые выводы и формулировать предложения (ПК-19), определять и анализировать проблемы, планировать стратегию их решения (ПК-21). В ФГОС ВПО также выделяются ключевые компетенции, обусловленные необходимостью развития экологического целеполагания: владение базовыми понятиями экологической химии, способность оценить экологические риски производств и применение принципов «зелёной» химии при разработке химических реакций и технологических производств (ПК-23).

В современных психолого-педагогических исследованиях отмечается существенный разрыв «между технократическим способом подачи специального знания и назревшими требованиями его гуманистического применения» [Сараскина, 2010, с. 5]. Стремясь проявить свои способности в профессиональной деятельности, специалист прикладывает усилия прежде всего для достижения экономической выгоды. Технократичность целей и задач и недостаток постановки экологических целей, которые ставит перед собой химик, становятся причиной постоянно ухудшающейся экологической обстановки в Российской Федерации в целом и Красноярском крае в частности.

Недостаточная разработанность вопросов методики развития экологического целеполагания студентов химических специальностей является актуальной проблемой в современном образовании. В научной литературе заложены теоретические предпосылки решения данной проблемы. Анализ философских (А.М. Гендин, В.П. Загороднюк, М.Г. Макаров, А.И. Яценко), педагогических (З.И. Васильева, Н.А. Проскурина, Л.Е. Сараскина) и психологических (Д.Б. Богоявленская, Л.И. Божович, О.К. Тихомиров и др.) источников показал, что в настоящее время всеми исследователями осознаётся значимость целеполагания в деятельности будущего специалиста. Теоретические подходы к решению задач, связанных с формированием экологической культуры в образовательном процессе, обозначены в исследованиях Н.Н. Вересова, С.Д. Дерябо, И.Д. Зверева. Авторами Е.В. Бондаревской, В.В. Сериковым, Ю.Г. Фокиным подчёркнута значимость деятельностного подхода в образовательном процессе вуза. Поэтому необходимо разработать такое педагогическое обеспечение развития экологического целеполагания студентов, которое позволит подготовить специалистов в области химической промыш-

ленности, способных предотвратить негативное влияние на окружающую среду и здоровье человека на самых начальных стадиях планирования и осуществления экологически целесообразной деятельности.

Цель данной статьи – определение сущности и структуры экологического целеполагания и обоснование педагогического обеспечения развития экологического целеполагания студентов химических специальностей в образовательном процессе вуза.

Обращение к психолого-педагогической литературе по вопросам целеполагания (Д.М. Богоявленская, Н.А. Проскурина, Л.Е. Сараскина), экологической культуре (Н.Н. Вересова, С.Д. Дерябо, И.Д. Зверева), деятельностного подхода (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, Ю.Г. Фокин) позволило нам вскрыть структурный и функциональный аспект понятия «экологическое целеполагание» и выделить следующие его существенные признаки: целеполагание, экологические цели, экологическая культура. Под экологическим целеполаганием мы понимаем совокупность целеполагающих действий, присущую как личности, так и педагогической системе в целом, направленную на приобщение личности к экологической культуре с целью её саморазвития через процесс постановки её собственных экологических целей с ориентацией личности на экологически целесообразную профессиональную деятельность [Лькова, Сараскина, 2011, с. 94]. В качестве специфических целеполагающих действий, свойственных личности в образовательном процессе вуза и соотносимых со всеми этапами целеполагающего процесса, нами выделены следующие.

1. Целеобразование – восприятие информации (целей, задач предмета, преподавателя, вуза); формулирование проблемы; выдвижение хотя бы одной цели (возникновение мотивации).

2. Целевыдвижение – ориентирование в новой информации и в уже имеющихся знаниях по содержанию и оформлению высказывания; анализ информации с целью формулирования недостаточных знаний, умений и навыков; поиск средств решения сформулированной проблемы.

3. Целереализация – управление (составление плана последовательных действий); воспроизведение (документирование, устная и / или письменная речь, разработка проекта и др.); оценивание усвоенного (рефлексия) – анализ результатов и формулирование целей дальнейшего образования.

Экологически целесообразная деятельность будущих химиков должна соответствовать современному подходу к производству химических веществ – химии – в интересах устойчивого развития, или иначе «зелёной» химии. Руководствуясь 12 принципами «зелёной» химии, разработанными американским учёным П.Т. Анастасом [Лунин, Локтева, 2004], экологические цели мы поделили на две основные группы:

– переработка, утилизация, уничтожение экологически опасных продуктов химической и других отраслей промышленности, с тем чтобы ликвидировать или хотя бы снизить экологическую опасность;

– разработка новых промышленных процессов, которые бы позволили обойтись без экологически опасных продуктов или свести их использование и выделение к минимуму.

На основе теоретических положений и с учётом основных требований личностно ориентированного подхода к диагностике нами была разработана программа развития экологического целеполагания студентов химических специальностей в образовательном процессе вуза. В основу диагностической программы положены следующие критерии:

– когнитивный (владение знанием о принципах «зелёной» химии и экологическом целеполагании);

– эмотивно-аксиологический (осознанная готовность к осуществлению экологического целеполагания);

– деятельностный (использование экологического целеполагания для осуществления экологически целесообразной профессиональной деятельности).

В развитии экологического целеполагания студентов химических специальностей мы выделили три уровня: высокий, средний и низкий.

Показателями когнитивного критерия развития экологического целеполагания являются: понимание и осознание взаимосвязей природы и общества с точки зрения экологической целесообразности; знание принципов «зелёной» химии, алгоритма экологического целеполагания и осознание необходимости его применения в будущей профессиональной деятельности.

Для эмотивно-аксиологического критерия показателями выступают: ценностное отношение к природе, «включенность» в мир природы; принятие себя и своих личностных качеств, необходимых для экологически целесообразной профессиональной деятельности.

Основными показателями деятельностного критерия нами выделены: умение самостоятельно, правильно и вариативно разрабатывать компоненты алгоритма экологического целеполагания (гностический, проектировочный, конструктивно-коммуникативный, результативно-оценочный) для осуществления экологически целесообразной профессиональной деятельности.

Педагогическое обеспечение является одним из существенных условий повышения качества образования, что отмечают многие исследователи (И.А. Зимняя, Е.В. Бондаревская, В.В. Игнатова, В.А. Сластёнин и др.). Под педагогическим обеспечением мы понимаем педагогическую систему как самостоятельно развивающуюся и управляемую целостность, включающую в себя средства и условия организации образовательного процесса и их реализацию посредством соответствующих форм, методов и приёмов, характеризующихся уровнем достигнутых результатов.

На основании изученной литературы нами было разработано необходимое педагогическое обеспечение развития экологического целеполагания студентов химических специальностей в образовательном процессе вуза. К нему относятся:

– обогащение содержания образования посредством внедрения алгоритма экологического целеполагания;

– приобщение студентов химических специальностей к экологической культуре и «зелёной» химии;

– включение студентов химических специальностей в экологическую проектную деятельность.

Рассмотрим детально каждый из пунктов педагогического обеспечения.

Обогащение содержания образования должно основываться прежде всего на обогащении способами организации познавательной деятельности. Внедрение алгоритма экологического целеполагания позволит студенту самому решать, какие действия совершать, какие материалы изучать, какие ставить цели, то есть самостоятельно проектировать свою деятельность. Алгоритм экологического целеполагания, основанный на базовой технологии целеполагания, представлен следующими шагами: 1) определение экологических целей и отбор информации для их достижения; 2) проектирование личностью конструктивных, организаторских и коммуникативных действий для их достижения; 3) практическая реализация цели, анализ личностных качеств и постановка задач дальнейшего саморазвития.

Весь набор учебных материалов и средств их усвоения должен быть предоставлен студенту преподавателем в рамках покомпонентной структуры деятельности. При этом отбираются иноязычные аутентичные тексты, в основе которых лежат

принципы «зелёной» химии. Организация обучения строится на принципах проблемных личностно-развивающих технологий, нацеленных на формирование адекватных экологических представлений, что приобщает студентов химических специальностей к экологической культуре.

Включать студентов химических специальностей в экологическую проектную деятельность в рамках вуза с целью практического закрепления навыков применения алгоритма экологического целеполагания и приобщать к экологической культуре мы предлагаем с помощью разработанной нами технологии GSM (Goal Setting Management – управление целеполаганием). Управление экологическим целеполаганием студентов химических специальностей включает в себя все компоненты учебной деятельности и активизирует развитие экологической культуры личности, ориентируя её на экологически целесообразную профессиональную деятельность. Процесс управления целеполаганием, а посредством него и собственной учебной деятельностью студента представлен следующими шагами алгоритма экологического целеполагания.

1. Для «запуска» проектировочного компонента деятельности обучаемых используются материалы и приемы, формирующие мотивацию. Целеполагающий процесс находится в стадии целеобразования. В основе первого шага алгоритма – выдвижение хотя бы одной цели студентом.

2. Для гностического компонента используются материалы и приемы, формирующие знания содержания и структуры высказывания. Признак – активное целевыдвижение студентом (отобрать элементы знаний, распределить их в определенной последовательности, органично связать с системой содержания основ наук). Этот подход позволяет восполнить пробелы в знаниях студентов, равномерно изучать виды экологических взаимосвязей.

3. При конструктивно-организаторском компоненте деятельности используются материалы и приемы, формирующие языковую компетенцию, необходимую для тематического высказывания. Целереализация проявляется в конструктивно-организаторской активности личности.

4. Для результативно-оценочного компонента деятельности используются материалы и приемы, развивающие устную и письменную речь. Признак – целереализация, которая заключается в переходе от рецептивных умений к продуктивным. На данном этапе используются активные формы владения материалом (диспуты, дискуссии по проблемам окружающей среды, совместные или индивидуальные проекты, деловая переписка), которые формируют опыт принятия экологически целесообразных решений [Лыкова, Сараскина, 2011, с. 95].

Мы рассмотрели применение алгоритма в практике обучения иностранному языку, в частности английскому. На основе технологии управления экологическим целеполаганием нами разработан учебный модуль «Зелёная» химия. 12 принципов», который рассчитан на два блока программы дисциплины «Иностранный язык для студентов химических специальностей»: «Иностранный язык для академических целей» (учебно-познавательная, профессиональная сферы общения) и «Иностранный язык для профессиональных целей» (профессиональная сфера общения). Цель модуля – активизация имеющихся знаний личности в речи и обогащение содержания учебного материала с экологической проблематикой. Учебный модуль выступает как системообразующий элемент педагогического обеспечения развития экологического целеполагания.

Целенаправленная пошаговая деятельность студентов активизирует саморазвитие в заданном направлении. В группах, где применялся модуль, отмечались систематизация полученных знаний, возросший интерес к предмету и высокие ре-

зультаты на экзамене. Сам модуль выполняет обучающую, развивающую и контролирующую функции. Отличие модуля от практических занятий по разделу программы или учебнику заключается в значимости материала для студента и в возможности целенаправленно самостоятельно с ним работать в рамках шагов алгоритма. Анализ результатов проведённой диагностики подтвердил положительные изменения в уровне развития. Практическим результатом явилась самостоятельная практическая деятельность студентов. Различия в балльных оценках уровней развития функциональных компонентов экологического целеполагания студентов до и после применения модуля, основанного на технологии GSM, свидетельствуют о результативности данной методики. Проектировочный компонент поднялся с 3,8 до уровня 4,7, вместе с тем наблюдались высокие баллы других компонентов: 4,2 (ранее 3,9) – гностический, 4,0 (3,7) – коммуникативный, 4,5 (3,2) – организаторский, 4,3 (3,3) – конструктивный, 3,8 (3,5) – результативно-оценочный. Относительно сниженный уровень результативного компонента мы склонны объяснять критическим отношением личности к оцениванию себя. Недовольство собой при наличии программы своего развития можно расценивать как признак этого развития.

С помощью комплекса методик «экологической психодиагностики» – методик оценки субъективного отношения к природе и определения установок на природные объекты (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин) – удалось зафиксировать качественное изменение в показателях развития уровня экологической культуры: интерес к решению проблем окружающей среды, готовность и стремление к непрагматическому взаимодействию с природными объектами, рост экологической эрудированности.

Экспериментальные занятия показали, что овладение студентами технологией экологического целеполагания активизирует мотивацию гуманитарного самообразования (появляется чувство эмпатии, растут гуманитарные интересы, возрастает творческая активность и личностный смысл учебной деятельности) и способствует развитию экологического целеполагания (фиксируется совершенствование экологической культуры, умения пошаговой реализации запланированной деятельности). Таким образом, разработанное нами педагогическое обеспечение способствует достижению поставленной цели, то есть развитию экологического целеполагания студентов химических специальностей в условиях образовательного процесса вуза.

В продолжение нашего исследования мы планируем рассмотреть педагогические условия развития экологического целеполагания студентов химических специальностей в образовательном процессе вуза как системообразующего элемента педагогического обеспечения.

Библиографический список

1. Бондаревская Е.В. Проблемное поле современных образовательных технологий. URL: pi.sfedu.ru/rspu/science/conferences/level.../bondarevskaya.doc
2. Лунин В.В., Локтева Е.С. «Зелёная» химия в России. URL: http://www.greenchemistry.ru/publications/greenchem_rus_3.htm
3. Лыкова О.Р., Сараскина Л.Е. Управление экологическим целеполаганием студентов химических специальностей в учебной деятельности: сб. науч. тр. по матер. межд. науч.-практ. конф. «Современные направления теоретических и прикладных исследований 2011». Одесса: Черноморье, 2011. Т. 23. Педагогика, психология и социология. С. 93–96.
4. Сараскина Л.Е. Английский язык. Активизация речи целеполаганием. Красноярск: СибГТУ, 2010. 146 с.

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ СЕРВИСНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В СООТВЕТСТВИИ С ЗАПРОСАМИ РАБОТОДАТЕЛЕЙ В СФЕРЕ ОБСЛУЖИВАНИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ СОЦИАЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ

Сервис, социальная помощь, компетентность, производственная практика, услуга.

Современный этап развития сферы сервиса связан с новым взглядом на рабочую силу как на один из ключевых ресурсов экономики. Значительное место в сервисной деятельности занимает парикмахерская и косметическая сферы. Под организацией парикмахерских и косметических работ понимается комплекс мер по рациональному сочетанию процесса труда мастеров с материальными элементами, необходимыми для выполнения работ, обеспечения высокого качества и культуры обслуживания клиентов, а также эффективного использования выделенных для этого трудовых и материальных ресурсов. Одной из новых форм сферы сервиса является развитие социального обслуживания пожилых людей, находящихся на попечении государства. Постоянное возрастание доли пожилых людей во всем населении становится влиятельной социально-демографической тенденцией практически во всех развитых странах мира, что обуславливает значение сервисного обслуживания данной категории людей [Холостова, 2008, с.6].

С учетом роста доли пожилых людей возрастает количество учреждений социального обеспечения, предназначенных для постоянного проживания (пансионатов для ветеранов, домов престарелых, домов-интернатов и др.).

Основной целью работы стационарных учреждений социального обслуживания является создание условий для продления активного долголетия и улучшения качества жизни проживающих, обеспечения им достойных условий.

«Социальное обслуживание граждан пожилого возраста и инвалидов представляет собой деятельность по удовлетворению потребностей указанных граждан в социальных услугах» [Федеральный закон...].

Национальные стандарты социального обслуживания, используемые в сервисной деятельности, отражают международные принципы и вместе с тем раскрывают перед специалистами сервисного обслуживания широкое поле для творческого подхода. Эти принципы объединены в пять групп: независимость, участие, уход, реализация внутреннего потенциала, достоинство.

1. Принцип «независимость» подразумевает, что пожилые люди должны иметь доступ к основным благам и обслуживанию, жить в безопасных условиях с учетом личных наклонностей и многое другое.
2. Принцип «участие» отражает вопросы вовлеченности пожилых людей в жизнь общества.
3. Принцип «уход» затрагивает проблемы обеспеченности уходом и защитой со стороны общества, доступа к медицинскому обслуживанию, к социальным и правовым услугам, а также права принимать решения в отношении ухода и качества жизни.
4. Принцип «реализация внутреннего потенциала» призывает к тому, чтобы пожилые люди имели возможности для всесторонней реализации своего потенциала.

ала, чтобы им всегда был открыт доступ к общественным ценностям в области образования, культуры, духовной жизни и отдыха.

5. Принцип «достоинство» затрагивает вопросы недопущения эксплуатации, физического или психологического насилия в отношении пожилых людей, обеспечения им права на справедливое обращение независимо от возраста, пола, расовой или этнической принадлежности, инвалидности или иного статуса, а также независимо от предыдущего экономического вклада в развитие общества.

Эффективность социального обслуживания во многом определяется качеством профессиональной подготовки специалистов сферы сервиса, в которой важным компонентом выступает профессиональная компетентность.

Проблемы социального обслуживания людей, проживающих в учреждениях социального обеспечения, имеют теоретическую и еще в большей мере эмпирическую значимость. Организация практической деятельности студентов сервисных специальностей в виде оказания сервисных услуг на базе стационарного учреждения социального обеспечения частично поможет решить проблему социального обслуживания.

Студенты не всегда осознают связь теоретических знаний с конкретными задачами, которые они сами выполняли во время практики, что значительно затрудняет процесс формирования профессиональной компетентности специалиста.

Особо актуален компетентностный подход в образовании студентов сервисных специальностей колледжа, обслуживающих учреждения социального обеспечения.

Актуальность вышеперечисленного определяется не только социальным заказом, но и потребностями обучаемого к самоопределению и самовыражению.

Решение проблемы социального обслуживания людей, проживающих в учреждениях социального обеспечения, связано с разработкой и внедрением педагогически эффективной, профессиональной подготовки, обеспечивающей формирование профессиональной компетентности студентов для работы в учреждениях социального обеспечения.

Новизна заключается в необходимости внедрения программы психолого-педагогической поддержки людей в социальных учреждениях, обеспечивающей профессиональную подготовку студентов сервисных специальностей в процессе обучения.

Научное и прикладное значение состоит в том, что организация практической деятельности повлечет формирование профессиональной компетентности студентов в работе с людьми третьего поколения, проживающими в стационарных учреждениях социального обеспечения, что, в свою очередь будет способствовать формированию достойных жизненных условий пожилым людям, нуждающимся в социальной помощи через оказание сервисных услуг в области парикмахерской и косметической сферы.

Всевозможные недуги пожилых людей, проживающих в учреждениях социального обеспечения, в значительной степени объясняются психологическим фактором – пессимистической оценкой будущего, бесперспективностью существования. В эмоциональной сфере преобладают сниженный фон настроения, склонность к депрессивным реакциям, слезливости, фиксации на обидах. Перечисленные факторы формируют отношение пожилых людей к обществу и затрудняют адекватный контакт с ним. Ввиду этого особое значение приобретает поддержка со стороны молодого поколения. Со старостью приходит одиночество, вызванное ухудшением здоровья и страхом смерти, а для людей, проживающих в учреждениях социального обеспечения, эти ощущения особенно усиливаются. В решении данной пробле-

мы важное значение приобретают системы социальной реабилитации и социальной помощи престарелым [Холостова, 2008, с. 78].

Анализ литературы, состояния проблемы социального обслуживания людей пожилого возраста в теории и практике сервисной деятельности позволяет констатировать успешное решение многих из поставленных задач. В то же время существует ряд нерешенных проблем и противоречий. Это несоответствие между актуальностью разработки и внедрения технологий сервисного обслуживания пожилых людей и недостаточной разработанностью теоретико-методологической основы для этого. Возникает необходимость повышения качества профессиональной подготовки студентов сервисных специальностей к деятельности с людьми пожилого возраста. Выпускники, молодые специалисты – работники сферы сервисного обслуживания, не имея профессионального практического опыта работы с пожилыми клиентами, в сложных современных условиях зачастую испытывают серьезные затруднения.

Организация практической деятельности в виде сервисных услуг на базе стационарного учреждения социального обеспечения частично поможет решить проблемы обслуживания. Пожилые люди меньше внимания уделяют своей внешности, предпочитая не смотреть в зеркало, полностью разочаровавшись в себе. Задача студентов сервисных специальностей в области парикмахерской сферы и косметологии – возродить у жильцов учреждений социального обеспечения интерес к себе и своей внешности, желание жить. Организация практической деятельности студентов поможет повысить их самооценку, значимость. Желание выглядеть лучше приободрит жильцов. Даже простое общение с молодежью окажет положительное воздействие. В результате работы молодого поколения постепенно налаживается контакт с жильцами, преодолевается недоверие.

Студенты способны не только оказывать парикмахерские и косметические услуги, но и с удовольствием откликнутся на просьбы пожилых людей – беседы на разные темы, чтение им книг и газет и другое.

При оказании сервисных услуг, важно осознать, что пожилые люди – это возрастная группа, которая имеет социально-специфические особенности, потребности, интересы, ценностные ориентации. Работая с подобной группой людей, студенты должны учитывать все психологические факторы своих клиентов.

В связи с этим важным представляется создание практико-ориентированной среды в учреждениях социального обеспечения, которая позволит последовательно моделировать в учебно-производственном процессе предметное содержание будущей профессиональной деятельности студента. Такая среда будет обеспечиваться развитием инфраструктуры и инициировать инновационные формы учебно-производственной работы с пожилыми людьми в период прохождения практики.

Программа практики должна определить ее специфику с учетом направленности на удовлетворение потребностей рынка труда и работодателей, конкретизировать конечные результаты обучения в виде компетенций, умений и знаний, приобретаемого практического опыта.

Конкретные виды профессиональной деятельности, к которым в основном готовится выпускник сферы сервисного обслуживания, должны определять содержание его образовательной программы, разрабатываемой образовательным учреждением совместно с заинтересованным работодателем в лице руководителя стационарного учреждения социального обеспечения.

Производственная практика создает условия для обогащения жизненным опытом, расширения социальных контактов студента с пожилыми людьми, формиро-

вания навыков самоуправления. Общаясь в коллективе, участвуя в решении возникающих производственных проблем, студент проявляет, развивает и укрепляет специальные умения и ценные нравственные качества. Именно в процессе практики студенты непосредственно усваивают определенную систему норм, правил, социальных ролей и ценностей, которые в дальнейшем помогут им реализоваться в качестве компетентных специалистов в своей области.

Системная совокупность факторов образовательного процесса в период практики представляется в виде блоков (рис.).



Рис. Блоки практики

Первый блок «Цели практики» включает в себя четко проработанную цель практики, отличающуюся детальным и четким перечнем качеств и свойств личности, которые должен приобрести студент в период практики.

Второй блок «Стационарное учреждение социального обеспечения» включает управленческую деятельность административного состава базы практики и педагогическую деятельность непосредственных руководителей практики. От их управленческого мастерства и умения строить производственный процесс для студентов зависит качество сформированности профессиональной деятельности.

Третий блок «Студент» – деятельность студентов-практикантов. Цель практики как подцель профессиональной подготовки недостижима без стремления студента к ее достижению. Ответственность, трудолюбие, сформированность личности, поведение, атмосфера в студенческой группе практикантов – важнейшие условия формирования профессиональной деятельности в период практики.

Четвертый блок «Колледж» предполагает системное участие всех субъектов процесса практики. Оно включает в себя стихийные и организованные взаимодействия студентов с работниками базы практики, руководителями от вуза, студентов между собой.

Пятый блок «Макро- и микроусловия», в которых происходит формирование профессиональной компетентности, включает организацию образовательного процесса в колледже, уровни педагогической культуры и авторитет руководителей базы практики, уровень развития студенческих микроколлективов, наличие стимулов и мотивов у студентов к овладению профессиональной деятельностью.

Шестой блок включает результаты подготовки студентов в процессе практики. Качество педагогического процесса в период практики – это не только прирост в знаниях, умениях и навыках, это формирование целостной культуры личности в профессиональной деятельности.

Производственная практика выступает в качестве особой социально-образовательной среды, которая выполняет социокультурные функции: ускоряет процесс развития и становления студента как личности, субъекта и индивидуальности, обеспечивает формирование духовности, ценностных ориентаций и моральных

принципов. Это постоянно расширяющаяся сфера профессиональной деятельности специалиста, включающая в себя все большее богатство опосредованных культурой связей с окружающим миром.

Практика в учреждении социального обеспечения позволяет извлекать опыт из собственной деятельности, наблюдений и восприятий, раскрывать жизненное значение изучаемых объектов. Собственные действия студентов и руководство ими в новых ситуациях создают необходимую социальную среду, которая стимулирует самосовершенствование, саморазвитие и самореализацию личности, что особенно актуально в условиях радикально меняющегося социума с учетом перспектив его развития. Учащимся предлагается широкий спектр возможностей заниматься развивающейся деятельностью [Ясвин, 2001, с. 218].

Для того чтобы оказывать сервисные услуги пожилым людям, проживающим в стационарных учреждениях социального обслуживания, студентам нужно владеть следующими компетенциями: художественно-технологической; организационно-управленческой; профилактико-диагностической; сервисной.

В литературе понятие «компетентность» имеет различное толкование. Например, Оксфордский словарь английского языка (7-е изд.) раскрывает это понятие (англ. – *competence*) как способность сделать что-то успешно или эффективно [Hornby, 2005].

Т. Hyland определяет «competence» как способность выполнить специфическую деятельность по предписанному стандарту [Hyland, 2001].

В.И. Байденко предлагает следующее определение понятия компетентность: «...Компетентность – это ситуативная категория, поскольку выражается в готовности к осуществлению какой-либо деятельности в конкретных профессиональных (проблемных) ситуациях» [Байденко, 2005, с. 18].

А.В. Хуторской рассматривает понятие компетентность как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [Хуторской, 2003, с. 60].

Наиболее известным учёным в данном вопросе является почётный профессор Эдинбургского университета доктор Джон Равен. Он определяет компетентность как специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающую узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия [Равен, 2001, с. 6].

Профессиональная компетентность специалистов сервисных специальностей в работе с пожилыми людьми требует освоения специализированных компетенций. Сюда входят компетенции в области социально-психологических вопросов старения человека; социально-правовых аспектов работы с пожилыми людьми и связанных с этой работой общественных институтов; методов и форм работы с пожилыми и др.

Таким образом, для того чтобы забота о жителях пансионата была постоянной, целесообразно организовывать практическую деятельность на базе учреждения социального обеспечения, что позволит смоделировать необходимые условия формирования компетенции студентов и удовлетворить потребность в сервисных услугах проживающих в стационарном учреждении социального обеспечения.

Библиографический список

1. Федеральный закон от 2 августа 1995 г. № 122-ФЗ «О социальном обслуживании граждан пожилого возраста и инвалидов» (с изменениями от 10 января 2003 г., 22 августа 2004 г.).
2. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): методич. пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 114 с.
3. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы: пер. с англ. Изд. 2-е, испр. М.: Когито-Центр, 2001. 142 с.
4. Холостова Е.И. Социальная работа с пожилыми людьми: учеб. пособие. 5-е изд., перераб. и доп. М.: Дашков и К, 2008. 348 с.
5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
6. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.
7. Hornby A. S. Oxford advanced Learning dictionary of current English (7th Edition). Oxford University press, 2005. P. 307.
8. Hyland T. Book review of Competency Based Education and Training: A World Perspective by A. Arguelles and A. Gonczi (eds.) // Journal of Vocational Education and Training. 2001. Vol. 53. 3. P. 487–490.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ИМИДЖА БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА В ВУЗЕ

Профессиональное образование, инженер, профессиональная подготовка, коммуникативный имидж, педагогические условия, критерии.

В связи с процессами глобализации, как отмечается в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы, актуализируется проблема подготовки конкурентоспособных компетентных специалистов, решение которой предлагается достичь с применением программно-целевого метода в образовании и разработанной на его основе Программы. Одной из задач данной Программы выступает приведение содержания и структуры профессионального образования в соответствие с потребностями рынка труда, то есть его ориентирование на заказ работодателя. В контексте данных программно-целевых установок переосмысливаются принципы и требования к содержанию и структуре инженерного образования в России, что отражено в «Доктрине инженерного образования» и новых образовательных стандартах профессионального образования. Анализ данных документов показывает, что в настоящее время традиционное понимание профессионального образования как усвоения будущим инженером определенной суммы знаний является явно недостаточным и основой образования должно стать овладение компетенциями (общекультурными и профессиональными) [Зеер, Якиманская, 1995]. Среди них имеются те, которые определяют необходимость развития его способности моделировать в своем сознании особую символическую структуру – образ себя для других, соотносящуюся с имиджем и воплощающуюся в поведении.

Формирование коммуникативного имиджа как педагогический процесс обеспечивается совокупностью взаимосвязанных условий, среди которых особое место отводится организационным, поскольку они способствуют реализации функций управления (в соответствии с происхождением самого термина от латинского *functio* – исполнение, деятельность, совершение) процессом формирования коммуникативного имиджа будущего инженера. Существенно и то, что логическая последовательность педагогических действий, определяемая функциональной структурой данного процесса, составляет сущность педагогических технологий (совокупность методов, приемов, средств, форм), за счет которых реализуются организационно-педагогические условия.

Перед тем как обратиться к описанию организационно-педагогических условий формирования коммуникативного имиджа будущего инженера в вузе и для более полного понимания данного процесса охарактеризуем профессию «инженер» в контексте его коммуникативной компетенции. Инженер выступает в роли руководителя определенного коллектива людей, и от него зависит рациональное использование фондов, техники, рабочей силы, что требует проявления ответственности и организаторских способностей, развитой коммуникативной компетенции и готовности к взаимодействию с сотрудниками и различными внутренними и внешними структурными подразделениями в лице коллективов и предприятий. Следовательно, в структуре его подготовки в вузе организационно-управленческая подго-

товленность к инженерной деятельности, предполагающая способность к коммуникации, готовность к работе в коллективе, к кооперации с коллегами, управлению персоналом занимает одно из ведущих мест.

В новых государственных образовательных стандартах напрямую указывается на то, что необходимым компонентом общей компетенции инженера, в значительной степени определяющим успех его профессиональной деятельности, являются знание коммуникативных средств, умение использовать их как инструмент эффективного делового и профессионального общения, успешного освоения процедур управления, маркетинговой деятельности, установления устойчивых связей между членами коллектива, предъявления себя в условиях рыночной конъюнктуры. Коммуникативный имидж будущего инженера является тем социальным потенциалом, который определяет его успешное вхождение в профессиональное сообщество и адаптацию в нем. В этой связи необходимо акцентировать внимание студентов – будущих инженеров на их коммуникативном имидже, внимание педагогов на повышении качества коммуникативной подготовки будущего специалиста в образовательном процессе. Таким образом, слагаемым профессионального успеха выпускника вуза – будущего инженера считаем сформированный коммуникативный имидж.

Коммуникативный имидж будущего инженера определим как образ, создаваемый им с целью создания нужного впечатления о себе как представителе инженерной сферы деятельности, управления вниманием и воздействия на другого / других посредством приемов вербальной и невербальной коммуникации в процессе обмена информацией общекультурного и профессионального контекста. Подготовленность будущего инженера к предъявлению себя как успешного коммуниканта отражает его профессиональную образованность и выражается в комплексе свойств личности, определяющих ценностную направленность на формирование собственного коммуникативного имиджа. Данный процесс в контексте инженерного образования имеет институциональный характер, что указывает на необходимость специальной его организации посредством педагогических условий, форм, методов, приемов и средств.

Вопрос о том, какие организационно-педагогические условия способствуют формированию коммуникативного имиджа будущего инженера в процессе его профессиональной подготовки, является актуальным и своевременным, поскольку исследований, посвященных ответу на данный вопрос, нами не обнаружено.

Уточним понятие «организационно-педагогические условия» через рассмотрение базового понятия «условие» и определяющих его понятий «организационный» и «педагогический». С английского языка «условие» переводится как предпосылка для чего-либо, в философском словаре определяется как «то, от чего зависит нечто другое, нечто внешнее для явления» [Философский..., 1983]. Понятие «организация» в Философской энциклопедии трактуется как «упорядочение, налаживание, приведение в систему некоторого материального или духовного объекта, расположение, соотношение частей какого-либо объекта». Следовательно, производное от него прилагательное «организационный» понимаем как «упорядочивающий», «приводящий в определенный порядок части объекта». Прилагательное «педагогический» понимается как относящийся к педагогике (происходит от др. – греч. Παιδαγωγός – «воспитатель, наставник»; в большинстве европейских языков слово заимствовано от лат. *paedagogus*) и, следовательно, указывает на применение в профессиональной подготовке инженера педагогических методов, приемов и средств, направленных на формирование его коммуникативного имиджа. В соот-

ветствии с предметом данной статьи педагогические условия определяются как системная совокупность объективных педагогических возможностей и обстоятельств, целенаправленно создаваемых и реализуемых преподавателем в процессе овладения будущим инженером коммуникативной компетенцией и обеспечивающих формирование его коммуникативного имиджа. Соответственно, организационно-педагогические условия формирования коммуникативного имиджа будущего инженера рассматриваются как упорядоченно организованное применение методов, приемов и средств обучения и воспитания в процессе его профессиональной подготовки, способствующих наиболее эффективному выбору им собственного образа и путей формирования личностного коммуникативного имиджа.

Таким образом, организационная компонента данных условий представлена упорядоченными действиями педагога, педагогическая – условиями, методами, приемами и средствами их реализации. При этом необходимо отметить, что формирование коммуникативного имиджа и, соответственно, создание результативных организационно-педагогических условий является процессом, требующим понимания их смыслового, содержательного и методического наполнения в контексте организационной и педагогической компонент.

На основе отмеченных выше теоретических предпосылок формирования коммуникативного имиджа будущего инженера была осуществлена экспериментальная работа. В качестве предметных областей для ее проведения были определены: дисциплина «Иностранный язык», обладающая достаточным коммуникативным потенциалом и позволяющая интегрировать профессиональные знания в коммуникативный образовательный материал; самостоятельная работа студентов, способствующая индивидуальному усвоению коммуникативных стратегий и средств общения, подкрепляемых языковыми навыками и речевыми умениями; внеаудиторная деятельность, которая раскрывается через многообразие как дидактических, так и воспитательных средств, необходимых для формирования коммуникативного имиджа будущего инженера.

Формирование коммуникативного имиджа личности как управляемый процесс связывается нами с использованием диалогических методов обучения (групповые дискуссии, дискурс, анализ коммуникативных ситуаций) и технологий личностно ориентированного образования: тренинговых (коммуникативный тренинг, рефлексивный тренинг), игровых (коммуникативно-дискурсивные задания с использованием диалогических и ролевых приемов, коммуникативные ситуации, ролевые и деловые игры), интегративных (создание ситуаций ролевого экспериментирования) технологий. При организации данного процесса учитывались следующие педагогические принципы: ресурсность, информационная насыщенность, реалистичность, конструктивность, вариантность, персонифицированность, социальность, публичность, дистинктивность.

В результате анализа научно-педагогической и психологической литературы на предмет изучения факторов и условий, влияющих на формирование коммуникативного имиджа будущего инженера, на основе выбранных принципов и подходов к обучению выделены следующие организационно-педагогические условия: разработка и реализация интегрированного образовательного модуля «Коммуникативный имидж будущего инженера»; включение коммуникативно-дискурсивных заданий в процесс познавательной-профессиональной деятельности будущих инженеров; создание ситуаций ролевого экспериментирования в процессе коммуникативной деятельности.

Последовательность реализации данных условий в учебно-профессиональной деятельности определена в следующей логике: от знания через формирование ценностного отношения к обогащению имиджа коммуникативными средствами, что отражает основные этапы данного процесса, которые являются взаимосвязанными и взаимодополняемыми. В качестве первого этапа формирования коммуникативного имиджа будущего инженера выступает этап информирования будущего инженера о коммуникативном имидже. Знания и информация являются главными продуктами информационного общества и способствуют осознанному усвоению будущим инженером знаний о коммуникативном имидже. Вторым важным этапом формирования коммуникативного имиджа будущего инженера является ориентирование будущего инженера на формирование личного коммуникативного имиджа, направленное на актуализацию понимания и признания им профессиональной значимости собственного коммуникативного имиджа. Третий этап – обогащение коммуникативного имиджа будущего инженера, связан с содействием приобретению будущим инженером нового опыта коммуникативного самопредъявления в коммуникативных ситуациях.

Каждый из охарактеризованных этапов соотносится с соответствующим условием. Отметим, что результативное формирование коммуникативного имиджа будущего инженера обусловлено разработкой педагогического обеспечения каждого из названных условий: методами, приемами, средствами и формами. При его формировании необходим оптимальный отбор методов, имеющих практико-ориентированный характер, поскольку именно они способствуют практической отработке коммуникативных стратегий самопредъявления, делают их более устойчивыми. В таблице в систематизированном виде представлено педагогическое обеспечение формирования коммуникативного имиджа будущего инженера.

Поясним данную таблицу и обратимся к более подробному рассмотрению реализации каждого из выделенных организационно-педагогических условий. Первое организационно-педагогическое условие – разработка и реализация интегрированного образовательного модуля «Коммуникативный имидж будущего инженера» – связано с этапом информирования и реализацией теоретической модульной единицы – информационно-ознакомительной. Данное условие направлено на ознакомление будущего инженера с коммуникативным имиджем и его ролью в современном мире, и в результате реализации первой модульной единицы будущий инженер приобретает знания: о содержании понятий «имидж», «коммуникация», «коммуникативный имидж», структуре и содержании коммуникативного имиджа будущего инженера, его профессиональных коммуникативно-деятельностных качествах, средствах развития положительного коммуникативного имиджа, потенциале учебно-профессиональной деятельности субъективного и объективного характера для формирования у него коммуникативного имиджа в контексте будущей профессиональной деятельности.

Реализация второго организационно-педагогического условия – включение коммуникативно-дискурсивных заданий в процесс познавательно-профессиональной подготовки – осуществляется на этапе ориентирования и связана с освоением практико-ориентирующей модульной единицы интегрированного образовательного модуля и направлена на осознание будущим инженером значимости овладения эффективными коммуникативными стратегиями и средствами в контексте будущей профессиональной деятельности.

Педагогическое обеспечение реализации организационно-педагогических условий формирования коммуникативного имиджа будущего инженера

ОПУ	Этапы	Компоненты	
		организационный	педагогический
Разработка и реализация интегрированного образовательного модуля «Коммуникативный имидж будущего инженера»	Информирования	Информирование будущего инженера о коммуникативном имидже за счет реализации информационно-ориентированной модульной единицы ИОМ «Коммуникативный имидж», направленного на ознакомление студентов с понятием «коммуникативный имидж», особенностями его формирования и развития	Методы и приемы: конструирование понятий, смысловое видение, символическое видение, исследование, эмпатия, демонстрация, разработка гипотез, нахождение ошибок и другие. Формы организации обучения: исследование объекта, наблюдение, конструирование понятий, работа с первоисточниками и другие
Включение коммуникативно-дискурсивных заданий в процесс познавательно-профессиональной деятельности будущих инженеров	Ориентирования	Ориентирование будущего инженера на формирование собственного положительного КИ за счет реализации практико-ориентирующей модульной единицы ИОМ, способствующего принятию будущим инженером, формирование собственного положительного профессионального КИ как ценности	Методы и приемы: нахождение ошибок ситуативный анализ, игровой, ролевой, мозговой штурм, дерево решений, прогнозирование, проектирование, диагностирование и другие. Формы организации обучения: рефлексия, диалог, коммуникативно-дискурсивные задания, ролевая и деловая игра и другие
Создание ситуаций ролевого экспериментирования в процессе коммуникативной подготовки будущего инженера	Обогащения	Обогащение опыта самопредъявления будущего инженера (отработка коммуникативных умений и самоопределение в выборе коммуникативных стратегий) посредством создания ситуаций ролевого экспериментирования, приближенных к профессиональной действительности (включено в содержание практико-ориентирующей модульной единицы ИОМ)	Методы и приемы: нахождение ошибок, ситуативный анализ, игровой, ролевой и мозговой штурм, дерево решений, прогнозирование, творческое самовыражение, проектирование, диагностирование, свободные ассоциации, отсроченный критический анализ и другие. Формы организации обучения: создание ситуаций ролевого экспериментирования, театрализация, творческий отчет, презентации и другие

Примечание. ОПУ – организационно-педагогические условия; ИОМ – интегрированный образовательный модуль; КИ – коммуникативный имидж.

Специфика деятельности будущего инженера рассматривается через его функционально-ролевой репертуар, коммуникативные характеристики ролевого поведения (вербальные, невербальные, паралингвистические). Коммуникативный тренинг, включающий в себя коммуникативно-дискурсивные задания, способствует развитию необходимых будущему инженеру коммуникативных умений и навыков (упражнения на развитие навыков эффективного общения, успешной самопрезентации, выявления коммуникативных барьеров, анализа и прогнозирования поведения партнеров, делового взаимодействия и другое). Данный этап экспериментальной работы предполагает проведение самодиагностики сформированности собственного коммуникативного имиджа – его характерных проявлений – определение реальной модели ведения коммуникации и ее сравнение с желаемой положительной моделью коммуникативного поведения, что способствует успешному

формированию коммуникативного имиджа и его проявлению в учебно-профессиональной деятельности.

На заключительном этапе формирования коммуникативного имиджа будущего инженера (обогащения) в процессе реализации практико-ориентирующей модульной единицы интегрированного образовательного модуля, связанном с реализацией третьего условия – создания ситуаций ролевого экспериментирования в коммуникативной деятельности, направленного на обогащение будущим инженером опыта самопредъявления за счет отработки элементов его коммуникативного предъявления себя как профессионала, внедрения в процесс коммуникативной подготовки преимущественно интерактивных и эвристических методов и приемов обучения, реализовывались следующие из них: коммуникативные тренинги, ролевые и деловые игры, создание ситуаций ролевого экспериментирования (опробование различных ролей в ситуациях, приближенных к реальности для создания положительного коммуникативного впечатления на других). Применение данных методов и приемов позволило решить следующие задачи: актуализировать коммуникативный потенциал будущего инженера; отработать коммуникативные умения; освоить стратегии эффективного самопредъявления.

Реализация в образовательном процессе организационно-педагогических условий в единстве и взаимосвязи, как показала экспериментальная работа, способствует: активизации познавательной деятельности будущего инженера на предмет коммуникативного имиджа личности, в том числе и в профессиональном контексте; ориентированию будущего инженера на ценностное отношение к развитию собственного положительного коммуникативного имиджа и осознание необходимости его формирования для успешного профессионального взаимодействия; освоению стратегии эффективного самопредъявления в различных ситуациях взаимодействия.

Библиографический список

1. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. М.: Феникс, 2009. 384 с.
2. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1983. 840 с.
3. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. 1995. № 2. С. 31–42.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА БОРЦОВ

Самбо, технические действия, контратака, устойчивость, равновесие.

Несмотря на то что многие авторы уделяют большое внимание управлению формированием спортивного мастерства спортсменов-борцов, имеется целый ряд нерешенных вопросов. Прежде всего, надо отметить, что существующая система формирования спортивного мастерства борцов нуждается в совершенствовании практически по всем факторам. К таким факторам можно отнести отсутствие разработок по совершенствованию контратакующих действий борцов. Эти технические действия связаны с высоким развитием чувства равновесия, так как проведение контрприемов предъявляет к этому важному качеству серьезные требования. Отсюда прямая необходимость разработки системы развития чувства равновесия у борцов. Наблюдения показывают, что в большинстве спортивных секций по самбо тренировочный процесс строится на изучении технических приемов и развитии физических качеств, где развитию силовых качеств отводится центральная роль. Считается, что тот спортсмен, кто имеет преимущество в технике и «физике», обязательно добьётся успеха. Вероятно, это утверждение и может считаться правильным, но кто из борцов победит, если силы равны, а кто одержит победу, когда один самбист более техничен, а другой сильнее физически?

Сейчас, когда правила соревнований регулярно меняются в сторону более активной, атакующей борьбы, спортсмену, чтобы добиться победы, мало все время атаковать самому, ему нужно быть готовым к постоянным атакам соперника. В этих условиях умение провести контратакующее действие является залогом победы. Специалисты по самбо мало уделяют внимания устойчивости и специально направленному развитию равновесия, считая, что устойчивость и чувство равновесия разовьются сами, так как все физические качества тесно связаны между собой: ловкость требует большой быстроты движений, быстрота – значительной силы, а без выносливости вообще нельзя достичь хорошего развития ни одного из этих качеств. Ловкость и чувство равновесия жестко завязаны между собой [Осипов, 2008, с. 19]. Лишь в немногих специальных исследованиях установлены некоторые зависимости между уровнем развития функции равновесия и уровнем развития скоростно-силовых возможностей борцов. Авторы исходили из общетеоретического положения об избирательном и вместе с тем комплексном воздействии физических упражнений на совершенствование у борцов как анализаторных систем, так и основных физических качеств. Это позволило им выявить зависимость развития двигательных качеств от степени сформированности у них равновесия [Никитин, 2006, с. 11].

Исходя из вышеизложенного, целью исследования было разработать программу формирования двигательных действий начинающих самбистов через целенаправленное развитие устойчивости и чувства равновесия на каждом занятии. Программа занятий со спортсменами концептуально отличалась от существующих программ целенаправленным развитием чувства равновесия и упражнениями на развитие устойчивости в основной стойке самбиста. Для развития чувства равновесия у самбистов на каждом занятии включали специальные упражнения в разминку,

а после часа основной тренировки проводили получасовой комплекс специальных упражнений.

Основными способами усложнения условий сохранения равновесия при совершенствовании устойчивости являлись: увеличение времени сохранения позы, временное исключение зрительного контроля, уменьшение площади опоры, увеличение высоты опорной поверхности или расстояния от центра тяжести тела до опорной поверхности, введение неустойчивости опоры, включение предварительных или сопутствующих движений [Матвеев, 1992, с. 45].

Для более успешного усвоения специальные упражнения для совершенствования функции равновесия необходимо включать в программу занятия в форме подвижных игр, игровых заданий, эстафет с использованием соревновательных моментов. Эта форма выполнения заданий повышает эмоциональный фон занятия и активизирует воздействие специальных упражнений на организм занимающихся.

В практике научных исследований по борьбе применяют в качестве теста выполнение испытуемыми различных приемов. Мы для этой цели выбрали бросок через плечо как специфическое техническое действие для борцов самбо. Контрольные тесты в настоящее время получили очень широкое распространение с целью определения учебно-тренировочного воздействия в тренировочном процессе [Саноян и др., 2002, с. 26].

Тест по видам борьбы проводился в Академии борьбы ВСМ им. Д. Г. Миндияшвили. Для тестирования были приглашены две учебные группы самбистов. Контрольная – группа, где занятия проводились по традиционной методике. Экспериментальная – группа, где процесс обучения строился на целенаправленном развитии устойчивости и чувства равновесия. В конце учебного года экспериментальной и контрольной группам было предложено выполнить по 10 бросков через плечо. Выполнение бросков происходило в тройке с двумя партнерами. Каждый из них получил задание непрерывно толкать руками тестируемого борца, создавая условия для проведения контратакующих действий. Таким образом, борец выполнял прием с первым партнером, как можно быстрее вставал и выполнял прием со вторым партнером. В это время первый партнер тоже поднимался с ковра и атаковал испытуемого. Следовательно, время выполнения приемов зависело только от атакуемого борца. Регистрировались время каждого броска и сумма затраченного времени на 10 бросков. Время выполнения приемов борьбы в максимальном темпе представлено в таблице.

Т а б л и ц а

Время выполнения приемов борьбы в максимальном темпе

№ п/п	Выполнение по 10 бросков	Результаты группы, с		Достовер. различий
		контрольная (n=12)	экспериментальная (n=12)	
Бросок через плечо				
1	Среднее время	52,5±0,12	42± 0,03	P<0,001
2	1-й бросок	4,6±0,11	4,1±0,03	Недостовер.
3	Достовер. различий	P<0,001	Недостовер.	
4	10-й бросок	5,9±0,13	4,8±0,04	P<0,001

Из таблицы видно, что контрольная группа выполняет этот прием достоверно медленнее, чем экспериментальная. Так, контрольная группа выполнила в сред-

нем броски через плечо за $52.5 \pm 0,12$ с, а экспериментальная – за $42 \pm 0,03$ с, что достоверно быстрее ($P < 0,001$), чем в контрольной группе.

Затраты времени на выполнение приема в начале и в конце выполнения задания (1 и 10-й приемы) оказались разными. Если в экспериментальной группе этот показатель был достаточно стабилен: $4,1 \pm 0,03$ с \rightarrow $4,8 \pm 0,04$ с, то в контрольной группе разница оказалась достоверной ($P < 0,001$): $4,6 \pm 0,11$ с \rightarrow $5,9 \pm 0,13$ с. Результаты этого теста говорят об эффективности экспериментальной программы развития устойчивости и равновесия для усвоения технических действий.

Можно сделать следующие выводы.

1. Выявлено, что целенаправленное развитие устойчивости у самбистов положительно влияет на скорость и качество проведения приемов борьбы, обеспечивая стабильность обоих параметров, вследствие хорошо развитого чувства равновесия, что является несомненным преимуществом над соперником.

2. Установлено, что формирование двигательных действий начинающих самбистов на основе целенаправленного развития статокINETической устойчивости и чувства равновесия является эффективным и обеспечивает борцам превосходство в спортивном мастерстве.

Библиографический список

1. Матвеев Л.П. Теория и методика спорта. Ч. 1: Общие аспекты теории спорта. М., 1992. 83 с.; Ч. 2: Избранные проблемы теории спорта и построения спортивной тренировки. М., 1992. 78 с.; Ч. 3: Избранные аспекты методики построения спортивной тренировки. М., 1992. 61 с.
2. Никитин С.Н. Управление двигательными действиями в спортивной борьбе // Теория и практика физической культуры. 2006. № 3. С. 11.
3. Осипов А.Ю. Формирование двигательных действий начинающих самбистов на основе развития статокINETической устойчивости и выносливости: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2008. 23 с.
4. Саносян Х.А., Мусаелян С.Л., Агамян М.Г., Киракосян К.Ж. Разработка современной комплексной технологии контроля в видах единоборств // Теория и практика физической культуры. 2002. № 4. С. 26.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Формирование, культура, безопасность, взаимодействие, семья, образовательное учреждение.

В условиях рисков современной социализации целенаправленное формирование культуры безопасности приобретает значение первоочередной национальной проблемы, решение которой может быть обеспечено только в тесном взаимодействии государственных учреждений, системы образования и семьи.

Федеральные законы определяют деятельность Министерства образования РФ по подготовке к действиям в чрезвычайных ситуациях. Требования обязательной организации обучения безопасности закреплены в законах: № 68-ФЗ «О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера» от 21.12.94; № 28-ФЗ «О гражданской обороне» от 12.02.98; № 12-ФЗ «Об образовании» от 13.03.96. Постановления Правительства РФ регламентируют деятельность МЧС и МВД по обучению населения правилам безопасности (постановления: № 738 «О порядке подготовки населения в области защиты от чрезвычайных ситуаций» от 24.07.95; № 841 «Об утверждении положения об организации обучения населения в области гражданской обороны» от 02.11.2000).

Государственный стандарт образования предполагает овладение навыками сотрудничества, умениями избегать конфликтов и находить эффективные решения в экстремальной ситуации. Учебная программа требует приобретения конкретных знаний, умений и устойчивых навыков, необходимых для обеспечения безопасности. Исследовательскими организациями и государственными образовательными структурами разработаны обеспечивающие формирование культуры безопасного поведения учебные программы и методические комплексы. Но на этом и ограничиваются возможности административных учреждений обеспечивающих безопасность ребенка. Программные требования в значительной части остаются пожеланиями.

Культура безопасности как гарантирующая составляющая личности – предмет педагогической деятельности, включающей и дидактический, и воспитательный аспекты. Следовательно, основную нагрузку по целенаправленному формированию культуры безопасности несут прежде всего образовательные учреждения всех уровней и семья [Блинов, Костоусов, Репина, 2008].

Формирование безопасного поведения определено концепцией культуры безопасности, включающей безопасность морально-психологическую, физическую, экологическую, правовую, социальную, информационную, медицинскую и военную. По мнению В.Н. Мошкина, «эффективное становление безопасной личности на основе гуманистической нравственной установки возможно лишь при соответствующем обучении безопасному поведению» [Мошкин, 2005], предполагающем обеспечение педагогических условий, эффективное формирование культуры безопасности.

Но в современных условиях интенсивного возникновения качественно новых опасностей ни семья, ни школа не в состоянии оперативно и адекватно реагиро-

вать на них без профессионального, методически обоснованного участия государственных органов МВД и МЧС [Паля, Савин, 2007]. Следовательно, от системы образования требуются непрерывное развитие и совершенствование содержания образовательной программы и методических разработок, также координация семьи и школы в образовательном процессе как необходимое педагогическое условие, обеспечивающее эффективность формирования культуры безопасности как составляющей личностного мировоззрения учащегося.

Не удовлетворяет проблемы безопасности и утвердившийся в педагогической практике подход поведенческой психологии, предлагающий формирование устойчивой привычки по схеме «стимул – реакция – подкрепление» и исключаящий из этой цепочки понимание. В основе принятия решения в каждой конкретной ситуации лежит осознание взаимодействия объектов системы «опасно – безопасно». Специфика чрезвычайных ситуаций требует поведения, основанного на знаниях правил безопасности и навыках их применения. Предупреждение угроз в большинстве случаев обеспечивается личностными характеристиками и привычками [Лосев, 2007, с. 41]. Но поведение безопасно тогда, когда оно осуществляется осмысленно. Механистический подход выполнения действий неприемлем в реальной жизни, поскольку условия экстремальных ситуаций всегда непредсказуемы и многовариантны, что противоречит реальному содержанию организации учебно-воспитательного процесса по формированию безопасного поведения учащихся. В программах общеобразовательных школ нет мероприятий, включающих совместные действия педагогов, учащихся и родителей; несогласованны методические требования школы и семьи; как правило, родители и педагоги не компетентны в вопросах безопасности; педагоги не могут дать квалифицированную методическую консультацию и порекомендовать конкретные средства и методы работы с детьми в домашних условиях. Не осуществляется взаимодействие со службами пропаганды МЧС и МВД. Совместные мероприятия по безопасности с участием родителей, детей, педагогов и специалистов МЧС и МВД проводятся редко. Консультации и обучающие мероприятия по проблемам безопасности для родителей практически не проводятся [Савин, 2009].

Изучение возможностей общеобразовательной школы по формированию культуры безопасного поведения выявляет организационные и дидактические проблемы организации учебно-воспитательной деятельности по формированию безопасного поведения на уровне определения цели, содержания, разработки методов и оценочно-регулятивного аппарата: недостаточно оптимальна организация занятий по ОБЖ в младших классах; редко используется поддержка педагогического процесса специалистами из МЧС и МВД; недостаточно обеспечена возможность выбора содержания и форм совместной деятельности семьи и ОУ по формированию безопасного поведения учащегося; недостаточна направленность ОУ на изучение и поддержку актуальных потребностей школьников и родителей в обеспечении безопасности; недостаточно и материальное обеспечение обучения по ОБЖ.

В результате анализа учебно-методических разработок и практического опыта совместной педагогической деятельности образовательных учреждений и органов МВД и МЧС по формированию культуры безопасности мы пришли к следующим выводам:

– существующие методические разработки по формированию безопасного поведения учащегося не обеспечивают сквозного воспитательного процесса и представлены как перечень отдельных мероприятий (уроки, праздники по БЖ, походы, игры и прочее);

– отсутствуют контрольно-измерительные методы изучения уровня сформированности характеристик, обеспечивающих безопасное поведение и выявление воздействия рисков социализации, что не позволяет отслеживать и корректировать процесс формирования безопасного поведения учащегося;

– отсутствует методический комплекс, регулирующий и координирующий риски социализации в формировании безопасного поведения в семье.

Библиографический список

1. Блинов Д.И., Костоусов Н.С., Репина А.И. Актуализация психолого-педагогической сущности и содержания понятия «готовность» в процессе формирования личности безопасного типа // Культура безопасности жизнедеятельности: актуальность, проблемы, перспективы: ежеквартальный сб. науч. и учеб.-метод. работ факультета безопасности жизнедеятельности / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2008. Вып. 1. 143 с.
2. Лосев К. Безопасность – главная потребность людей // Основы безопасности жизни. 2007. № 6. С. 41.
3. Мошкин В. Воспитание культуры безопасности школьников // Основы безопасности жизни. 2005. № 8. С. 34–44.
4. Паля Д.Н., Савин А.П. Совместная учебно-воспитательная деятельность органов ГИБДД МВД РФ и образовательных учреждений по формированию навыков безопасного поведения учащихся в дорожном движении. Красноярск: РИО КГПУ им. В.П. Астафьева, 2007. 132 с.
5. Савин А.П. Социально-педагогические проблемы безопасности / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2009. 240 с.
6. Черный С.П., Савин А.П. Воспитание безопасной личности в школе: монография. Красноярск: РИО КГПУ им. В.П. Астафьева, 2007. 208 с.

СОДЕРЖАНИЕ КУРСА «ОСНОВЫ ПАРАЛЛЕЛЬНОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ»

Курс «Параллельное программирование», отбор содержания, модель знаний, логико-семантический подход, тезаурусный метод.

На фоне стремительного развития вычислительной техники, появления все более совершенных и мощных вычислительных систем многие образовательные программы, связанные с информационными технологиями, не в полной мере отражают текущий уровень развития предметной области информатики. Особенно сильно несоответствие образовательных программ уровню развития технологий заметно, когда речь заходит о параллельных вычислениях.

Параллельные вычислительные системы развиваются довольно давно (для информатики 30–40 лет – это большой срок), но в последнее десятилетие, когда вычислительные мощности однопроцессорных машин почти достигли своего предела, параллельные вычислительные системы начали интенсивно развиваться, их стоимость – падать, а сферы применения – расширяться. В данном случае речь идет не только о специальных мощных дорогостоящих системах, таких как суперкомпьютеры, кластеры и т. п., но и об обычных персональных компьютерах, для которых уже сами собой разумеются многоядерные процессоры, многоядерные видеокарты, а значит, и параллельная обработка информации. Государственные образовательные стандарты предполагают изучение параллельных вычислительных систем и параллельного программирования только для некоторых направлений, связанных с прикладной информатикой.

К сожалению, в стандартах педагогического образования, в частности в образовательных программах подготовки учителей математики и информатики, парадигма параллельных вычислений и программирования отсутствует. Изучение параллельных вычислительных систем в основном ведется за счет регионального компонента и специальных дисциплин.

При введении нового учебного курса в программу подготовки студентов возникает первостепенная проблема – это отбор содержания обучения. Решение проблемы зависит от правильно поставленных целей и задач курса как теоретического, так и практического характера.

Стандарты нового поколения требуют расширения целей предметной подготовки студентов, определяемых в рамках компетентностного подхода, например, формирование у студентов компетенции проектирования параллельной деятельности не только в рамках решения вычислительных задач, но и в жизненных ситуациях.

Строгий отбор содержания учебного материала в соответствии с поставленными целями, составление системы понятий и тезауруса учебного курса являются ключами к успешному освоению студентами учебной программы. Под системой понятий учебного курса будем подразумевать понятия конкретной предметной области, отображаемые с учетом дидактических, лингводидактических и психологических принципов, формальных и содержательных требований и представляющие собой научно и методически обоснованную целостность, содержание которой является необходимым и достаточным для успешного освоения студентами за определенное время [Кувалдина, 2003, с. 76].

Для построения системы понятий учебного курса может быть использовано несколько подходов:

- 1) система понятий составляется в виде произвольного перечня;
- 2) составление тезауруса (перечня понятий с учетом связей и отношений между ними);
- 3) составление перечня понятий с учетом последовательности возникновения между понятиями связей и отношений (исторический подход);
- 4) построение системы вокруг одного или нескольких понятий с акцентом на центральных понятиях при обучении;
- 5) ориентация системы понятий на получение студентами знаний по отдельному аспекту предмета.

Для систематизации понятий курса «Основы параллельного программирования» был применен тезаурусный метод в сочетании с логико-семантическим подходом и анализом сетевых моделей. Указанные методы и подходы к систематизации понятий предметной области рассмотрены в работах Т.А. Кувалдиной, Н.И. Пака и др. [Кувалдина, 2003; Пак, 2008; 2010].

Тезаурус – это взаимосвязанное описание отношений между понятиями, а также способ описания системы понятий. По Т.А. Кувалдиной, «учебный тезаурус – формализованная модель системы основных понятий учебного курса в виде взаимосвязанного описания отношений между понятиями в сочетании со списком определений терминов и комплектом формально-логических схем» [Кувалдина, 2003, с. 80].

Тезаурусный метод позволит выделить основные понятия курса «Основы параллельного программирования», установить иерархические связи между ними, задать логическую основу для построения модели знаний студента к окончанию изучения курса, структурировать программу курса на начальном этапе разработки на научной основе, а также определить методы обработки понятий и методы их органичного встраивания в личный тезаурус студента.

Тезаурус можно представить в виде четырех частей:

- 1) лексико-семантическая (собрание терминов);
- 2) системный указатель дескрипторов терминов;
- 3) указатель иерархических отношений дескрипторов терминов;
- 4) пермутационный указатель терминов (согласно словарю по естественным наукам, пермутационный указатель тезауруса – это указатель, в котором в алфавитном порядке перечислены все отдельные слова, входящие в компоненты словосочетаний, образующих дескрипторы, а также для каждого слова указаны все дескрипторы, в состав которых входят эти слова).

Дескриптор – это однозначное ключевое слово или код, обозначающий класс условной эквивалентности, в который включены эквивалентные и близкие по смыслу ключевые слова.

Составляющие тезаурус термины могут находиться в одном из трех отношений:

- 1) отношение равнозначности (синонимы);
- 2) отношение пересечения (когда смысловое значение понятия частично пересекается с другим понятием);
- 3) отношение подчинения (ситуация, в которой одно понятие содержится в другом как смысловая часть).

Разрабатывать тезаурус дисциплины можно как «сверху вниз», расщепляя методами анализа крупные понятия на составляющее, так и «снизу вверх», начиная от

мелких деталей, стоящих на низких уровнях абстрагирования, и объединяя их в общую структуру.

Применительно к курсу «Основы параллельного программирования» систему понятий представляется целесообразным строить «сверху вниз».

Можно выделить несколько этапов построения модели системы понятий (рис. 1).

1. Идентификация. Этап предполагает определение целей и назначения учебного курса.

2. Концептуализация. На этом этапе определяются содержание учебного курса, т. е. состава и номенклатуры понятий, выделение ключевых слов и дескрипторов, составление глоссария.



Рис. 1

3. Проектный. Этап подразумевает проектирование содержания курса в виде системы понятий, построение модели, отражающей естественно-логическую структуру системы понятий.

4. Аналитический. На этом этапе происходит разделение модели на части, соответствующие отдельным сложным понятиям – дескрипторам, а также темам и разделам учебного курса.

5. Сетевого моделирования. Этап предполагает построение сетевой модели и формально-логических схем (семантических графов понятий), определяющих выбор последовательности изложения. Для построения сетевой модели используются сети Петри в виде позиций, переходов и дуг.

6. Оценочный. Производится анализ модели на непротиворечивость и достижимость (т. е. отсутствие «порочного круга» в связях терминов и отношений) [Кувалдина, 2003].

Последовательно применив вышеизложенные этапы построения модели системы понятий к курсу «Основы параллельного программирования», получим модель системы понятий данного курса (рис. 2). Модель представлена в виде цилиндра, рассеченного на слои, каждый из которых несет свою смысловую нагрузку.

Самый нижний слой представляет собой области опорных знаний, в которые входят понятия и связи между ними, необходимые для полного понимания материала предлагаемого курса. Этот слой ссылается на другие дисциплины, обеспечивающие межпредметную связь: архитектура ЭВМ, теория алгоритмов, теоретические основы информатики, теория графов, программирование (структурное и модульное), компьютерные сети, численные методы.

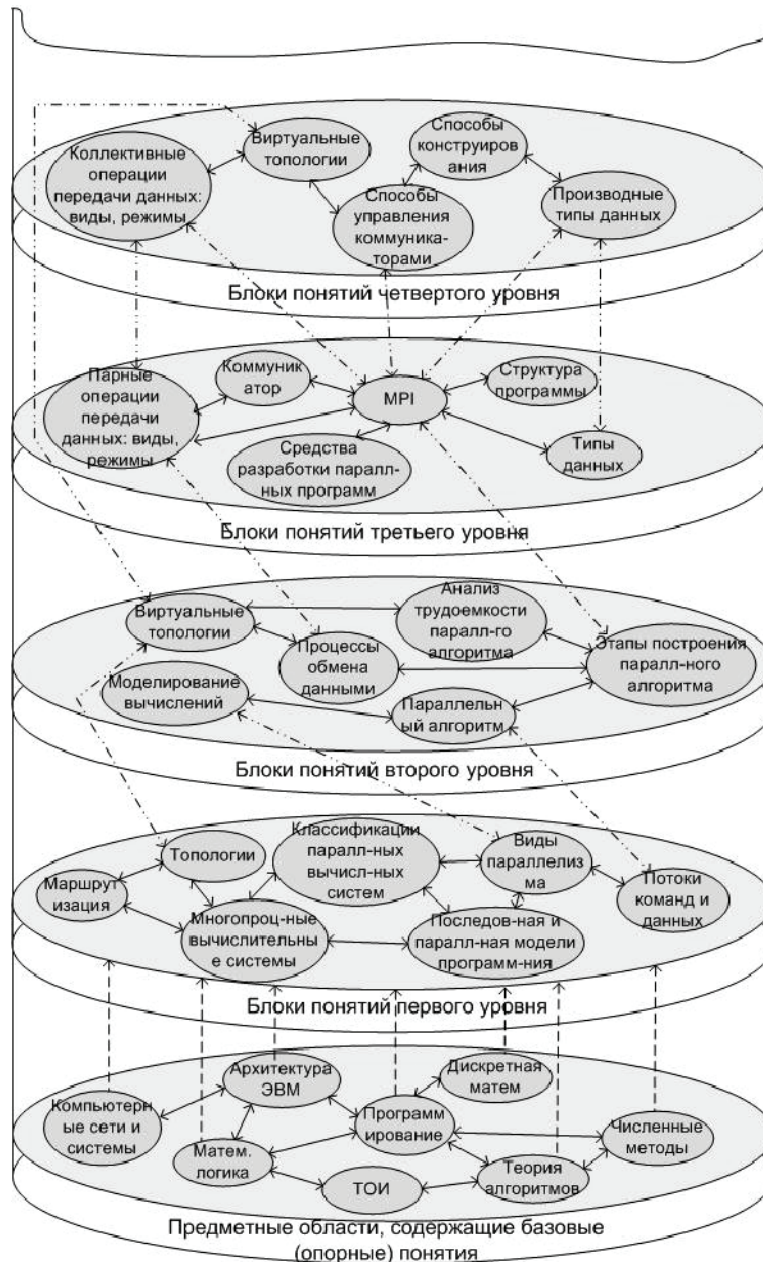


Рис. 2

Следующие слои «цилиндра понятий» определяются иерархически. Непосредственно над базовым слоем располагаются понятия первого уровня, формирование которых опирается на базовые (опорные) знания.

Связи между понятиями возникают не только между соседними уровнями. Так, можно заметить прямую связь теории графов с моделированием параллельных вычислений, теории алгоритмов с анализом трудоемкости параллельного алгоритма. Базовые знания из области программирования пронизывают всю модель вертикальной связью.

Следующий срез (блоки понятий третьего уровня) предполагает формирование понятий, уже непосредственно касающихся программирования в рамках стандарта MPI [Богачев, 2003; Гергель, Стронгин, 2001; Немнюгин, Стесик, 2002]. В рамках указанного стандарта этот слой отвечает за формирование основных представ-

лений: о типах данных, коммутаторах, видах и режимах передачи сообщений, моделировании простых параллельных программ с опорой на предшествующий уровень.

Слой понятий и связей четвертого уровня углубляет понимание освоенного ранее, предполагая формирование более абстрактных представлений: о производных типах данных и способах их конструирования, о способах управления коммутаторами и использования виртуальных топологий (связь с уровнем 2). Знания этого уровня используются при решении более сложных задач из линейной алгебры, численных методов, ТОИ, теории графов.

Как можно заметить, «цилиндр понятий» не имеет верхней границы по той причине, что изучение параллельных вычислений не должно ограничиваться рамками заявленной темы. Предлагаемая модель может развиваться как в плоскостях, увеличивая количество блоков понятий и связей между ними, так и в высоту, формируя новые, более сложные уровни.

На базе представленной модели знаний сформировано содержание курса «Основы параллельного программирования».

Назначение курса «Основы параллельного программирования» – ввести студентов в мир параллельных компьютерных технологий, познакомить с основными элементами параллельных вычислительных систем и заложить знания и умения, необходимые для программирования работы таких систем, а также сформировать представления о параллельной деятельности в целом как неотъемлемой части жизни человеческого общества.

При этом выделяются следующие компетенции:

- владение культурой мышления;
- развитие способностей к обобщению, анализу и синтезу информации в рамках планирования параллельной деятельности;
- развитие способности использовать знания о параллельных алгоритмах в образовательной деятельности, применять методы математической обработки информации к планированию и анализу параллельной деятельности как алгоритмического, так и жизненного характера.

Содержание курса построено в виде отдельных учебных модулей на основе модульного подхода, поскольку он представляется наиболее оптимальным для построения курса в соответствии с разработанной моделью знаний. Современные исследователи (Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова и др.) подчеркивают, что «модульное обучение (модульная технология) преобразует образовательный процесс так, что обучающийся самостоятельно (полностью или частично) обучается по целевой индивидуализированной программе. Сердцевиной модульного обучения является учебный модуль, включающий: законченный блок информации, целевую программу действий учащегося; рекомендации (советы) преподавателя по ее успешной реализации. Модульная технология обеспечивает индивидуализацию обучения: по содержанию обучения, по темпу усвоения, по уровню самостоятельности, по методам и способам учения, по способам контроля и самоконтроля, а цель модульного обучения заключается в содействии развитию самостоятельности учащихся, их умению работать с учетом индивидуальных способов проработки учебного материала» [Шамова, Давыденко, Шибанова, 2002, с. 312].

Таким образом, в результате проведенной работы получено содержание рассматриваемого курса.

Входной модуль. Входное тестирование студентов по базовым знаниям. Место параллельных технологий в структуре современной информатики.

Модуль 1. Архитектура многопроцессорных вычислительных систем. Классификации вычислительных систем (систематика Флинна, схема Хандлера, по способу взаимодействия с оперативной памятью). Примеры архитектур параллельных вычислительных систем. Базовые узлы многопроцессорной системы. Топологии коммуникаций многопроцессорной вычислительной системы. Виды параллелизма и их обеспечение.

Модуль 2. Особенности программирования параллельных вычислений. Последовательная и параллельная модели программирования. Закон Амдала. Параллелизм задач и параллелизм данных. Этапы разработки параллельного алгоритма: декомпозиция, выделение информационных зависимостей, виртуальные топологии, масштабирование, распределение задач между процессорами. Анализ эффективности алгоритма. Параллелизм в деятельности человека.

Модуль 3. Введение в параллельное программирование на основе MPI. Программные средства высокопроизводительных вычислений. Стандарт MPI и его особенности. Среда выполнения MPI-программ. Коммуникаторы. Операции передачи данных и их виды. Режимы передачи данных. Типы данных в MPI. Инициализация и завершение MPI-программ. Количество и ранг процессов в MPI-программе. Передача и прием сообщений при двухточечном обмене.

Модуль 4. Коллективные операции передачи данных в MPI. Обеспечение коллективных операций передачи данных: сбор данных, широковещательная рассылка, общая передача данных от всех процессов всем процессам программы. Операции редукции данных. Производные типы данных и способы их конструирования. Управление группами процессоров и коммуникаторов.

Итоговый модуль. Выходное тестирование по дисциплине.

В заключение можно сказать, что для введения новой дисциплины (или дополнения программы существующей) работа по отбору содержания является необходимой, во многом определяющей методы, приемы, средства дальнейшего обучения, круг задач для практической деятельности.

Библиографический список

1. Богачев К.Ю. Основы параллельного программирования. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2003.
2. Гергель В.П., Стронгин Р.Г. Основы параллельных вычислений для многопроцессорных вычислительных систем. Н. Новгород: ННГУ, 2001.
3. Кувалдина Т.А. Систематизация понятий курса информатики на основе методов искусственного интеллекта: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02, 2003.
4. Немнюгин С., Стесик О. Параллельное программирование для многопроцессорных вычислительных систем. СПб.: БХВ-Петербург, 2002.
5. Пак Н.И. Информационное моделирование: учеб. пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2010. 152 с.
6. Пак Н.И. Проективный подход в обучении как информационный процесс: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск: РИО КГПУ, 2008. 112 с.
7. Шамова Т.И., Давыденко Т.М., Шибанова Г.Н. Управление образовательными процессами. М.: Академия, 2002. 384 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ БОЕВОЙ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ УНИВЕРСИТЕТА ГПС МЧС К ДЕЙСТВИЯМ В УСЛОВИЯХ ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ

Психолого-педагогическое обеспечение, формирование умений и навыков боевой готовности курсантов МЧС, интерактивные формы.

Общественно-политические преобразования в нашем обществе происходят на фоне сложных и противоречивых социальных, техногенных и природных процессов, возникновения значительного количества аварий, катастроф и стихийных бедствий, характеризующихся непредсказуемостью развития ситуации. Существуют объективные противоречия между необходимостью применения соответствующих сил и средств для регулирования и разрешения экстремальной ситуации и нормативной базой их применения; между готовностью лиц, принимающих ответственные решения в условиях риска, и подготовленностью их как непосредственных исполнителей. Развиваются спасательные технологии, внедряется новая техника. Но все инновации не будут по-настоящему эффективны, если одновременно не развивать формы и методы психолого-педагогического обеспечения деятельности курсантов университета ГПС МЧС, задачей которых станет спасение людей, материальных и культурных ценностей при пожарах, авариях, других бедствиях и различного рода экстремальных ситуациях.

Подготовка курсантов к действиям в условиях экстремальных ситуаций является важной задачей учебно-воспитательного процесса в университете. Для этого курсанты изучают дисциплины предметной подготовки, которые формируют знания, умения и навыки профессиональной деятельности, в том числе умения и навыки боевой готовности.

Анализ экстремальных ситуаций, в которых приходится действовать сотрудникам МЧС, показал, что ситуации однотипными не бывают, каждая и экстремальная, и чрезвычайная ситуация имеет разный характер развития, разные факторы (масштабность, сфера возникновения, поражающие факторы, объем оперативных мероприятий), боевая деятельность не застывший повсеместно применимый стандарт, одни способы действий, которые отрабатывались, оказываются не лучшими в данных условиях, а другие быстро устаревают, поэтому стандартные умения редко используются в служебно-боевой деятельности.

Исследование причин гибели и травматизма сотрудников пожарной охраны при выполнении ими своих непосредственных обязанностей, проблем управления пожарными подразделениями и применения сил и средств пожаротушения, спасательных средств в условиях экстремальных ситуаций показало недостаточное владение умениями и навыками боевой готовности. Качественное выполнение боевых задач возможно только при условии, когда педагогическая система решает триединую педагогическую задачу: обучение – воспитание – развитие. Подготовка эффективна при условии решения всех задач в единстве и взаимосвязи. Таково основополагающее, принципиальное положение частной дидактики экстремальной под-

готовки. Оно соответствует и фундаментальным требованиям педагогической науки. Я.А. Коменский писал: «...вполне соответствующей своему назначению я называю такую школу, которая явилась бы истинной мастерской людей» [Коменский, 1982, с. 169].

Научная проблема проводимого исследования заключается в том, что организация учебно-воспитательного процесса строится на стандартных педагогических приемах и методах подготовки выпускников университета ГПС МЧС без учета сложности и многоплановости экстремальных ситуаций. Большинство литературных источников, используемых в учебно-воспитательном процессе, стандартно освещают вопросы тактической, специальной подготовки курсантов, отсутствуют научно обоснованные разработки средств и методов, используемых в ходе учебно-воспитательного процесса, которые повысили бы эффективность подготовки курсантов университета ГПС МЧС к действиям в условиях экстремальных ситуаций.

Цель исследования – определение, теоретическое обоснование и практическое применение психолого-педагогического обеспечения процесса формирования умений и навыков боевой готовности курсантов университета ГПС МЧС к действиям в условиях экстремальных ситуаций, куда включается, прежде всего, использование ситуационных игр, моделирование экстремальных ситуаций и факторов, тактических игр с применением средств пожаротушения и спасательных средств.

Проблема формирования умений и навыков боевой готовности существует, во-первых, потому, что стандартных экстремальных ситуаций не бывает, а, во-вторых, все психолого-педагогическое воздействие на курсантов по формированию навыков и умений боевой готовности построено на стандартных педагогических приемах, согласно учебному плану. Решение данной проблемы возможно за счет применения психолого-педагогического обеспечения, способного решить триединую педагогическую задачу профессиональной подготовки курсантов, более широко сформировать умения и навыки боевой готовности:

- умение оценить экстремальную ситуацию;
- умение принять правильное решение в экстремальной ситуации;
- навыки расчета сил и средств;
- навыки применения средств пожаротушения и спасательных средств.

Формирование таких умений, как умения оценить экстремальную ситуацию, принять правильное решение в экстремальной ситуации, происходит на основе изучения боевого Устава пожарной охраны и тактической подготовки, которые формируют классические (стандартные) умения.

Экстремальные умения – вершина профессионального мастерства и экстремальной выучки, предупреждения многих трудностей, проблем, кризисов служебно-боевой готовности и обеспечения безопасности жизнедеятельности, что актуально для курсантов университета. Формирование умений на начальном этапе сходно с формированием навыков. Однако методика формирования экстремальных умений отличается тем, что умения по своей структуре много сложнее навыков; умению присущи осмысленность, обоснованность, целесообразность комплекса элементов его гибкого алгоритма [Дьяченко др. 1985, с. 109]. Нет ни единого стандартного способа действий в многообразии экстремальных ситуаций и профессиональной деятельности. Именно поэтому процесс формирования умений многофакторный и многоступенчатый, кроме того, при формировании умений нет этапа автоматизации, но это не значит, что не надо повышать требования к ускорению решения задач. Исследования, проводимые в филиале Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС в г. Железногорске, на начальном этапе показали, что умение

оценить экстремальную ситуацию формируется на основе профессиональных знаний более эффективно в случае применения разноплановых ситуационных игр, моделирования экстремальных ситуаций и факторов. Процесс формирования умения принятия правильного решения в экстремальной ситуации происходит, прежде всего, на основе анализа всех факторов экстремальной ситуации, анализа боевых возможностей подразделения. Данное умение формируется поэтапно и происходит эффективнее, если основывается на умении оценки ситуации, технологическом анализе ситуации и в случае применения разноплановых ситуационных игр, моделирования экстремальных ситуаций и факторов. Уровень сформированности умения оценки ситуации определяется тестированием и наблюдением в совокупности. На рис. 1 представлены средние обобщенные данные.

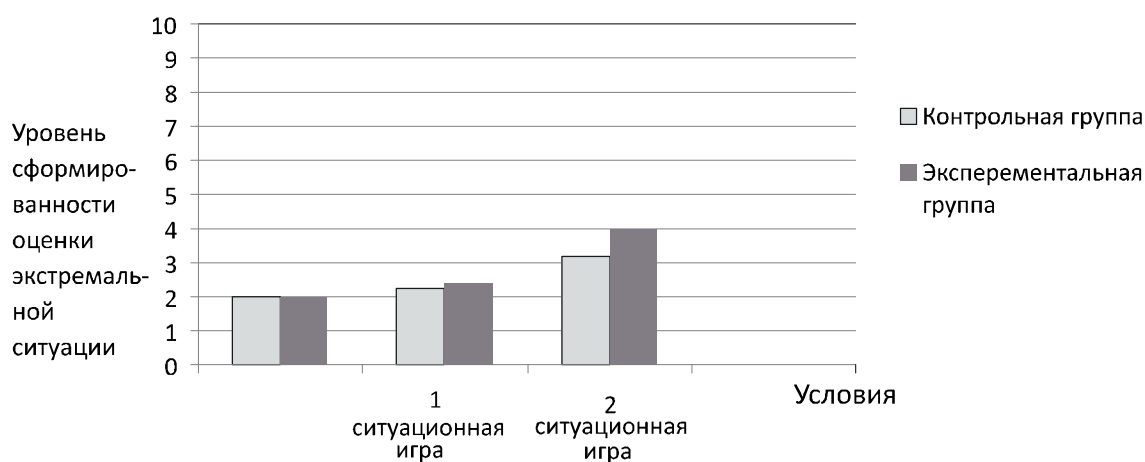


Рис. 1. Влияние ситуационных игр на умение оценки экстремальной ситуации в контрольной и экспериментальной группах

Навык наблюдаем в виде быстрых, точных и в то же время непринужденно выполняемых движений и действий опытного специалиста, и это лишь внешнее выражение сложившейся внутренней психологической и физиологической «схемы» навыка, которая выполняет регулирующую роль по отношению к проявляющимся внешне движениям и действиям. Навыки бывают сенсорные (навыки наблюдения, осмотра, оценки ситуации, обнаружения малозаметных, но профессионально важных признаков), умственные и двигательные. Навыки расчета сил и средств – умственные, однако, существуют и комплексные навыки, такие как навыки реагирования на аварийно-опасную ситуацию при тушении пожара. Навыки применения средств пожаротушения и применения спасательных средств – двигательные [Коробейников, 1965, с. 89].

Формирование навыков расчета сил и средств пожаротушения у курсантов университета происходит на основании знаний вопросов тактической подготовки, материально-технической части средств пожаротушения и спасательных средств их боевых параметров. Формирование данного навыка происходит только при решении ситуационных и тактических задач. Исследования, проводимые в университете, показали, что в случае применения тактических игр с использованием средств пожаротушения и спасательных средств, процесс формирования навыков расчета сил и средств, навыков применения средств пожаротушения и применения спасательных средств происходит эффективнее. Уровень сформированности навыков расчета сил и средств определяется математическим расчетом и временем, а уро-

вень сформированности навыков применения сил и средств определяется временем и наблюдением. На рис. 2 представлены показатели.

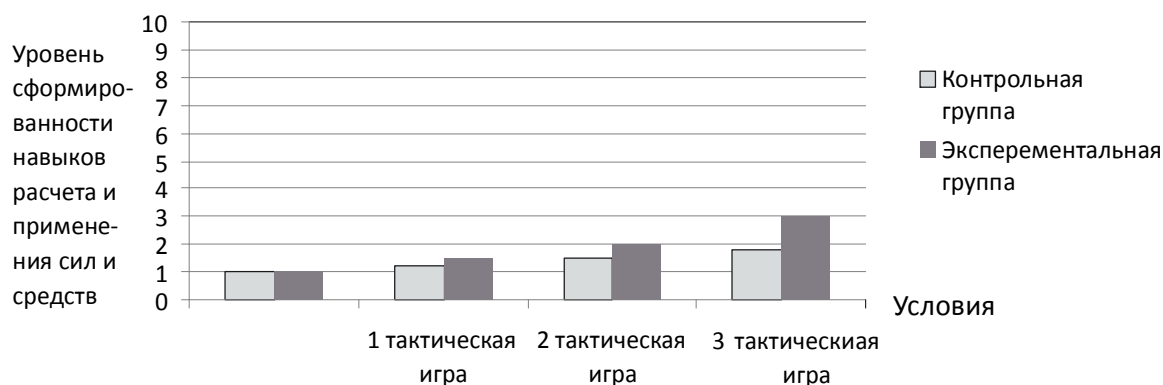


Рис. 2. Влияние тактических игр на навыки расчета сил и средств, применение сил и средств в контрольной и экспериментальной группах в условиях экстремальных ситуаций

Внедрение данного психолого-педагогического обеспечения в учебно-воспитательный процесс подготовки курсантов не потребовало дополнительного времени, а только изменило виды проводимых занятий.

Научный анализ применения только элементов данного психолого-педагогического обеспечения показал поэтапную динамику эффективного формирования умений и навыков боевой готовности курсантов при условии применения его в учебно-воспитательном процессе.

Библиографический список

1. Военная педагогика / под ред. проф. В.Н. Герасимова. М., 1997. 345 с.
2. Дьяченко В.Ф., Кандыбович Л.А., Пономаренко В.А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Минск, 1985.
3. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. М., Педагогика, 1982. Т.2.
4. Коробейников М.П. Поведение воина в опасной ситуации. М., 1965.
5. Корчемный П.А., Елисеев А.П. Психологическая устойчивость в чрезвычайных ситуациях. Новогорск, 2000.
6. Лебедев В.И. Личность в экстремальных условиях. М., 1989.
7. Столяренко А.П. Психологическая подготовка пожарных. М., 1982.
8. Съедин С.И., Абдурахманов Р.А. Психологическое воздействие боевой обстановки. М., 1992.
9. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев и др. 3-е изд. М., 2000.
10. Пожарная тактика / под ред. Я.С. Повзика. М., 1984.

ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ

Социально-экологическое воспитание, социально-экологическая компетентность.

Одной из важнейших черт современного периода является усиливающаяся острота социально-экологических противоречий. Важная роль в преодолении этих противоречий отводится студенческой молодежи, в частности будущему учителю как носителю норм и правил, принятых в данном обществе и направленных на безопасное существование в окружающей природной и социальной среде.

Цель нашего исследования заключается в обосновании технологии подготовки будущего учителя к социально-экологическому воспитанию школьников. Подходы к определению понятий «технология», «педагогическая технология» подробно рассмотрены в современной педагогической науке (В.П. Беспалько, Б.Т. Лихачев, Г.К. Селевко). В рамках нашего исследования мы придерживаемся следующего определения: педагогическая технология представляет собой совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов приемов обучения, воспитательных средств; она есть инструментарий педагогического процесса [Педагогические технологии, 2004, с. 6]. Технология подготовки будущего учителя к социально-экологическому воспитанию школьников предполагает поэтапное решение ряда задач, которые выделены и обоснованы в данной работе. Мы определяем социально-экологическое воспитание студентов педагогического вуза как «один из аспектов экологического воспитания, направленный на усвоение ими части общечеловеческой культуры взаимодействия с окружающей природной и социальной средой; формирование элементов социального опыта: совокупности социально-экологических знаний, умений, навыков; мотивов, установок и интересов, социально-экологических ценностей, эмоционально-волевых усилий для реализации экологически оправданного поведения, профессионально-педагогической готовности к организации и проведению социально-экологического воспитания школьников, которые необходимы им для правильного взаимодействия в системе «Человек – Природа – Общество» [Шаронова, 2011, с. 173].

Целью социально-экологического воспитания студентов педагогического вуза является формирование социально-экологической компетентности, представляющей собой «личностный феномен, сущность которого состоит в готовности и способности человека субъектно воспринимать окружающую действительность в единстве природных и социокультурных компонентов при осознании социальной ответственности за свою профессиональную деятельность» [Перфилова, 2007, с. 20]. Мы определяем социально-экологическую компетентность студентов педагогических специальностей как готовность к социально-экологической деятельности, которая формируется на основе экологизации учебно-воспитательного процесса, способствующего приобретению совокупности знаний о природной и социальной среде как важнейшей ценности, о характере воздействия и нормах взаимодействия человека с окружающей природной и социальной средой; умений творчески

решать учебные и внеучебные социально-экологические задачи; опыта участия в практических делах по сохранению, улучшению состояния и восстановлению окружающей природной и социальной среды; социально-экологически значимых личностных качеств (экогуманность, экоэмпатийность, экологическая этика, экологическая нравственность, ответственность за результаты своей социально-экологической, профессионально-педагогической деятельности).

На основе подходов к определению структурных элементов социально-экологической компетентности, рассмотренных О.В. Перфиловой, С.Д. Глазачевым [Перфилова, 2007, с. 18], мы выделяем следующие компетенции будущего учителя:

- ценностно-смысловая компетенция – компетенция в сфере мировоззрения, связанная с ценностными представлениями о природе и человеке как высших ценностях;
- общекультурная компетенция – особенности общечеловеческой культуры взаимодействия с окружающей природной и социальной средой; культурологические основы социальных, общественных явлений и традиций взаимодействия с природой, роль науки и религии в системе взаимодействия «человек – природа – общество»;
- этноэкологическая педагогическая компетенция – социокультурный феномен, направленный на усвоение той части общечеловеческой культуры взаимодействия с окружающей природной и социальной средой, которая обусловлена менталитетом этноса; формирование элементов социально-экологического опыта, заложенного в культуре национального воспитания, готовность к передаче этноэкологической культуры и осуществлению этнопедагогической деятельности в условиях социально-экологической воспитательной среды;
- компетенция личностного самосовершенствования – освоение способов саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки, формирование внутренней социально-экологической культуры;
- коммуникативная компетенция – компетенция педагогического взаимодействия с различными социальными группами (дети, педагоги, родители) и социальными институтами с целью формирования готовности к социально-экологическому воспитанию школьников.

В соответствии с выделенными компетенциями мы определили две группы задач, реализация которых позволит нам решить проблему исследования.

Задачи по формированию социально-экологической культуры студентов:

1) вооружение системой знаний:

а) естественнонаучных о: связях и зависимостях, существующих в экосоциосистемах; эволюционных процессах биосферы и ноосферы; биологических, физических, химических основах экологических процессов и их влиянии на организм человека и общество в целом;

б) мировоззренческих о: глобальных проблемах человечества, причинах их возникновения и путях решения; роли человека и общества в эволюции Земли;

в) нормативно-правовых об: экономических и правовых аспектах природопользования; установленных обществом нормах поведения в отношениях с природной и социальной средой; правах и обязанностях граждан в области взаимодействия человека и природы;

г) практических о: характере воздействия различной человеческой деятельности на окружающую природную и социальную среду; путях минимизации негативного воздействия человеческой деятельности на окружающую среду; источниках экологической опасности на глобальном, региональном и локальном уровнях; характере

влияния на человека и общество в целом негативных факторов окружающей среды; ошибках и неправильном поведении людей при взаимодействии с окружающей средой; безопасном поведении человека с целью профилактики и преодоления воздействия негативных факторов окружающей среды на его здоровье;

2) формирование социально значимых мотивов:

а) гражданско-патриотических – любовь к Родине, ее природе, желание приумножить и сохранять природные богатства, понимание долга перед обществом по охране природы и её восстановлению;

б) гуманистических – руководство в экологических делах и поступках чувством добра, желанием защитить все живое с пользой для общества;

в) эстетических – ощущение и понимание красоты и гармонии природы;

3) формирование эмоционально-ценностного отношения к природе, к экологическим проблемам как глобального, так и регионального уровня; развитие социально-экологически значимых личностных качеств;

4) овладение умениями и навыками реализации социально-экологических знаний: приобретать научную информацию по проблеме; «переносить» полученные социально-экологические знания и приемы умственной деятельности в новые условия; обновлять социально-экологические знания и совершенствовать социально-экологические умения; осуществлять самоанализ, самооценку получаемой информации; критически и системно мыслить; прогнозировать возможные результаты своей социально-экологической деятельности, корректировать и перестраивать ее; овладеть системой норм и правил поведения в окружающей природной и социальной среде; приобретать практический опыт социально-экологической деятельности.

Задачи по формированию готовности студентов к социально-экологическому воспитанию учащихся:

1) вооружение знаниями:

а) социально-экологические знания: знания эволюции взаимодействия в системе «человек – природа – общество»; глобальных и региональных экологических проблем современности; знания специальной литературы по экологии, социальной экологии; социально-правовые экологические знания, программы и законодательные акты; знания теоретических основ экологической педагогики, экологической психологии, экологической психопедагогики;

б) психолого-педагогические знания: содержания, целей и задач, форм, средств и методов социально-экологического образования и воспитания; содержания основных понятий (экообразование, эковоспитание, экокультура, социально-экологическое образование и воспитание); теории и методики организации педагогического процесса по социально-экологическому воспитанию школьников; основ этнопедагогики, этнопсихологии, этнокультуры; педагогической диагностики экологической и социально-экологической культуры школьников; основ практической исследовательской деятельности социально-экологического характера; современных педагогических технологий и передового опыта по социально-экологическому воспитанию;

в) медико-педагогические знания: основ здоровьесбережения, влияния факторов среды на здоровье человека; основ охраны здоровья учащихся в походах на экскурсиях, при проведении практических мероприятий;

2) формирование положительной мотивации к социально-экологическому воспитанию учащихся;

3) овладение умениями, необходимыми для социально-экологического воспитания учащихся:

а) проектировочные умения: планировать процесс формирования социально-экологического воспитания; отбирать наиболее эффективные формы и методы социально-экологического воспитания; планировать и осуществлять самообразование по социально-экологическому воспитанию; использовать разнообразные источники информации социально-экологического содержания в своей работе;

б) организационные умения: организовывать творческую деятельность учащихся социально-экологического направления (слет, олимпиаду, акцию, проект, дискуссии, «круглые столы», деловые игры, ситуационный анализ, мастер-классы, имитационные игры и др.); организовывать и проводить экскурсию, поход, экспедицию с целью изучения социально-экологических проблем; организовывать практическую деятельность учащихся в природе;

в) коммуникативные умения: вести беседу, дискуссию (индивидуальную и групповую) на социально-экологическую тематику; выступать с докладом, лекцией, сообщением на социально-экологическую тему; проводить природоохранную пропаганду и природовосстановительную работу совместно со школьниками и социальными институтами;

г) гностические умения: вести диагностику уровня сформированности экологической и социально-экологической культуры школьников; планировать и проводить работу по повышению эффективности процесса социально-экологического воспитания школьников;

д) исследовательские умения: применять методы педагогического исследования (анкетирование, тестирование, социометрические методики и др.) по социально-экологическому воспитанию; планировать и оказывать консультационную помощь учащимся в организации научно-исследовательской, экспериментальной работы; вовлекать школьников в решение локальных и региональных социально-экологических проблем;

е) интегративные умения: изучать, анализировать и обобщать свой опыт по социально-экологическому воспитанию школьников; использовать современные педагогические технологии и передовой опыт в своей работе; использовать краеведческий материал в процессе социально-экологического воспитания; использовать основы этнопедагогики, этнопсихологии, этнокультуры в процессе формирования социально-экологической культуры школьников; использовать социально-правовые экологические знания;

4) приобретение опыта социально-экологического воспитания учащихся в процессе педагогической практики в школе, системе дополнительного образования детей, в детских оздоровительных лагерях.

Эффективность процесса социально-экологического воспитания студентов определяется по результатам изменений, которые происходят в их личностном развитии, уровне социально-экологической культуры. Профессионально-педагогическая готовность подтверждается системой умений и навыков выполнения социально-экологической деятельности.

На основе выделенных задач для реализации технологии подготовки будущего учителя к социально-экологическому воспитанию школьников нами был разработан и апробируется на базе ГОУ ВПО ЧГПУ им. И.Я. Яковлева и ЧФ ГОУ ВПО МГПУ им. М.А. Шолохова спецкурс «Социально-экологическая компетентность студентов педагогических специальностей».

В рамках нашего исследования в программу спецкурса были включены, например, такие темы как:

– Этнопедагогические основы социально-экологического воспитания школьников.

- Здоровьесберегающие технологии в процессе воспитания.
- Система отношений «человек – природа» в религиозных воззрениях различных народов.
- Традиционные и инновационные технологии воспитательной работы социально-экологического направления.
- Диагностика социально-экологической воспитанности школьников.
- Взаимодействие различных социальных институтов по формированию социально-экологической активности личности и др.

Кроме того, нами были проведены практические занятия следующего содержания.

- Обсуждение фильмов социально-экологического направления.
- Анализ и рецензия статей социально-экологического содержания.
- Подготовка сочинений и эссе по проблеме исследования.
- Социологические опросы школьников и общественности по выявлению отношения к социально-экологическим проблемам современности и их решению.
- Разработка и реализация социально-экологических студенческих проектов.
- Подготовка статей и сообщений по результатам социально-экологических проектов в газеты университетов «Педвузовец» и «Шупаш».
- Участие в Республиканском этапе Всероссийского конкурса социальных проектов школьников «Я – гражданин» (номинация: социальноэкологический проект).
- Экскурсии в центры дополнительного образования детей, библиотеки, природо-исследовательские и экологические центры с целью знакомства с деятельностью социально-экологической направленности.
- Знакомство с системой деятельности Министерства экологии и природопользования ЧР, Молодежной экологической дружины, Детского экологического движения Чувашии.
- Реализация мероприятий социально-экологического направления на базе детских оздоровительных лагерей.
- Участие в социально-экологических мероприятиях (акциях, слетах, конференциях) совместно со школьниками.
- Апробация полученных знаний на педагогической практике.

Для реализации технологии подготовки студентов к социально-экологическому воспитанию школьников нами были разработаны и внедрены в учебно-воспитательный процесс вузов такие учебные и учебно-методические пособия, как «Диагностика экологической культуры школьников» (2007), «Диагностика экологической воспитанности студентов» (2008), «Формирование экологической культуры школьников во внеклассной работе» (2010), «Организация внеклассной воспитательной работы школьников по экологическому направлению» (2011), «Формы социально-экологического воспитания школьников» (2011), «Диагностика социально-экологической компетентности студентов педагогических специальностей» (2011). Промежуточные результаты реализации спецкурса позволяют нам сделать выводы об эффективности используемых технологий подготовки будущего учителя к социально-экологическому воспитанию школьников.

Научная новизна нашего исследования заключается в следующем.

- Дан авторский подход к определению понятий «социально-экологическое воспитание студентов», «социально-экологическая компетентность».
- Определены социально-экологические компетенции, овладение которыми позволит студентам педагогических специальностей эффективно проводить профессионально-педагогическую деятельность.

- Выделены группы задач, решение которых позволит нам осуществить подготовку будущих учителей к социально-экологическому воспитанию школьников.
- Разработана программа спецкурса «Социально-экологическая компетентность студентов педагогических специальностей».
- Подготовлен ряд учебных и учебно-методических пособий для реализации технологии подготовки студентов.

Результаты теоретического исследования и практической работы позволяют нам сделать вывод о необходимости активизации деятельности по социальной направленности экологической подготовки студентов педагогических специальностей, поэтапного решения выделенных групп задач; организации системной социально-экологической деятельности студентов совместно со школьниками; изучении и практическом применении новых технологий социально-экологического воспитания и как результат формирования социально-экологической компетентности будущего учителя.

Библиографический список

1. Педагогические технологии: учеб. пособие для студ. пед. спец. / под общ. ред. В.С. Кукушина. М.: МарТ; Ростов н/Д: МарТ, 2004. 336 с.
2. Перфилова О.В. Развитие социально-экологической компетентности педагога в профессиональном образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.08. М., 2007. 22 с.
3. Шаронова Е.Г. Теоретические основы социально-экологического воспитания студентов педагогических специальностей // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2011. № 7(69). Ч. 2. С. 171–179.

ВЛИЯНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ЗАНЯТИЙ В ШКОЛАХ СПОРТИВНОЙ ОРИЕНТАЦИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ МОРАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ УЧАЩИХСЯ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)

Школы спортивной ориентации, морально-волевые качества.

В процессе модернизации системы образования в современной России значительное внимание уделяется дифференциации учебных заведений по характеру и направленности учебно-воспитательной деятельности, их специализации по видам углубленного изучения отдельных предметов, образовательных циклов. В рамках этой тенденции развивается спортивная специализация школ и классов, которые наряду с общим средним образованием дают учащимся хорошую физическую подготовку, привлекают к систематическим спортивным занятиям, предоставляют талантливым и одаренным детям возможности самореализации в избранных видах спорта.

Работа школ такого профиля отнюдь не ограничивается спортивными тренировками и подготовкой к соревнованиям различного уровня. Здесь растят прежде всего не будущих чемпионов и рекордсменов, а достойных граждан своего отечества, получающих за годы учебы полноценное общее среднее образование. В то же время интенсивная физкультурно-спортивная подготовка, несомненно, накладывает заметный отпечаток на их учебу, воспитание, образ жизни.

Задача нашего многолетнего исследования как раз и заключается в том, чтобы выявить, каким образом усиленные занятия спортом в школах подобного типа влияют на процесс социализации учащихся различных классов, на формирование нравственно-волевых черт их характера, на учебу, на жизнедеятельность в целом. В довольно малочисленной литературе, посвященной работе спортивных школ, преобладают медико-биологические и методические подходы к вопросам тренировочного процесса, его влияния на здоровье школьников, их спортивные достижения. Лишь в некоторых работах обращается должное внимание на психолого-педагогические аспекты работы с юными спортсменами, на роль интенсивных физкультурных занятий в формировании морально-волевых качеств характера учащихся [Бабаян, 1977; Казанцев, 1996; Сютг, 1996, Цылев, 2001].

Нам представляется, однако, что в деятельности школ спортивной ориентации имеется значительный и далеко не всегда используемый потенциал личного становления юных спортсменов. В настоящей статье мы рассматриваем лишь один аспект нашего многолетнего комплексного исследования специфики социализации подрастающего поколения в школах данного типа. Некоторые результаты исследования нашли отражение в наших публикациях [Шевчук, 2003; 2007; 2010]. Здесь выявляются и анализируются мнения учащихся и их родителей о том, в какой степени формированию нравственных и волевых качеств подростков и юношей способствуют различные факторы, связанные с деятельностью школ спортивной ориентации.

Мы используем с этой целью информацию, полученную в результате очередного репрезентативного анкетирования школьников двух возрастных групп, обуча-

ющихся в трех школах спортивной ориентации г. Красноярска (в школах спортивной гимнастики, художественной гимнастики и акробатики) в 2007–2008 учебном году. Специально разработанные анкеты заполнили 96 учащихся (37 % от всего контингента), в том числе 67 подростков 11–14 лет (44 %), обучавшихся в 5–8 классах, и 29 юношей и девушек 15–17 лет (26 %), обучавшихся в 9–11 классах. Почти все респонденты занимаются в спортшколах многие годы (начиная с дошкольного возраста) и поэтому способны с достаточным основанием отвечать на многочисленные вопросы анкеты.

Одновременно опрашивались отцы и матери учащихся, которые заполняли специальную «Анкету родителей школьников». В общей сложности было опрошено 242 родителя (39 % от всего контингента), в том числе 146 отцов и матерей детей 6–10 лет (41 % из всех родителей детей этого возраста), 67 родителей подростков 11–14 лет (44 %), 29 родителей юношей и девушек 15–17 лет (26 %).

Новый этап мониторинга подтвердил и конкретизировал полученные ранее данные о значительном и многогранном влиянии учебы в спортивных школах на формирование и развитие нравственно-волевых качеств учащихся. Об этом свидетельствуют ответы на детальные вопросы анкет как школьников, так и их родителей. Среди мотивов, которыми руководствовались родители, отдавая детей в школы спортивной ориентации, первые три места занимали такие соображения: занятия в этих школах «сформируют необходимые для жизни морально-волевые качества» (59 % опрошенных отцов и матерей отметили в анкетах этот мотив), «укрепят здоровье детей» (54 %), «оградят детей от влияния улиц» (50 %).

Судя по результатам анкетирования, эти надежды в целом оправдались. Подавляющее большинство учащихся (69 %, в том числе 50 % «полностью» и 19 % «частично») удовлетворены учебой в спортивной школе, ибо она «формирует нравственно-волевые качества, которые необходимы в жизни». Родители поддерживают позицию своих детей (соответствующие данные – 68 %, в том числе – 49 % «полностью» и 19 % «частично»). В процессе исследования выяснилось, что влияние учебы в спортивных школах на различные личностные качества учащихся весьма неоднозначно. В целом ее воздействие на волевые качества оказывается более значимым, чем на качества морального плана. Причем среди волевых качеств по степени подобного влияния на первое место выдвигается «целеустремленность», а среди нравственных – «коллективизм (взаимопомощь, товарищество)». Совершенствование учебно-воспитательной работы с необходимостью требует выяснить – какие именно виды занятий в школах спортивной ориентации, какие конкретно факторы их деятельности и в какой мере способствуют формированию и развитию взаимосвязанных и в то же время имеющих свою специфику нравственных и волевых личностных качеств учащихся.

С этой целью и школьникам, и родителям были заданы по два аналогичных вопроса. Первый из них должен конкретизировать представления о факторах, формирующих нравственные качества, второй – волевые качества. Первый вопрос, адресовался учащимся: «В какой степени различные виды спортивных занятий и форм организации спортивно-тренировочной деятельности оказывают влияние на формирование у вас нравственных качеств?». Далее перечислялись эти виды и формы и предлагалось оценить влияние каждого фактора по трехбалльной шкале («в значительной мере», «в меньшей степени», «не оказывает») или отметить вариант «затрудняюсь ответить». Результаты опроса отражены в левой части табл. 1. В целях лаконичности и большей наглядности здесь приводятся только оценки высшим баллом («в значительной мере»).

**Учащиеся и родители о влиянии различных факторов
на формирование нравственных качеств**
(в процентах оценок этого влияния «в значительной мере»)

№ п/п	Факторы	Учащиеся			Родители		
		всего	11–14 лет	15–17 лет	всего	учащихся 11–14 лет	учащихся 15–17 лет
1	Теоретические занятия (в том числе спецкурс и др.)	31	39	14	41	30	52
2	Тренировки	82	88	69	66	64	69
3	Личный пример тренера, его наставления	67	73	52	65	76	55
4	Личные соревнования	63	66	59	61	70	52
5	Командные соревнования	59	61	55	70	80	39
6	Игры	33	42	14	40	46	34
7	Спортивно-оздоровительный лагерь	56	64	38	63	67	59
8	Внетренировочная деятельность	30	30	31	41	42	41
9	Волонтерская деятельность	13	16	3	10	12	7

Судя по обобщенным для двух возрастных групп учащихся показателям (82 % оценок высшим баллом), первое место безоговорочно принадлежит «тренировкам». И это, очевидно, не случайно, поскольку хорошо организованная тренировочная работа побуждает молодых людей мобилизовать все свои силы и возможности, чтобы проявить себя в глазах тренера и товарищей с лучшей стороны. Спортивные тренировки поэтому не только вырабатывают необходимые для соревнований навыки и умения, но и воспитывают трудолюбие, укрепляют чувства собственного достоинства, самостоятельности, ответственности.

Второе общее место также с высоким обобщенным для обеих групп показателем (67 %) занял такой фактор, как «личный пример тренера, его наставления». И это, конечно, не случайно. Хорошо известно, что нравственный образ учителя, наставника, его доброжелательность, справедливость, умелый подход к каждому играют исключительно важную роль в воспитании молодого человека. В спортивной школе этот эффект усиливается, поскольку тренер в силу специфики своей работы больше общается с воспитанниками, чем обычные учителя-предметники, лучше знает их, имеет больше возможностей для индивидуальной работы с каждым из них.

Последующие третье и четвертое места в интересующем нас отношении с близкими показателями (соответственно 63 и 59 % оценок высшим баллом) заняли «личные соревнования» и «командные соревнования». Оба эти вида соревнований способствуют гармоничному сочетанию индивидуального и коллективного начал в моральном облике человека. Мы специально опрашивали наших юных респондентов о том, какие мотивы преобладают в их стремлении к высоким спортивным достижениям. Высшим баллом («прежде всего») были оценены такие мотивы: «чувство ответственности за успех команды» (81 %), «почувствовать радость победы, достижения успеха» (72 %), «испытать свои силы и возможности, поверить в себя» (71 %), «порадовать родителей, тренеров, друзей» (67 %). Соревнования особо важны для выработки «чувства локтя», проявляющегося в коллективизме, товарище-

стве, когда каждый член команды отдает все силы не только ради личного достижения, но и ради успеха общего дела. Несомненно, соревнования укрепляют и чувство ответственности перед товарищами по команде, перед тренерами, перед школой, заставляют строже, самокритичнее относиться к себе, к своей подготовке, побуждают «выкладываться» до конца, преодолевая усталость, недомогание, а порою и боль. В нравственном отношении немаловажен и тот факт, что присущее молодым людям здоровое честолюбие удовлетворяется на спортивных соревнованиях за счет собственных усилий, собственных достижений подростков и юношей.

Большинство респондентов (56 % всего контингента опрошенных) высоко оценивают воспитательную роль спортивно-оздоровительного лагеря. В летних специализированных лагерях при хорошей организации их работы значительный воспитательный эффект дает умелое сочетание интенсивных спортивных тренировок, укрепляющих здоровье физических упражнений и разнообразных занятий детей в свободное время.

Примерно треть опрошенных большое значение в формировании и развитии своих нравственных качеств придают таким факторам, как «игры» (33 % оценок высшим баллом), «теоретические занятия» (31 %), «внетренировочная деятельность» (30 %). Игры, приближенные по своему характеру к спортивной специализации учащихся, не только способствуют развитию необходимых для спортивных достижений физических качеств, но и вносят разнообразие в монотонный тренировочный процесс, повышают интерес к занятиям, вносят в них элементы азарта, состязательности. Как мы видим, игровые формы подготовки спортсменов по вполне понятным причинам подростки оценивают гораздо выше, чем юноши и девушки (соответственно 42 и 14 % оценок высшим баллом). В старших классах эта форма занятий вообще редко используется.

Примерно такую же ситуацию мы наблюдаем и при оценке нравственно-воспитательного значения «теоретических занятий» (при общем показателе 31 %, у подростков он составляет 39 %, а у юношей и девушек – всего лишь 14 %). В целом сравнительно невысокая роль этих занятий (особенно для старшеклассников) объясняется, скорее всего, тем, что они посвящаются главным образом методике тренировок, тактике спортивных соревнований. Вопросам же морали, в частности спортивной этики, не уделяется должного внимания. Спецкурсы же по данной проблематике не читаются вообще.

Практически на одинаковом невысоком уровне подростки и юноши оценивают в интересующем нас отношении роль «внетренировочной деятельности» (общий показатель – 30 %, подростки – 30 %, юноши и девушки – 31 %). Между тем охватываемые этой деятельностью мероприятия, в частности практикуемые в спортшколах туристические походы (на «Столбь» и другие) учащихся совместно с тренерами, могли бы внести более значительный вклад в сплочение коллективов школьников, в их нравственное воспитание.

Наконец, лишь 13 % всего массива респондентов признают значительную роль в формировании нравственных качеств своего участия в «волонтерской деятельности». Причем контраст в оценках между подростками и юношами даже в рамках этого низкого общего показателя здесь особенно велик (соответственно 16 и 3 %). Это свидетельствует о том, что «волонтерская деятельность», под которой понимается вся общественно полезная деятельность учащихся, в школах спортивной ориентации организована весьма слабо, используется бессистемно, от случая к случаю, и ее большой воспитательный потенциал остается невостребованным.

До сих пор речь шла преимущественно о показателях, общих для всего массива опрошенных нами учащихся. Информация, содержащаяся в табл. 1, позволяет дифференцировать мнения представителей двух возрастных групп респондентов – подростков и юношей, выявить общее и различия в их позициях.

Сопоставляя эти позиции, нетрудно заметить, что подростки (учащиеся 11–14 лет) значимость практически всех факторов (за исключением «внетренировочной деятельности») оценивают высшим баллом чаще, чем юноши и девушки (учащиеся 15–17 лет). Основные причины подобного расхождения связаны, очевидно, главным образом с возрастной спецификой этих групп учащихся. Подростки более эмоциональны, чем их старшие товарищи, более впечатлительны, в большей мере склонны к преувеличению значимости как позитивных, так и негативных явлений и факторов окружающей действительности. Повзрослевшие и обладающие уже некоторым опытом юноши и девушки избавляются от детской восторженности, судят о жизненных явлениях более здраво и взвешенно. Они лучше сознают многогранность и противоречивость реальности, понимают, что нравственность человека формируется не только спортивной школой.

Сказывается здесь, конечно, и то обстоятельство, что на разных этапах многолетней учебы по мере перехода из начальных классов в средние, а затем в старшие изменяются удельный вес и значимость тех или иных видов учебных занятий, форм спортивно-тренировочной деятельности. Надо полагать, что этим в первую очередь объясняется в ряде случаев весьма большой разрыв интересующих нас показателей между подростками и юношами. Мы уже отмечали, что, например, роль «игр» в нравственно-воспитательном аспекте подростки оценивают высшим баллом в три раза чаще, чем юноши и девушки (соответственно 42 и 14 %).

В то же время необходимо отметить, что между позициями учащихся подросткового и юношеского возраста имеется много общего в главном и основном – в ранговом порядке оценок. Представители обеих групп наиболее высоко оценили нравственно-воспитательную значимость таких факторов, как «тренировки», «личные» и «командные соревнования», «личный пример тренера», «спортивно-оздоровительный лагерь». Последние места в этом отношении, по мнению как подростков, так и юношей, заняли «внетренировочная деятельность» и «волонтерская деятельность».

Мы познакомились с мнениями школьников относительно влияния различных факторов, связанных с учебой в спортивных школах, на воспитание нравственных черт их характера. По этому вопросу опрашивались и родители учащихся. Возможно, многие из них прежде чем ответить, советовались с детьми. Но, во-первых, это не ослабляет интерес к их мнениям, которые, конечно, сохраняют известную самостоятельность. Во-вторых, факты такого рода «консультаций» сами по себе оказывают благотворное влияние на воспитание ребенка в семье, поскольку при совместном обсуждении и дети, и родители лучше узнают друг друга, лучше сознают достоинства и недостатки как в работе спортивной школы, так и в собственной деятельности. Результаты опроса родителей представлены в правой части табл. 1.

Сопоставляя оценки детей и родителей, мы обнаруживаем общее и различия в их мнениях. Родители, например, подобно учащимся, признали высокую значимость «тренировок», «личного примера тренера», большую роль «командных соревнований», а на последнее место поставили «волонтерскую деятельность». В ряде случаев оказались очень близкими и даже полностью совпали конкретные показатели (например, 69 % старшеклассников и 69 % их родителей оценили высшим баллом роль «тренировок»).

В то же время наблюдаются порой и существенные расхождения в оценках. Родители при этом проявляют недостаточную осведомленность о настроениях своих сыновей и дочерей и, очевидно, исходят не столько из «сущего», сколько из «должного», то есть не из того, что есть на самом деле, а из того, что по их разумению, должно быть. Так, воспитательную роль «теоретических занятий» оценивают высшим баллом 52 % отцов и матерей старших школьников и лишь 14 % их детей, соответствующие показатели по «играм» – 34 и 14 %, по «внетренировочной деятельности» – 41 и 31 %. Вместе с тем значимость «личных соревнований» и «командных соревнований» юноши и девушки оценивают заметно выше, чем их родители.

Заметим, что в целом оценки родителей подростков как в ранговом, так и в количественном аспектах ближе к оценкам их детей, чем оценки родителей юношей и девушек. Не исключено, что это является следствием растущего отчуждения, ослабления взаимопонимания между родителями и детьми по мере взросления последних.

Как уже отмечалось выше, и школьникам, и родителям были заданы аналогичные вопросы относительно степени влияния тех же самых факторов учебы в спортивных школах на формирование волевых качеств подростков и юношей. Результаты опроса отражены в табл. 2.

Таблица 2

**Учащиеся и родители о влиянии различных факторов
на формирование волевых качеств
(в процентах оценок этого влияния «в значительной мере»)**

№ п/п	Факторы	Учащиеся			Родители		
		всего	11–14 лет	15–17 лет	всего	учащихся 11–14 лет	учащихся 15–17 лет
1	Теоретические занятия (в том числе спецкурс и др.)	31	37	17	22	28	17
2	Тренировки	81	85	72	87	89	86
3	Личный пример тренера, его наставления	64	72	48	67	76	59
4	Личные соревнования	66	66	65	67	76	59
5	Командные соревнования	72	75	65	66	78	55
6	Игры	36	42	24	31	45	17
7	Спортивно-оздоровительный лагерь	53	60	38	56	64	38
8	Внетренировочная деятельность	34	39	24	20	31	10
9	Волонтерская деятельность	20	25	7	6	10	3

При сопоставлении обеих таблиц прежде всего обращают на себя внимание общие черты во влиянии различных видов и форм спортивных занятий на формирование как нравственных, так и волевых качеств характера школьников. И в данном случае на первое место безоговорочно выходят «тренировки». Высшим баллом их роль в воспитании волевых качеств оценило подавляющее большинство и подростков, и юношей, и родителей учащихся. Подобное единодушие объясняется, очевидно, тем, что только упорным, каждодневным трудом, многократными повторениями одних и тех же упражнений можно добиться определенных достижений в спорте. Именно в процессе такой деятельности под присмотром и руководством

тренеров формируются трудоспособность, умение управлять своими чувствами, настроением, появляется уверенность в себе, выковываются решительность, целеустремленность и другие волевые качества.

Большинство учащихся второе и третье призовые места в интересующем нас здесь отношении отдали «командным» и «личным соревнованиям» (соответственно 72 и 66 % оценок высшим баллом по всему контингенту опрошенных). Причем показатели младших и старших школьников по «личным соревнованиям» практически совпали (соответственно 66 и 65 %). Родители и в данном случае в целом солидаризируются с детьми.

Когда речь шла о нравственных качествах, учащиеся (особенно подростки) роли «личного примера тренера, его наставлений» придавали в целом большее значение в их воспитании, чем соревнованиям. Что касается формирования волевых качеств, то здесь значимость соревнований оказалась для школьников более предпочтительной. Жизнь свидетельствует, что волевые качества выковываются прежде всего не под влиянием бесед и примера даже достойных и уважаемых людей, а главным образом в ходе практической деятельности человека, складываются и укрепляются на собственном опыте мобилизации духовных и физических сил, преодоления лени, малодушия, трудностей.

Впрочем, школьники роль тренера и в данном отношении отнюдь не игнорируют. Более половины из них (64 % от всех опрошенных) оценили ее высшим баллом. Причем этот показатель особенно высок у подростков (72 %), которые, очевидно, больше нуждаются в поддержке и опоре со стороны взрослых, чем юноши и девушки. Родители же, порой склонные, как отмечалось выше, исходить не из «сущего», а из «должного», значимость этого фактора оценили на одном уровне с «личными» и «командными соревнованиями».

Ранговая последовательность степени влияния остальных факторов на формирование волевых качеств учащихся практически повторяет порядок их расположения в случае с нравственными качествами. Согласно общим показателям по массиву респондентов в целом, пятое место в этой своеобразной «табели о рангах» занимает «спортивно-оздоровительный лагерь» (53 % оценок высшим баллом), далее следуют «игры» (36 %), «внетренировочная деятельность» (34 %), «теоретические занятия» (31 % и, наконец, «волонтерская деятельность» (20 %).

В силу уже известных нам причин юноши и девушки по всем позициям (за исключением «личных соревнований») реже используют высшие баллы по сравнению со своими младшими товарищами. При этом роль ряда факторов в формировании волевых качеств оценивается юношами и девушками выше, чем их же роль в воспитании нравственных качеств: «теоретические занятия» (соответственно 17 и 14 % оценок высшим баллом), «тренировки» (72 и 69 %), «личные соревнования» (65 и 59 %), «командные соревнования» (65 и 55 %), «игры» (24 и 14 %). Напротив, по мнению старшеклассников, на воспитание нравственных качеств в большей мере, чем на формирование волевых, оказывают влияние «личный пример тренера» (соответственно 52 и 48 %) и «внетренировочная деятельность» (31 и 24 %).

Специфические особенности воспитательных функций тех же самых факторов характерны и для подростков. На формирование их волевых качеств в большей степени, чем на воспитание нравственных, оказывают влияние «теоретические занятия» (соответственно 39 и 37 %), «командные соревнования» (75 и 61 %), «внетренировочная деятельность» (39 и 30 %), «волонтерская деятельность» (25 и 16 %). Нравственному же воспитанию, по мнению подростков, в большей мере, чем волевой закалке, способствуют «тренировки» (соответственно 88 и 85 %), «спортивно-оз-

доровительный лагерь» (64 и 60 %). Влияние остальных факторов находится примерно на одинаковом уровне.

Сходство мнений родителей относительно факторов формирования волевых качеств характера учащихся проявляется в еще большей степени, чем в случае с нравственными качествами. Это выражается прежде всего в почти полном совпадении ранговых мест рассматриваемых факторов. Возможно, здесь сказывается влияние бесед с детьми. Но как мы уже отмечали, сам факт подобных бесед, попыток прояснить и согласовать свои мнения – явление, несомненно, позитивное в воспитательном плане.

Библиографический список

1. Бабаян К.Л. Факторная структура волевых качеств спортсмена // Теория и практика физической культуры. 1977. № 10.
2. Казанцев В.Н. Нравственно-волевое воспитание школьников в физкультурно-спортивной деятельности: дис. ... д-ра пед. наук. Барнаул, 1996.
3. Сянг Ю Чжин. Оценка характерологических особенностей гимнастов и ее применение в практике подготовки спортсменов: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Рос. гос. акад. физ. культуры. М., 1996.
4. Цылев В.Р. Об условиях, влияющих на становление характера: из опыта работы педагога-психолога гимназии № 6 г. Мурманска // Вопросы психологии. 2001. № 5.
5. Шевчук Ю.В. Отношение учащихся и их родителей к учебе в школах спортивной ориентации (по результатам социологического исследования) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 3. С. 100–110.
6. Шевчук Ю.В. Психологическое здоровье старшеклассников (по материалам социологического исследования) // Теория и практика физической культуры. 2007. № 7.
7. Шевчук Ю.В. Формирование нравственно-волевых черт характера подростков в школах спортивной ориентации: учеб.-метод. пособие. Красноярск: РИО КГПУ, 2003.

ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ ХАРАКТЕРА СОВРЕМЕННОГО ПОКОЛЕНИЯ СИБИРЯКОВ

Воспитание, ценности сибирского характера, сильный характер, гражданский характер, российская идентичность, интеграция черт характера.

В концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг., в основных положениях образовательной инициативы «Наша новая школа» отмечено, что модернизация и инновационное развитие образования – основной путь, который позволит России стать конкурентным сообществом в мире XXI в. Суть создания новой школы не только в том, чтобы раскрыть интеллектуальный потенциал детей, воспитать в них интерес к учебе и знаниям, но и развивать стремление к интеллектуальному и духовно-нравственному самосовершенствованию и здоровому образу жизни.

Новацией «Нашей новой школы» являются разработка и внедрение стандартов начального, общего и профессионального образования. При этом вопросы о духовно-нравственном воспитании должны органически вплестаться в целостный образовательный процесс школы, деятельность семьи и социума. В этой связи принятие новой редакции Закона «Об образовании» в 2007 г. – взвешенное и необходимое политическое решение. Духовно-нравственное воспитание становится важнейшим приоритетом государственной образовательной политики. Оно направлено на духовную и социальную консолидацию российского общества, укрепление гражданской идентичности, формирование общих духовных и нравственных основ российского национального самосознания, определение и принятие новыми поколениями россиян социально значимых смысловых ориентиров, существенное повышение доверия россиян к себе, к своей жизни в России, друг к другу, к государству, к нашему общему настоящему и будущему.

В соответствии с этим единство федерального воспитательного пространства рассматривается как ведущий принцип проектирования и организации систем духовно-нравственного воспитания, российской идентичности. Решению этих задач подчинена деятельность лаборатории «Проблемы становления гражданских черт характера нового поколения сибиряков», организованная КГПУ им. В.П. Астафьева и Институтом проблем непрерывного образования СО РАО [Шилова, Тютюкова, 2010; Шилова, Яковлева, 2006].

Мировая история становления образования свидетельствует о том, что в основе образовательных традиций лежит исторически сложившийся способ формирования, развития и воспитания санкционированных обществом социально значимых качеств личности, т. е. общественный способ социализации подрастающего поколения, воспитание социального характера. Речь должна идти о воспитании нравственного деятельно-волевого характера. Сильный характер есть способность делать что-то правильно, сознание того, что является правильным, компетентность в принятии решения. Человек с сильным характером способен противостоять соблазнам возвысить богатство, популярность, комфорт над нравственностью.

О ценностях характера русских, в частности характера сибиряков, говорили в прошлом и настоящем времени наши соотечественники и политические деятели. В.В. Путин в интервью корреспондентам сибирских телекомпаний «Афонтово»,

г. Красноярск, НТН-4, г. Новосибирск, ГТРК, «Кузбасс» высказал свое отношение к сибирякам и сибирскому характеру и сказал следующее: «Ведь есть такое устойчивое выражение в России с положительным зарядом. Когда мы говорим "сибирский характер", мы подразумеваем явно позитивное. Это человек, который руководствуется в жизни не испорченными, на мой взгляд, представлениями о добре, зле, о честности, о порядочности. Поэтому для меня Сибирь – это прежде всего сибиряки» [Никандров, 2008].

Выступая на окружной партийной конференции регионального отделения партии «Единая Россия» в Новосибирске (апрель 2010 г.), он сказал, что освоение Сибири является одним из самых ярких примеров огромных творческих способностей нашего человека – его смелости, предприимчивости, умения воплотить в жизнь свои идеи. Благодаря смелости первопроходцев Россия превратилась в евразийское государство. Сибирский характер он определил как «фундаментальное понятие», что используя этот ресурс, мы можем решить все задачи, которые перед собой поставили.

Духовно-нравственный характер большинства населения, проживающего в определенных условиях и преимущественно выражающего соответствующие особенности мировоззрения, характеризуется как социальный. В связи с последовательной интеграцией России в мировое сообщество важно знать не только основные подходы в решении данной проблемы на Западе, но учесть изменения, происходящие в нашей стране и в ее образовательной системе, переосмыслить прошлый опыт, сориентироваться и определить направления решения задач социализации нашей молодежи.

Традиционно в России первостепенной задачей наук, связанных с воспитанием, было формирование нравственных качеств личности, развитие которых трактовалось как задача социально более важная, чем развитие интеллекта и разработка научных основ системы обучения.

Показателем личной социальной зрелости, по мнению М.М. Рубинштейна, является сформированность нравственных элементов характера. Выработку нравственного характера он считал одной из самых главных задач воспитания, поскольку нравственный характер является сам для себя законом, а нравственный закон – это внутренний закон. Исходным принципом нравственного воспитания, по его мнению, является тесная, неразрывная связь личного и гражданского в человеке. Нравственность и гражданская зрелость проявляются в том, чтобы в качестве члена определенного общества проводить в жизнь нравственные принципы [Рубинштейн, 1946]. Вышеизложенное позволяет выйти на понимание «национального характера» в отечественной науке как синтезирующей категории, объединяющей в себе духовные особенности народа, ценностные ориентации, на основе которых разворачиваются целенаправленные действия людей, проявляющиеся в исторических, социальных, экономических условиях жизни, объединяющих россиян.

Это важно для вычленения совокупности основных черт характера русского народа и определения направления формирования представлений и понятий о них у школьников и молодежи. Исследуя национальный характер русских, А.В. Селиверстов к числу причин, послуживших источником для выделения характерных черт русского народа, относит специфику природно-климатического фактора, геополитические факторы, православие. Относительная суровость природно-климатических условий сформировала в русском народе навыки и привычки к упорному, напряженному труду, неприятие тунеядства.

Разнообразие ландшафта повлияло на этногенез народов Сибири. Это хорошо проанализировал профессор Н.И. Дроздов в монографии «Этнонравственное становление сибиряков: исторические предпосылки» [Дроздов, 2008]. При разнообразии суровых географических условий объединение оказывается выгоднее разъединения. Условия жизни народа воплотились для русских в соборности – этнической комплементарности, распространяющейся не только на людей своего «роду-племени», но и на соседней иной крови, объединившихся в едином государстве на основе их любви к Богу, друг другу, семье, малой и большой Родине.

Высветить духовно-нравственный облик, способствовать осознанию детьми черт характера русского народа и его формированию – задача нашей школы и педагогической науки. Позиция авторов заключается в признании того, что новое поколение россиян, как и прежде, должны отличать любовь и преданность своему Отечеству, коллективизм и товарищество, любознательность и трудолюбие. Новые социальные ориентиры вызвали к жизни и требуют поддержки и развития таких качеств, как деловитость, творческая самостоятельность, самодисциплинированность, стремление к самосовершенствованию и другое.

Стратегическая задача образования и педагогической науки – отражать запросы общества и конструировать воспитательные системы так, чтобы личность получала запас нравственных, интеллектуальных, гражданских сил, необходимых не только для того, чтобы адаптироваться, «вписаться» в рыночные отношения, но достаточных для того, чтобы быть готовой активно действовать в меняющихся условиях, направляя их на общую пользу.

Новое поколение россиян должно вырасти деятельно-волевым, здоровым и трудолюбивым, готовым и умеющим сознательно регулировать свое поведение, проявлять целеустремленность, настойчивость и самообладание. Разработанная концепция воспитания строится с учетом отечественных ценностей и самобытности национальных культур народов, проживающих в Красноярском крае, с ориентацией на формирование российской идентичности.

Российская идентичность – принятие обществом общенациональных, духовно-нравственных ценностей, хранимых в традиционных российских религиях, в культурах народов России, общей исторической судьбе, формирование патриотизма и гражданственности.

Президент России Дмитрий Медведев при встрече с руководством обеих палат Федерального собрания сказал: «Мы должны уделять внимание нашей многонациональной культуре, вне всякого сомнения особое внимание должно уделяться русской культуре – это костяк развития нашей многонациональной культуры». При этом развивать «самые лучшие черты русского характера, именно потому, что в какой-то период лучшие черты нашего характера сделали нашу страну сильной, по сути, создали нашу страну». При этом предложил синтезировать русский характер.

Сибирский характер интегрирует и синтезирует ценности характера народов, проживающих на огромной территории России, в Сибири. Современному поколению сибиряков предстоит осваивать природные богатства, развивать и обогащать научный и культурный потенциал, обеспечивать социально-культурную интеграцию коренных народов Сибири и мигрантов, заселяющих Красноярский край. Характер большинства населения, проживающего в определенных условиях региона и преимущественно проявляющего соответствующие особенности и менталитет, определяется как социальный. В социальном характере сибиряков выражаются гражданский и патриотический дух, их творчество и предприимчивость. Индивидуальный характер проявляется в многообразии интеллектуальных, нравствен-

ных, деятельно-волевых и других качеств отдельной личности. Традиционно сибиряки характеризуются как мужественные защитники Отечества, выносливые, настойчивые в деле, доброжелательные, толерантные, умеющие жить и творчески работать сообща. Совокупность позитивных черт характера сибиряков, признанных обществом, детьми и молодежью, выступает как ценность, своеобразная идеологема и обозначается метафорой «сибирский характер».

Характер имеет личностное (в характере – сила, судьба и карьера человека) и социальное значение (в характере – дух народа). Поколение нравственных компетентных молодых людей выступает ведущим фактором развития гражданского общества, повышения его социально-экономической зрелости. Разработанные учеными КГПУ им. В.П. Астафьева и Сибирского отделения РАО, Министерством образования и науки и реализуемые в практике «Региональные концепция и программа-ориентир воспитания детей и молодежи Красноярского края» предполагают создание воспитательного пространства и выделение основных ориентиров развития воспитательных систем.

Делая акцент на воспитании детей и молодежи Красноярского края, сибиряков, авторы концепции исходят из признания единого воспитательного пространства российского общества и необходимости воспитания нового поколения с ориентацией на российскую идентичность. К сожалению, в нынешней реальной жизни происходит «размывание» социально и личностно значимых черт характера современного поколения детей и молодежи.

Экономическое и политическое реформирование страны вызвало ряд негативных факторов, отрицательно повлиявших на воспитание подрастающего поколения, как то:

- разрушение идеологических и методологических основ ранее сложившейся системы воспитания и отсутствие новой идеологии;
- социализация молодежи преимущественно с ориентацией на рыночные ценности в ущерб духовно-нравственным;
- социальное расслоение общества, чрезмерная дифференциация уровня жизни различных слоев населения;
- разрушение нравственно-этических норм и традиций уклада семейной жизни, снижение воспитательной роли семьи;
- рост социального сиротства, беспризорности и безнадзорности;
- развитие различных форм асоциального поведения детей и молодежи, проявление у них агрессивности, безнадзорности, беспризорности, правонарушений, распространение наркомании и алкоголизма в детской и молодежной среде; ухудшение состояния здоровья детей и молодежи; негативное воздействие на воспитание подрастающего поколения прессы, телевидения, эстрады, Интернета, пропаганда праздного образа жизни, насилия, проституции, наркомании и секса; усиление значимости этнического фактора, обуславливающего опасность межнациональной напряженности; коммерциализация учреждений культурного и спортивного досуга детей и молодежи; отсутствие у молодежных объединений согласованных целей и эффективного взаимодействия; включение в процесс социализации молодежи без определения общезначимых ценностей общества, а следовательно, и целей ее самореализации в социуме.

На этом негативном фоне происходит процесс переосмысления подрастающим поколением значимости и места духовно-нравственных ценностей в системе личностных ориентаций и самореализации в социуме, видение педагогических проблем. При этом присутствует педагогический контекст проблемы:

- неопределенность методологических и концептуальных подходов к социализации и воспитанию при наличии многообразия парадигм воспитания и методологического плюрализма;
- негативное воздействие таких факторов, как СМИ, ТВ, неформальные объединения (сцены насилия, агрессии и эротики, нецензурная брань на сценах театров, эстрады и в кино), во многом определяемое отсутствием в их деятельности педагогической направленности;
- оценивание результатов деятельности учебных заведений в основном по уровню знаний, умений и навыков без учета сформированности гражданственности и духовно-нравственных качеств учащихся;
- ослабление подготовки педагогических кадров к решению воспитательных проблем;
- резкое снижение воспитательного потенциала детских и юношеских общественных организаций;
- отсутствие интеграции в деятельности основных субъектов воспитания: семьи, учреждений общего и дополнительного образования, культуры, социальной защиты, бизнеса, религии и др.;
- неиспользование в полной мере содержания учебных предметов в целях познания культуры, традиций и истории российского народа;
- несбалансированность виртуального общения, создающего ситуацию отчуждения детей и молодежи от реальной жизни.

В поисках решения проблемы преодоления кризиса воспитания КГПУ им. В.П. Астафьева, Российская Академия образования, ее Сибирское отделение разработали «Региональную концепцию и программу-ориентир воспитания детей и молодежи Красноярского края», которые активно апробируются в деятельности базовых опытно-экспериментальных школ. В частности, в Тальской сельской школе Емельяновского района разработан проект «Через дело к соборности», направленный на объединение усилий всех субъектов воспитания в строительстве храма Святых Кирилла и Мефодия. В дополнение к этому разработаны проект «Территория добра», направленный на благоустройство территории вокруг храма, проект «Передай добро по кругу» в помощь людям пожилого возраста, нуждающихся в помощи. Создание школьной пасеки преследует цель воспитания трудолюбия и предприимчивости. В целом реализация данных проектов способствует консолидации усилий школы, семьи, жителей села, церкви, сельской администрации, бизнеса, муниципальной власти в воспитании духовно-нравственных и деловых черт характера детей и молодежи, развитию гражданского общества на селе и возрождению сибирского села.

В основу развития МОУ СОШ № 98 г. Красноярска положены идеи управления процессом воспитания черт характера учащихся на основе разработки и реализации методики изучения проявлений черт характера и создания условий для их развития. «Региональные концепция и программа-ориентир воспитания детей и молодежи Красноярского края» закладывают мировоззренческие основы воспитания и социализации детей и молодежи Красноярского края [Региональные..., 2011]. Этическим постулатом концепции является служение высшим ценностям, в процессе чего развиваются ценности характера самой личности. Каковы концептуальные положения относительно понимания идеологии и идеологемы воспитания?

Идеология воспитания – это система идей, отвечающих актуальным интересам личности и общества, способствующих формированию сознания индивида в соответствии с задачами успешной социализации личности и социально-экономическо-

го развития России. Идеологема воспитания нового поколения сибиряков есть совокупность идей и принципов, составляющих основу сохранения и развития интеллектуальных, духовно-нравственных и деятельно-волевых черт характера современного поколения детей и молодежи. Она направлена на формирование личности, обеспечивающей построение гражданского общества, свободного от насилия и жестокости, основанного на согласии и солидарности многонационального и многоконфессионального населения сибиряков.

В России и Сибири должна жить и утверждаться идея, что Россия – это единый народ. Высшим показателем воспитания самосознания детей и молодежи должны стать служение Отечеству, патриотизм. Это основа идеологии воспитания, фундаментальная проблема, решению которой должны быть подчинены содержание и деятельность в системе воспитания россиян. При этом необходимы смена парадигмы воспитания и социализации, утверждение новой, суть которой состоит в: определении и принятии подрастающим поколением россиян лично и социально значимых ценностей российской идентичности; признании уникальности и самоценности духовно-нравственного, деятельно-волевого характера каждого человека; осуществлении воспитания не в интересах отдельных классов, слоев и групп региона, а в интересах каждой личности и в контексте российской идентичности.

Концептуальной моделью духовно-нравственного делового человека рассматривается молодой человек, обладающий лично и социально значимыми качествами, отражающими сформированность ценностных отношений к Миру, обществу, государству, образованию, умственному и физическому труду, людям, себе самому, общественной и личной собственности.

Новая стратегия воспитания нынешнего поколения россиян должна учесть социальные и лично значимые ценности, сохранившиеся в духовных традициях народа и положительном опыте образования. Гражданская зрелость проявляется в том, чтобы в качестве члена общества проводить в жизнь нравственные принципы. Предупреждение «падения нравов», роста преступности невозможно при отсутствии духовно-нравственных мотивов поведения, без развитой доброй воли. Вот почему речь должна идти о воспитании духовно-нравственных и деятельно-волевых черт характера растущего поколения.

Акцент на проблеме воспитания характера авторы концепции делают, исходя из понимания его значения, сущности и природы. В философии, психологии и педагогике приводятся разные определения характера. Обобщая суть имеющихся определений, авторы данной статьи рассматривают характер человека в традициях российского менталитета – как индивидуально-своеобразное сочетание его устойчивых и существенных черт.

К первой группе относятся черты, выражающие систему ценностных отношений человека к действительности и определяющие мотивы поступков, цели действий, задачи, которые он себе ставит. Ко второй группе относятся волевые черты, связанные преимущественно с проявлением твердости, решительности, настойчивости в деятельности, определяющие умение и готовность управлять своим поведением. Только духовно-нравственные потребности и мотивы способны направить волю человека на лично и социально значимую деятельность, поэтому мы говорим о духовно-нравственных и деятельно-волевых чертах характера.

Духовно-нравственный и деятельно-волевой характер необходимо рассматривать во взаимосвязи с гражданственностью. Понимание гражданственности в дореволюционной России традиционно строилось на духовно-нравственных объединенных идеях, с позиций приоритета морали, а не права при решении общих жиз-

ненно важных вопросов. Большое влияние имели идеи солидарности, братства, соборности, «всеединства» как ориентиры на консолидацию народов России, идеи сплоченности народа во имя достижения целей государства.

Однако поистине вечные ценности воспитания обновляются и возрождаются в каждую новую историческую эпоху. В нынешних условия воспитание призвано возрождать традиционные ценности нашего народа и вместе с тем обновлять их с учетом интересов каждого человека, общества и государства. Понятие «духовно-нравственные деятельно-волевые черты характера» раскрывает сущность гражданственности, т. к. отражает социальные и личностно значимые ценности таких черт, как гражданская ответственность, милосердие, порядочность, доброта, патриотизм, социальная активность, творческое отношение к труду и другие. В характере проявляются и раскрываются образ и дух народа, в характере – сила, судьба и карьера каждого конкретного человека.

В современных условиях творческий потенциал, компетентность, способность организовать дело и проявить волю в его реализации при сохранении нравственности и порядочности – вот ведущие факторы, которые должны определять профессиональную карьеру молодежи и социально-экономического развития нашего региона. В этой связи определенной идеологической основой работы с молодежью может служить признание ценностей сибирского характера и необходимости их сохранения и развития. Таким образом, сибирский характер рассматривается как социальный гражданский характер. Интериоризируя объективную необходимость, социальный характер мобилизует энергию людей для выполнения задач данного общества, тем самым превращается в производительную силу, необходимую для социального прогресса.

Черты сибирского характера понимаются нами как социально и исторически обусловленные и видоизменяющиеся с течением времени существенные качества народа, проявляются через систему отношений, ценностных ориентаций, на основе которых разворачиваются социальная регуляция и целенаправленные действия людей. В современных условиях актуализируются традиционные и складываются новые ценности и формы их проявления:

- отношение к миру (толерантность, миролюбие, открытость миру);
- отношение к Отечеству (патриотизм, любовь к большой и малой Родине);
- отношение к обществу и государству (законопослушание, гражданская позиция, социальная ответственность, свобода, демократия);
- отношение к семье (ответственное отношение к браку, рождению и воспитанию детей, любовь и забота о членах семьи);
- отношение к природе (бережное, рачительное и созидательное);
- отношение к умственному труду (стремление к познанию, владение умениями, навыками познавательной деятельности и самообразования);
- отношение к физическому труду (инициативность, активность и самореализация в физическом труде);
- отношение к образованию (стремление к достижению образованности и построению успешной профессиональной карьеры);
- отношение к себе (стремление к физическому и психическому здоровью, саморегуляция, самовоспитание, саморазвитие, самосовершенствование);
- отношение к другим людям (гуманизм, уважение, доброта, совесть, умение жить вместе и другие нравственные качества);
- отношение к собственности (бережное отношение к миру вещей, уважение к материальной и интеллектуальной собственности, стремление к материальному благополучию, достигнутому честным трудом).

Условия успешной социализации и воспитания в реалиях жизнедеятельности детей и молодежи:

- взаимодействие законодательной, исполнительной власти, органов образования, семьи, СМИ, детских и молодежных объединений, спортивных организаций, бизнеса и других ведомств и служб;
- возвращение семьи к духовно-нравственному воспитанию детей;
- финансовая поддержка и кадровое обеспечение решения целей и задач воспитания;
- научно-методическое обеспечение;
- реализация проектной организации воспитательных систем в целостном учебно-воспитательном процессе образовательных учреждений и в системе дополнительного образования;
- формирование единого воспитательного пространства в контексте ценностей российской идентичности;
- подготовка и повышение квалификации педагогов-воспитателей;
- разработка и внедрение в практику критериев оценки качества процесса и результатов воспитания учащихся.

Система общечеловеческих и национальных ценностей является основой определения миссии образования и воспитания подрастающего поколения. Содержательная сторона, направленность действий и поступков характеризуют человека, его воспитанность.

Воспитанность – интегративное свойство личности, характеризующееся совокупностью достаточно сформированных личностных качеств и черт характера человека, в обобщенной форме отражающих систему его социальных отношений. Основной «приметой» для распознавания продвижения школьников в нравственно-волевом развитии, проявлении личных качеств и черт характера считаем соотношение внешней регуляции и внутренней саморегуляции деятельности и поведения, активной личностной позиции, свидетельствующей о проявлении тенденций в формировании гражданственности.

Делая акцент на воспитании детей и молодежи Красноярского края, сибиряков, авторы концепции исходят из признания единого воспитательного пространства российского общества и необходимости воспитания нового поколения с ориентацией на российскую идентичность. Поэтому она обозначена как концепция и программа-ориентир. В качестве ценностных ориентиров авторами выделяется формирование духовно-нравственных и деятельно-волевых черт характера современного поколения сибиряков, соответствующее формированию идентичности трех ее уровней: «Я – гражданин России», «Я – сибиряк», «Я – человек мира».

Девизом духовно-нравственного воспитания нового поколения сибиряков становятся слова поэта М. Светлова: «Дороже золота в горах дух сыновей твоих, Сибирь!».

Библиографический список

1. Дроздов Н.И. Духовно-нравственное становление сибиряков: исторические предпосылки: монография. Красноярск, 2008. Ч. 1. 224 с.
2. Никандров Н.Д. Духовные ценности и воспитание в современной России // Педагогика. 2008. № 9. С. 3–12.
3. Никандров Н.Д. Россия: Социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. М.: Гелиос-АРБ, 2000.

4. Никандров Н.Д. Эксклюзивное интервью корреспондентам сибирских телекоммуникаций 29 августа 2002 г., г. Междуреченск Кемеровской области.
5. Региональные концепция и программа-ориентир воспитания детей и молодежи Красноярского края / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2011.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. 2-е изд. М., 1946.
7. Филонов Г.Н. Междисциплинарное исследование процесса воспитания // Педагогика. 2010. № 9. С. 3–9.
8. Шилова М.И. Социализация и воспитание личности школьника в педагогическом процессе: учеб. пособие. Красноярск: РИО КГПУ им. В.П. Астафьева, 2007.
9. Шилова М.И., Тютюкова О.Н. Гуманитарная основа формирования характера подростков: учеб.-метод. пособие для студ. пед. спец., учителей гум. предм., организаторов воспитательного процесса, классных руковод. общеобраз. школ / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2010.
10. Шилова М.И., Яковлева Н.Ф. Воспитание и самовоспитание нравственных деятельно-волевых черт характера подростков: учеб. пособие для студ. пед. учебных заведений, уч. и восп. общеобраз. школ и школ-интернатов. Красноярск: РИО КГПУ им. В.П. Астафьева, 2006. 264 с.

АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Здоровый образ жизни, профессиональное сознание, здоровьесберегающая компетентность.

Одним из факторов, способствующих укреплению здоровья, является обучение ведению здорового образа жизни, т. е. формированию у будущих выпускников педагогического вуза здоровьесберегающей компетентности. Это наиболее актуально и значимо на сегодняшний день, т. к. давно известно, что лучше не допустить развитие заболевания, чем лечить его. Проблема здоровьесбережения в педагогической практике обсуждается широким кругом исследователей [Баевский, 1988; Казначеев, Матрос, 1979; Котова, 2005; Осипов, Осипова, 2011; Павлов, 2011; Подмогильный, 1988]. Большая роль в данном случае отводится именно образовательным учреждениям, в том числе и высшего звена.

В современном мире в системе рыночных отношений здоровье становится базовым свойством человека, его субъективной ценностью и экономическим фактором, что предусматривает:

- сохранение специалистов – профессионалов высокого уровня, чье здоровье определяет стабильность результатов их труда;
- смену психологических установок на здоровье как на социально-экономическое благополучие [Митина, 1998].

Сегодня медики не в состоянии справиться с проблемами ухудшения здоровья, поэтому основной целью нашего исследования является анализ структуры и содержания здоровьесберегающей компетентности выпускников педагогических вузов и, как следствие, формирование осознанного отношения к здоровью и здоровому образу жизни (ЗОЖ) средствами современной педагогики (активное внедрение в учебный процесс инновационных методик: решение ситуационных задач, проблемных ситуаций, использование ролевых и деловых игр).

И.А. Зимняя, рассматривая единую социально-профессиональную компетенцию выпускников вузов, выделяет компетентность здоровьесбережения в группе компетентностей, относящихся к самому человеку как личности, субъекту деятельности и общения. При этом компетентность здоровьесбережения включает в себя: знание и соблюдение норм здорового образа жизни, знание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; знание и соблюдение правил личной гигиены, образа жизни; физическую культуру человека, свободу и ответственность выбора образа жизни [Зимняя, 2006; Зимняя, Земцова, 2008].

В настоящее время активно вводятся в работу образовательные стандарты третьего поколения. Безусловно, они аккумулируют весь положительный опыт, накопленный при разработке первых двух стандартов. То есть происходит соотношение содержания предлагаемых компетентностей с такими компонентами, как знание, умение и навыки, предусмотренные в предыдущих стандартах. Неоспоримым является и то, что выпускник вуза в первую очередь должен овладеть общепрофессиональными компетентностями, уметь использовать их при нестандар-

тных ситуациях. Но в то же время выпускник, не владеющий основными навыками здорового образа жизни, выпускник с отсутствием здоровьесберегающего мышления не сможет стать полноценным работником, удовлетворяющим запросам работодателя (злоупотребление алкоголем, никотиновая зависимость, частые больничные листы, различные формы ожирения и т. д.).

Анализируя стандарты третьего поколения для педагогических вузов, в частности по направлению подготовки 050800 «Профессиональное обучение» (по отраслям), нами выявлено, что здоровьесберегающая компетентность входит в состав общепрофессиональных компетентностей и формируется через дисциплины как математического и естественнонаучного, так и профессионального циклов. Стандарты других направлений подготовки педагогов также направлены на формирование данной компетентности. Основными учебными дисциплинами, направленными на формирование и развитие здоровьесберегающих навыков, включенными в базовую часть образовательного стандарта, являются: возрастная физиология и психофизиология, возрастная анатомия и физиология, основы педиатрии и гигиена, безопасность жизнедеятельности и др.

Таким образом, современный молодой специалист, выходящий из стен педагогического вуза, должен обладать компетентностями, позволяющими ему сохранить статус здорового человека как можно дольше. Нам хотелось бы предложить следующую трактовку понятия здоровьесберегающей компетентности. Здоровьесберегающая компетентность будущего педагога – это комплекс систематических знаний и представлений о позитивных и негативных изменениях в состоянии собственного здоровья и здоровья окружающих; умение составлять программу сохранения своего здоровья и действенную программу (или план) сохранения здоровья учащихся в условиях учебно-воспитательного процесса; умение создавать здоровьесберегающую образовательную среду; владение способами организации деятельности по профилактике здоровья и здоровьесбережению; владение образовательными технологиями, сохраняющими здоровье учащихся; исследование эффективности образовательного процесса в вопросах здоровьесохранения, а также способность организовать и реализовать деятельность по профилактике и здоровьесбережению.

В структуре здоровьесберегающей компетентности можно вычленить содержательный, деятельностный и личностный компоненты.

Содержательный курс предполагает наличие у студента знаний по конкретной дисциплине, а также по смежным дисциплинам, выражающим квинтэссенцию специальности (концептуальная компетентность), которой обучается студент [Бусыгина, 2003].

Структура концептуальной компетентности определяется, исходя из следующих соображений. Знание какой-либо одной стороны вопроса для специалиста совершенно недостаточно, так как на основе таких знаний нельзя принять решения, т. е. проявить свою компетентность. Знание по своей сути комплексно, неделимо, и отдельные разрозненные представления не образуют системы знаний. Но оно не станет интегративным, если его компоненты изучались врозь. Интегративность должны обеспечить преподаватели, работающие во взаимодействии. Такой алгоритм действий даёт совершенно другое качество знаний (т. к. при интегративном обучении вырабатываются ассоциативные связи, которые главным образом и характеризуют качество знаний). То есть существует необходимость кооперировать усилия многих преподавателей, которые так или иначе задействованы в формировании здоровьесберегающей компетентности. Примером могут служить последовательно изучаемые дисциплины: возрастная анатомия и физиология, за ней следу-

ет дисциплина основы медицинских знаний (или основы педиатрии и гигиена), завершает формирование компетентности безопасность жизнедеятельности.

Деятельностный компонент включает инвариантные профессиональные здоровьесберегающие знания, в которые входят практические умения (владение). Сюда относится весь комплекс практико-ориентированных занятий (семинарские занятия, лабораторный практикум, практические занятия, решение ситуационных задач, деловые и ролевые игры и т. д.).

Личностный компонент включает интегративные личностные качества, выражающиеся в наличии врождённых способностей к обучению, и умения самостоятельно добывать знания, т. е. самостоятельно работать с научной и учебной литературой (писать рефераты, доклады, принимать участие в научно-исследовательской работе и т. д.). Студент должен обладать не просто каким-либо видом интеллекта, а уметь пользоваться им в строгом соответствии с ситуацией.

Содержание здоровьесберегающей компетентности, прежде всего, определяется теми дидактическими единицами, которые требует рабочая программа дисциплины, исходя из нее, разрабатывается полный учебно-методический комплекс. Несмотря на несколько разнящиеся названия учебных курсов в различных стандартах, имеется единая инвариантная составляющая, объединяющая этот комплекс дисциплин. Прежде всего, это вопросы, связанные с онтогенезом, возрастными особенностями строения и протекания физиологических процессов, а также гигиены детей и подростков. Одним из ведущих направлений, оказывающих влияние на формирование данной компетентности, должна стать разработка в соответствии с новыми требованиями интегративного комплекса дисциплин медико-биологического цикла, содержание которого имеет личностно ориентированную направленность, то есть полученная в процессе его реализации информация, должна присваиваться студентами как личностно значимая.

В качестве основных направлений (блоков) в комплексе разрабатываемых программ по формированию здоровьесберегающей компетентности предлагаем выделить: установку на ценность собственного здоровья; приобретение знаний о своем здоровье и технологиях его индивидуального накопления; овладение способами поведения, сохраняющими и приумножающими здоровье; умение применить общие формы накопления здоровья к особенностям своего организма; самостоятельный поиск студентами средств для сохранения и накопления здоровья.

Наполнение данных блоков должно зависеть в первую очередь от дальнейшей профессиональной деятельности студента педагогического вуза. Например, при организации педагогической деятельности с детьми и подростками различных возрастных групп выпускнику необходимо знание возрастных особенностей и закономерностей развития детского и подросткового организма. Будущий выпускник должен уметь учитывать виды нагрузки на функциональные системы организма при обучении у учащихся и педагогов (в первую очередь неблагоприятному воздействию подвергается нервная система, сенсорные системы, снижается внимание, нарушаются функции памяти, возможны нарушение сна и проявление признаков стресса). Кроме этого, будущий педагог должен уметь грамотно организовывать рабочее место учащегося, следить за его осанкой и другими эргономическими показателями. Знать об особенностях умственного труда (учащихся и педагогов), помогать в рациональной организации режима дня участников образовательного процесса и т. д.

Проанализировав Федеральные государственные стандарты нового поколения по педагогическим специальностям, мы предлагаем матрицу для формирования составляющих здоровьесберегающей компетентности у студентов (табл.).

Матрица формирования здоровьесберегающей компетентности

Компетентность (общекультурная или профессиональная)	Содержание компетентности в рамках здоровьесбережения	Дидактические единицы рабочей программы, формирующие компетентность
Способен выявлять естественнонаучную сущность проблем, возникающих в ходе профессионально-педагогической деятельности	Выявляет морфофункциональные и психофизиологические особенности организма человека в разные возрастные периоды	Висцеральные системы (строение и функции, возрастные особенности); психофизиологические аспекты поведения обучающихся
Готов использовать основные законы естественнонаучных дисциплин в профессионально-педагогической деятельности	Использует знания о физиологических системах организма для рациональной организации учебно-воспитательного процесса	Строение и функции нервной системы; высшая нервная деятельность; психофизиологические аспекты поведения обучающихся; психофизиология (физиология сна, эмоций, памяти)
Способен обосновать профессионально-педагогические действия	На основании физиологических и психофизиологических знаний о возрастных особенностях осуществляет индивидуальный подход к школьникам, страдающим хроническими заболеваниями и имеющими отклонения в состоянии здоровья, использует структурно-функциональные взаимосвязи, лежащие в основе нервно-психической деятельности для обоснования профессионально-педагогических действий	Строение и функции нервной системы; высшая нервная деятельность; психофизиологические аспекты поведения обучающихся; психофизиологические основы эффективности умственного труда при профессионально-педагогической деятельности (понятие умственного труда; эффективность умственной деятельности; информационный компонент при умственном труде; интенсификация умственного труда и утомление, последствия; физиологическая рационализация режимов труда и отдыха)
Способен проектировать и оснащать образовательную среду для теоретического и практического обучения рабочих (специалистов)	Использует методы оценки функционального состояния организма для рациональной организации образовательной среды, способен рационально планировать бюджет времени обучающихся, способен рационально структурировать режим труда и отдыха обучающихся	Психофизиологические основы эффективности умственного труда при профессионально-педагогической деятельности (понятие умственного труда; эффективность умственной деятельности; информационный компонент при умственном труде; интенсификация умственного труда и утомление, последствия; физиологическая рационализация режимов труда и отдыха)
Способен организовать и осуществлять учебно-воспитательную деятельность в соответствии с требованиями профессиональных и Федеральных государственных образовательных стандартов в ОУ НПО и СПО	Способен организовать и осуществлять учебно-воспитательную деятельность с учетом профилактики хронических неинфекционных заболеваний	Физиологические основы здоровьесбережения; гигиена

Таким образом, для формирования здоровьесберегающей компетентности (готовности к здоровьесберегающей деятельности при выполнении своих профессиональных обязанностей) у студентов педагогических вузов необходимо выполнение следующих условий.

Компетентность должна формироваться специалистами в данной области знаний, что подразумевает в первую очередь базовое специальное образование (медицинское или биологическое) и ведение научной деятельности по профилю читаемой дисциплины. На первый взгляд это очевидно, но в ряде случаев подобными требованиями пренебрегают, что является недопустимым.

Структура здоровьесберегающей компетенции должна быть интегративной и реализовываться через комплекс взаимосвязанных дисциплин медико-биологического цикла, объединенных общей смысловой нагрузкой.

Содержание здоровьесберегающей компетенции должно соотноситься с общекультурными и профессиональными компетенциями, выделенными в Федеральном государственном образовательном стандарте по специальности.

Кроме этого, несмотря на то что данные исследования направлены на разработку структуры и содержания здоровьесберегающей компетентности студентов педагогического вуза, следует отметить безответственное отношение к собственному здоровью (злоупотребление алкоголем, никотиновая зависимость, низкая двигательная активность, беспорядочные сексуальные отношения и т. д.) и, как следствие, низкий уровень здоровья у студентов всех остальных вузов. Поэтому целесообразно рассмотреть вопрос о включении в основные образовательные программы всех высших учебных заведений учебных дисциплин, направленных на формирование здоровьесберегающей компетентности студентов.

Библиографический список

1. Баевский Р.М. Измерьте ваше здоровье: искусство быть здоровым. М.: Советская Россия, 1988. 95 с.
2. Бусыгина А.Л. Что должен знать и уметь аспирант XXI века, мечтающий стать профессором // Достижения биологической физиологии и их место в практике образования: материалы Всероссийской конференции, посвященной памяти Р.Ш. Габдрахманова / СамГПУ. Самара, 2003. С. 272–285.
3. Зимняя И.А., Земцова Е.В. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов // Высшее образование сегодня 2008. № 5. С. 14–19.
4. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Какого его место в системе современных подходов к проблемам образования? (Теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 20–26.
5. Казначеев В.П., Матрос Л.Г. Право на здоровье. М.: Знание, 1979. 96 с.
6. Котова Е.А. Формирование здорового образа жизни у студентов педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Мичуринск, 2005. 164 с.
7. Митина Л.М. Концепция профессионального долголетия // Директор школы. 1998. № 5. С. 31–36.
8. Осипов П.Н., Осипова Л.Н. О валеологической культуре будущего инженера // Вестник Казанского технологического университета. 2011. № 5. С. 247–251.
9. Павлов В.И. Формирование здорового образа жизни студенческой молодежи // Ученые записки Университета им. П.Ф. Лесгафта, 2011. Т. 73, № 3. С. 154–158.
10. Подмогильный А.М. Здоровьем управляет коллектив: профилактика заболеваний. М.: Профиздат, 1988. 94 с.

РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Профессиональная мобильность, профессиональная компетентность, профессионально-языковая компетентность.

Динамизм современных общественных преобразований вызывает к жизни потребность в специалистах, умеющих анализировать постоянно меняющиеся социально-экономические тенденции, принимать и реализовать нестандартные решения в условиях рыночной конкуренции, устранять стереотипизацию из производственной и личностной сфер деятельности [Дворецкая, 2004, с. 194]. Именно поэтому подготовка специалистов, способных к профессиональной и социальной мобильности, – одна из важнейших проблем современного профессионального образования России.

В стратегии развития Красноярского государственного медицинского университета до 2020 г. говорится, что будущий специалист должен быть профессионально-мобильным и профессионально компетентным в своей профессии. Особый акцент делается на то, что врач должен быть знаком с состоянием дел в своей специальности не только в России, но и за рубежом, а для этого ему необходимо владеть, как минимум одним иностранным языком (ИЯ).

В медицинских вузах особое внимание должно уделяться языковой подготовке студентов, что обусловлено спецификой профессиональной деятельности, которая заключается в знании латыни, активном использовании профессиональной терминологии, в понимании и правильном толковании вербальных и невербальных проявлений симптоматики заболеваний [Францева, 2008, с. 89]. Запросы и потребности государства и общества в профессионально-мобильных, профессионально-компетентных специалистах, владеющих ИЯ, обуславливают актуальность формирования этих качеств. Профессиональная мобильность (ПМ) складывается из общеобразовательных знаний, общепрофессиональных знаний, профессиональных знаний, ключевых компетенций [Дворецкая, 2004, с. 195].

Многие авторы, указывая на неразрывную связь между понятиями «профессиональная мобильность» и «профессиональная компетентность», отмечают, что ПМ – это свойство специалиста, интегрирующее профессиональные компетентности. Способность к ПМ включает в себя развитые когнитивные и креативные способности [Добрышина, 2007, с. 89; Меркулова, 2007, с. 23].

Определяя понятие ПМ, мы согласны с мнением Е.В. Добрышиной, которая характеризует ПМ как качество личности, обеспечивающее внутренний механизм развития через: сформированность ключевых, профессиональных компетентностей; деятельность человека, результатом которой выступает самореализация его в профессии и жизни; а также процесс преобразования самого себя и окружающей его профессиональной среды.

На основании изученной литературы мы определили, что профессиональная компетентность (ПК) – набор компетенций, характеризующий человека как профессионала, позволяющий специалисту успешно выполнять свою профессиональ-

ную деятельность, быть конкурентноспособным подготовленным к продолжению обучения, к самообучению. Одной из ключевых компетенций, принятых Советом Европы, которыми должен владеть специалист, является владение языковой компетенцией. Языковая компетентность (ЯК) выпускников вуза существенно обогащает их возможности в овладении задачами профессиональной деятельности посредством привлечения информации из различных источников, в том числе на иностранном языке, участия в диалоге с деловыми партнерами и тем самым влияет на формирование ПМ будущих специалистов [Меркулова, 2007, с. 24].

Таким образом, учитывая то, что языковая компетентность, как одна из ключевых компетенций является составляющей профессиональной компетентности и профессиональной мобильности, логично предположить, что ее формирование влияет на уровень становления ПК и ПМ студентов.

Востребованность и необходимость формирования ЯК как составляющей ПМ специалиста очевидна, однако до настоящего времени остаются недостаточно изученными, вопросы, связанные с процессом ее формирования при обучении ИЯ в медицинском вузе.

Роль иностранного языка следует рассматривать как инструмент социализации личности, адаптации ее в профессиональном контексте, и именно на это должны быть направлены формируемые в ходе вузовской подготовки качества личности.

Профессионально направленный процесс развития ЯК обеспечивается нами за счет формирования профессиональной языковой компетентности.

Мы понимаем профессионально-языковую компетентность (ПЯК) как интегративное качество личности, основанное на потребности и самосознании учащихся в необходимости ее становления, основой которой является интеллектуальная деятельность, направленная на формирование умений оперировать профессиональными иноязычными терминами и понятиями, решать задачи профессионального характера с помощью разнообразных языковых средств, обладать на достаточно высоком уровне адаптивными, коммуникативными качествами и быть способным осуществлять когнитивную, креативную и профессиональную деятельность в иноязычной среде.

В основу обучения ИЯ нами положен способ словесно-диалектического обучения, который базируется на мыслительных действиях с применением логики и законов диалектики в учебном процессе как специфической человеческой деятельности [Зорина, 1997, с. 27].

Обучение данным способом основывается на работе с профессионально-ориентированными терминами и понятиями путем раскрытия их этимологии и семантики, создания профессионального тезауруса, составления проблемных вопросов-суждений при подготовке к занятию на профессионально-ориентированные темы, решения ситуационных задач, обсуждения их в группе в вопросно-ответной беспереводной форме. Все это позволяет формировать у студентов навыки логического мышления, развивает профессионально-ориентированную мыслительную деятельность, коммуникативные и адаптивные качества.

Словесно-диалектический способ позволяет:

- 1) при подготовке домашнего задания студенты работают с профессионально-ориентированным текстом, выделяют новые термины и понятия, раскрывают их этимологию, семантику и записывают их в терминологический словарь, осмысливают текст, составляют вопросы-суждения (1–2 порядка), выявляют причинно-следственные связи между понятиями путем составления вопросов-суждений и записывают их в анкету обратной связи;

2) на семинарском занятии организуется работа в группе в форме дискуссии на профессионально-ориентированную тему с использованием заранее подготовленных вопросов-суждений. Дискуссия проводится между студентами в беспереводной форме, каждому предоставляется возможность сделать заключение, выводы по разделам изучаемой проблемы. Роль преподавателя – «дирижер» учебного процесса.

Студенты анализируют профессионально-ориентированный текст и решают проблемную ситуационную задачу по изучаемой теме.

Организованная таким образом деятельность студентов обеспечивает лучшее усвоение материала, так как задействованы чтение, письмо, аудирование, мыслительно-речевая деятельность; формирование профессионально-иноязычного тезауруса, а также таких качеств личности, как коммуникативность, адаптивность, что в результате позволяет формировать у студента ПЯК, а это, в свою очередь, повышает уровень сформированности профессиональной мобильности. Рассмотрим фрагмент занятия с использованием данного способа. Тема занятия: «The Skeleton».

1. Используя текст «The Skeleton», определите основные термины (понятия), выясните этимологию и семантику данных терминов, пользуясь толковыми словарями и энциклопедиями. Periosteum (от греч. Peri – вокруг и ostéon – кость) – это плотная соединительная ткань, покрывающая кость.

2. Сформулируйте 5 проблемных вопросов-суждений 1 и 2 порядка:

а) проблемные вопросы 1-го уровня (2 вопроса): что есть что? кто есть кто?

б) проблемные вопросы 2-го уровня (3 вопроса): каким образом? почему?

1) Why do skeletal traumas occur in 4 times more often in children, than in adults, and fractures in 4 times rarer, than in adults?

3. Проблемно-ситуационная задача.

The elderly woman with a grand daughter have been brought down by the car. Both were traumatized force of mechanical influence after a trauma there was a painful syndrome in the lower extremities in both. The elderly woman after a trauma couldn't stand up and move independently, and a child despite pains was able to go. Examining both lower legs of the elderly person grazes and expressed deformation were revealed, a child also had grazes but deformation wasn't present.

1) You are an eyewitness of the incident, what first medical aid is necessary to do?

2) You are an ambulance man, what action is necessary for spending in such case?

3) You are a doctor of aid post, what should you do?

Наблюдения за учебной деятельностью студентов показывают, что применение словесно-диалектического способа позволяет сформировать тезаурус профессиональных понятий, приобрести навыки работы в группе, а также при решении профессионально-ситуационных задач на основе овладения приемами логического мышления и применения законов диалектики (анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, установление причинно-следственных связей между понятиями), формируя ПЯК и тем самым развивая языковую компетентность.

Установлено, что при изучении ИЯ, направленного на формирование ПЯК, необходимо учитывать, чтобы обучающиеся имели потребность, мотивацию и готовность к формированию данной компетенции, потребность к самостоятельному систематическому приобретению знаний, к индивидуальной и коллективной познавательной деятельности, что связано с интеллектуальным развитием, формированием профессионально-ориентированной мыслительной и речевой деятельности и таких качеств, как коммуникативность и адаптивность.

С этой целью мы выявляем динамику сформированности профессионально-языковой компетентности у студентов I и II курсов КрасГМУ лечебного, педиатричес-

кого и фармацевтического факультетов, то есть исходный уровень следующих компонентов ПЯК: потребность, мотивация, готовность, коммуникативность, адаптивность, а также таких качеств, как уровень интеллектуального развития, способность логически мыслить, умение работать с понятиями. Для этого был проведен первый этап опытно-экспериментальной работы.

Мотивационная структура личности была исследована способом диагностики мотивации достижения (А. Мехрабиан). Установлено, что у 50 % респондентов доминирует мотивация достижения, у 43,5 % – мотивация избегания неудачи, а у 6,5 % доминирования какой-либо из них не выявлено. Исследование мотивации студентов к изучению ИЯ показало, что высокую потребность, готовность, цель в изучении ИЯ в условиях его профориентации имеют от 54–56 % респондентов. При самооценке знания ИЯ установлено, что 38 % их оценили как плохие и только 13,6 % как хорошие (18–40 % не определились). Не удовлетворены знаниями ИЯ 63,6 % и удовлетворены только 4,5 %.

Для определения оперативности и подвижности мышления был применен 16-факторный личностный опросник Кеттелла (табл.).

Исследованы личностные характеристики: интеллект (В), подчиненность и доминативность (Е), практичность и мечтательность (М), прямолинейность и дипломатичность (N), консерватизм и радикализм (Q1), то есть те, которые Кеттелл предложил для оценки интеллектуальных характеристик личности с переводом первичных «сырых» оценок в стандартные баллы (стены).

Т а б л и ц а

Оперативность и подвижность мышления

Уровень оперативности и подвижности мышления по стенам	Исследуемые личностные характеристики				
	В N – 74	Е N – 74	М N – 74	N N – 74	Q N – 74
Высокий	24 (33,3 %)	25 (34,7 %)	11 (15,3 %)	35 (47,3 %)	21 (29,2 %)
Средний	16 (22,2 %)	37 (51,4 %)	37 (51,4 %)	27 (36,5 %)	27 (37,5 %)
Низкий	32 (44,5 %)	10 (13,9 %)	24 (33,3 %)	12 (16,2 %)	24 (33,3 %)

Установлено, что только 33,3 % студентов имеют достаточно высокий уровень оперативности мышления и способности к абстрактному мышлению.

Способ диагностики социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд) был применен для выявления адаптивных способностей студентов. Исследование только адаптивных качеств без учета дезадаптивных недостаточно четко характеризует это качество, для этого мы используем интегральный показатель, позволяющий более точно определить степень сформированности адаптивных свойств. Интегральный показатель вычисляется по формуле: $a / (a+b) * 100 \%$, где a – баллы, характеризующие уровень адаптации, b – дезадаптации, и позволяет уточнить частные показатели адаптивных и дезадаптивных характеристик респондентов.

При этом высокий уровень адаптации выявлен у 25 %. Представители этой группы легко адаптируются к новым условиям деятельности, быстро вырабатывают стратегию своего поведения и входят в новый коллектив, адекватно ориентируются в новой ситуации. Группа средней, или удовлетворительной, адаптации составила 51,5 %. Для этой группы характерно, что успех адаптации во многом зависит от внешних условий среды и при надлежащих условиях они способны наращи-

вать свой потенциал адаптации и переходить в группу, характеризующуюся высокой адаптивной способностью. Группа низкой адаптации 23,5 %. Если рассматривать вопрос адаптации и дезадаптации в ракурсе соответствия / несоответствия между целями и достигнутыми результатами, в непротиворечии и в противоречии целей и результатов, то неадаптивность указывает на противоречивое отношение между намерениями человека и его действиями, замыслом и воплощением. В ряде случаев это противоречие можно использовать как стимул к повышению активности приобретения этого качества.

Коммуникативные и организаторские способности учитывались путем опросника (КОС-2). Высокий уровень коммуникативных способностей установлен у 44,6 %, и организаторских – у 51,4 % респондентов. Средний уровень коммуникативных склонностей – у 27 %, организаторских – у 28,3 % тестируемых. Низкий уровень коммуникативных склонностей – у 26,4 %, организаторских – у 20,3 %.

Результат исследования показал, что при обучении ИЯ в контексте развития ЯК имеются определенные проблемы, связанные с низким уровнем потребности и мотивации, активности и готовности к такому обучению, а также способности к аналитическому мышлению.

Реализация данного способа предполагает организацию следующей деятельности:

1) выявить и сформировать потребность и мотивацию к профессионально-ориентированному изучению ИЯ согласно требованиям государственных нормативных документов и запросам общества;

2) осуществить процесс обучения ИЯ с учетом психофизиологических характеристик студентов, их волевых качеств и адаптивных свойств личности;

3) создать педагогические условия, педагогическое сопровождение (электронное учебное пособие, ситуационные задачи) для проведения профессионально-ориентированной познавательной и речевой деятельности; 4) применить словесно-диалектический способ обучения для формирования навыков оперировать профессиональными терминами и понятиями, работать в группе в вопросно-ответной беспереводной форме;

Результаты внедрения данного способа позволяют выявить динамику сформированности ПЯК по следующим критериям:

– сформированность у обучаемых потребности к профессионально-ориентированному обучению и самообучению на ИЯ;

– повышение готовности и способности выполнять мыслительные операции с профессиональными терминами и понятиями, применять ЗУН в стандартных и нестандартных ситуациях (адаптивность);

– повышение уровня сформированности логических операций мышления и навыков работы с ними;

– приобретение навыков мыслительно-речевой деятельности, активное участие в диалоге в вопросно-ответной беспереводной форме, в группе при решении ситуационных задач или обсуждении профессиональных проблем;

– активность на занятиях, повышение успеваемости по профилирующим дисциплинам.

Анализ результатов обучения ИЯ свидетельствует о повышении качества знаний и уровня успеваемости у студентов по профилирующим дисциплинам, увеличении количества студентов, принимающих участие в международных скайп-конференциях, Интернет-викторинах, форумах, чатах, ведении деловой переписки, написании научных статей в иностранные журналы, деятельности по разработке международных проектов и обучающих программах по обмену опытом.

Библиографический список

1. Дворецкая Ю.Ю. Проблемы обретения профессиональной компетентности в молодости // Становление и реализация субъектности личности в профессии: материалы II Всероссийской. науч.-практ. конф. Краснодар, 2004. С. 193–196.
2. Добрышина Е.В. Профессиональная мобильность как один из критериев качества образования: дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 2007. 139 с.
3. Зорина В.Л. Способ диалектического обучения. Некоторые результаты его внедрения в учебный процесс // Педагогика и педагогическая история, теория, опыт. Красноярск: ККИПК РО, 1997. Ч. 2. С. 25–32.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование. 2003. № 5. 34–42 с.
5. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Комкнига, 2007. 216 с.
6. Меркулова Л.П. Современные педагогические методы «формирования» компонентов профессиональной мобильности // Всероссийская науч.-метод. конф. Самара: СГАУ, 2007. Ч. 1. С. 21–25.
7. Францева М.В. Успешность учебно-профессиональной деятельности студентов медицинского вуза // Научные проблемы гуманитарных исследований. Пятигорск, 2008. С. 85–94.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ВОСПИТАНИЯ ХАРАКТЕРА ДЕТЕЙ-СИРОТ

Дети-сироты, характер, воспитание характера, педагогическая стратегия, многофакторный анализ.

Анализ государственных образовательных стандартов позволяет заключить, что на данном этапе развития общества на первый план выходят такие личностные и характерологические качества, как толерантность, социальная ответственность, инициативность, креативность и т. д., воспитание которых должна обеспечивать система образования. Особенную актуальность данная проблема приобретает в условиях институционального воспитания в детских домах, социально-реабилитационных центрах для несовершеннолетних и др. образовательных учреждений для детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения.

В настоящее время можно констатировать, что в педагогической науке накоплено достаточное количество знаний о сущности, содержании, функциях, принципах, направлениях воспитания; разработано большое количество технологий и методик воспитательной работы, реализуемых множеством программ. Однако по-прежнему остаются проблемными вопросы о том, как: 1) выделить базовые личностные и характерологические черты, обеспечивающие успешную социализацию и самореализацию детей-сирот; 2) воспитать данные черты у детей трудного детства; 3) правильно выбрать педагогическую стратегию воспитания характера в специфических условиях конкретного интернатного учреждения; 4) оценить эффективность институционального воспитания с позиций формирования у детей-сирот базовых черт характера и др. Такая постановка проблемы определяет цель настоящего исследования: проанализировать сущность, структуру и функции педагогических стратегий, теоретически обосновать их выбор в образовательных учреждениях интернатного типа с позиций воспитания базовых черт характера, обеспечивающих успешную социализацию и самореализацию детей-сирот.

Всесторонне рассматривая проблему воспитания характера с позиций стратегического подхода, выделим два уровня ее анализа: методологический и технологический. На методологическом уровне рассмотрим понятия «воспитание характера», «педагогическая стратегия», «стратегия воспитания характера»; на технологическом – обоснуем педагогические условия и аналитические средства выбора стратегии воспитания характера в условиях образовательного учреждения интернатного типа.

Вначале остановимся на общих аксиоматических положениях, определяющих сущность, структуру и функции характера, разработанных в трудах отечественных и зарубежных ученых А. Адлера, А.А. Бодалева, Б.С. Братуся, П.Б. Ганнушкина, В.П. Кащенко, А.Г. Ковалева, К. Леонгарда, А.Е. Личко, В.Н. Мясищева, Г.Е. Сухаревой, Э. Фромма, К. Юнга и др.:

– в философии, психологии, педагогике, социологии характер определяется как совокупность устойчивых психических особенностей личности, формирующихся и проявляющихся в деятельности и в общении на основе генетических особенностей и социальных условий, и рассматривается: 1) с точки зрения проявления его отдельных черт в этических категориях «добро – зло», «нравственность – безнравственность»; 2) как интеграция отношений личности (к обществу, людям, делу и

труду, самому себе, собственности), представляющих «сплав» знания, переживания и поведения; 3) в проявлениях его черт в привычках, поступках, отношениях, намерениях человека;

– характер является сверхсложной полиструктурной динамической системой, связанной с темпераментом, мировоззрением, эмоционально-волевой, мотивационной, поведенческими сферами человека;

– процесс формирования и становления обусловлен совокупностью факторов различной природы.

Определяя базовые характерологические черты, обеспечивающие успех ребенка-сироты в основных сферах жизнедеятельности, мы исходили из выдвинутой А.Ф. Лазурским, разработанной В.Н. Мясичевым и развитой в работах отечественных психологов и педагогов концепции отношений личности, в соответствии с которой в структуре характера нами были выделены семь интегральных черт, отражающих базовые отношения человека к миру, к обществу, к людям, к делу и к труду: гражданственность (патриотизм, российская идентичность, коллективизм); гуманность (доброта, справедливость, толерантность); духовность; ответственность (обязательность, организованность, дисциплинированность); социальная активность (трудолюбие, целеустремленность, инициативность); мужество (смелость, настойчивость, терпение, оптимизм); самоуважение (самокритичность, чувство собственного достоинства).

Под воспитанием характера детей в широком смысле мы понимаем процесс и результат обогащения и расширения их социокультурного опыта в единстве аксиологического, познавательного, коммуникативного, деятельностного компонентов в специально организованной воспитательной среде, образованной подструктурами институционального воспитания (школьного, дополнительного и т. д.). Воспитание характера в узком смысле означает формирование духовно-нравственных, деятельно-волевых черт с одновременным преодолением (коррекцией) вредных привычек и деформаций характера. Предельно важным в воспитании характера является выбор педагогических стратегий и тактик.

Слово «стратегия», образованное от греческого *strategos* (*stratos* – войско, *ago* – веду) изначально использовалось в теории и практике военного искусства. В дальнейшем термин «стратегия» приобрел унифицированный характер и распространился на другие сферы человеческой деятельности, охватывая вопросы ее планирования и руководства, основанного на правильных и далеко идущих прогнозах. Тактика при этом рассматривается как совокупность действий по реализации стратегии.

В рамках стратегического подхода, прочно утвердившегося в современных общественных науках, рассматриваются: жизненные стратегии [Абульханова-Славская, 1987, с. 10–14]; стратегии здоровьесберегающей деятельности педагога [Вашлаева, 2003, с. 31]; стратегии воспитания в образовательной системе России [Зимняя, 2005, с. 465]; педагогические стратегии подготовки специалиста [Игнатова, 2010, с. 10–11]; стратегии гражданского образования [Иоффе, 2007, с. 22–47]; воспитательные стратегии родителей [Марич, 2003, с. 66]; стратегии решения творческих задач [Моляко, 1995, с. 84–90]; педагогические стратегии совершенствования профессиональной деятельности учителя [Хабутдинова, 1999, с. 42]; стратегии социализации и воспитания нравственного деятельно-волевого характера школьников [Шилова, 2003; 2011] и др.

В педагогике стратегия рассматривается как способ педагогического действия, основанный на правильных далеко идущих образовательных прогнозах, способствующих саморазвитию, самоопределению и самореализации обучающихся. Иг-

натова В.В. определяет педагогическую стратегию как «искусное руководство, сознательно сконструированную совокупность педагогических действий, адекватных педагогической цели, осуществляемых последовательно-поэтапно и развертывающихся посредством качественного отбора педагогического обеспечения содержания обучения (воспитания), гибкого использования форм, методов, приемов и средств, направленных на реализацию конкретной стратегии» [Игнатова, 2010, с. 10]. В таком понимании педагогическая стратегия предстает, с одной стороны, как деятельность, в которой выделяются стратегическая цель и средства ее достижения, а с другой – как протекающий во времени процесс, включающий этапы моделирования, конкретизации и реализации.

Существует несколько классификаций педагогических стратегий, основанных на:

- характере деятельности педагога: стратегии обогащения, приобщения, ориентирования, актуализации, интенсификации, гармонизации, проблематизации, оптимизации, активизации, содействия, сопровождении [Игнатова, 2010, с. 6–15];
- степени вовлеченности учащихся в образовательный процесс: пассивные, активные и интерактивные стратегии [Иоффе, 2007, с. 22–47];
- ценностных ориентациях субъектов воспитания: активно-позитивная, пассивно-патерналистская, пассивно-отчужденная, криминально-карьерная стратегии [Котова, 2004, с. 118–120] и др.

В разработке стратегии воспитания характера детей-сирот мы опираемся на классификацию частных стратегий В.В. Игнатовой.

Более тонкий анализ проблемы требует осмысления и соотнесения понятия «стратегия» с другими категориями методологического знания – парадигмой, подходом, концепцией, моделью. Сущностные и функциональные отличия рассмотренных категорий можно выразить следующим образом. Парадигма как наиболее широкое понятие отражает господствующее мировоззрение данного исторического периода развития общества на то или иное явление (парадигмы не разрабатываются, они складываются, выражая содержание и уровень развития общественного сознания); подход выражает позицию субъектов деятельности по отношению к данному явлению (ценностные ориентации, отношения и установки) носителей общественного сознания; концепция определяет ведущую идею и замысел в отношении состояния (функционирования, развития) явления или объекта; модель характеризует структурно-динамические аспекты объекта, явления или процесса: компоненты, их взаимосвязи и механизмы взаимодействия; стратегия является общим проектом сохранения или изменения объекта стратегического рассмотрения на определенный отрезок времени с учетом его актуального состояния, внутренних и внешних факторов изменения, имеющихся ресурсов.

Проведенный детальный анализ сущностных, структурных, функциональных характеристик ключевых дефиниций проблемы позволяет определить общую стратегию воспитания характера как генерализованную совокупность парадигмально-концептуальных положений, определяющих целевую заданность, принципиальные подходы и модели процесса воспитания духовно-нравственных и деятельно-волевых черт характера детей и подростков в условиях действия определенных факторов и имеющихся временных, человеческих и материальных ресурсов, реализуемую в разнообразных тактиках («пакете» прикладных методик).

Как видно из данного определения, разработка общей и определение частных стратегий воспитания характера должны осуществляться с позиций: 1) выявления влияния отдельных факторов и их совокупности; 2) ослабления и / или нейтрализации негативных и усиления позитивных движущих сил, детерминирующих фор-

мирование, изменение и становление характера в полноте и сложной совокупности его черт. Методом, обеспечивающим решение данной задачи, служит факторный анализ.

Факторный анализ является разновидностью дисперсионного анализа (от лат. *dispersio* – рассеивание), применяющегося для изучения влияния одной или нескольких качественных переменных, называемых факторами, на одну зависимую количественную переменную, получившую название отклик. По количеству выявляемых факторов дисперсионный анализ может быть однофакторным (изучается влияние одного фактора на независимую переменную), двухфакторным (исследуется влияние двух факторов) и многофакторным (оценивается влияние каждого из нескольких факторов, их взаимодействие и совокупное влияние).

Факторный анализ в психологических исследованиях характера широко используется в рамках многомерно-функционального подхода для выделения и изучения: 1) существенных свойств и черт; 2) взаимосвязи и взаимовлияния отдельных характерологических черт; 3) детерминации характерологических черт биологически заданными свойствами; 4) условий «дрейфа» характерологического развития от нормы к акцентуации и к патологии; 5) прогнозирования поведения человека и др. Необходимо отметить, что в педагогических исследованиях теории и практики воспитания классический факторный анализ почти не используется, хотя все исследователи признают многофакторную природу процесса воспитания.

Понятие «фактор формирования характера» в настоящем исследовании рассматривается как движущая сила, детерминирующая формирование, изменение и становление характера в полноте и сложной совокупности его черт, являющегося ядерным образованием личности ребенка-сироты и определяющим качество его жизни. На основании факторной модели формирования характера с позиций внутренней или внешней его детерминации [Яковлева, 2010, с. 159] можно построить «поле» факторов (табл. 1).

Таблица 1

Поле факторов, детерминирующих формирование характера ребенка-сироты в условиях интернатного учреждения

Внешние факторы	Внутренние факторы
Условия жизнедеятельности интернатного учреждения. Образовательная среда. Общественные, спортивные и религиозные организации. Психолого-педагогическая компетентность, личностные особенности, педагогические установки воспитателей. Профессиональная деформация и эмоциональное выгорание педагогов	Состояние здоровья воспитанников. Пол ребенка. Уровни сформированности нравственных деятельно-волевых характерологических черт. Наличие акцентуаций и недостатков характера. Самообразование, саморазвитие, самовоспитание детей и подростков-сирот

Для выбора педагогической стратегии воспитания характера с учетом влияния выделенных факторов предлагаем алгоритм, включающий восемь этапов.

1. Структурно-функциональный анализ – изучение структуры характера ребенка-сироты и специфику проявлений его отдельных черт.
2. Качественный и количественный анализ характера влияния каждого фактора (позитивный, негативный), его степени (сильное, слабое), вида взаимосвязи (линейная – нелинейная, возрастающая – убывающая и др.) на формирование характера детей.

3. Проблемный и причинно-следственный анализ – выявление проблемных «зон» учебно-воспитательного процесса, обуславливающих формирование негативных характерологических черт воспитанников, и определение «мишени» воспитательной деятельности.
4. Оценка имеющихся ресурсов (человеческих, бытовых, материально-технических, методических и др.).
5. Прагматический анализ – выбор педагогической стратегии.
6. Аксиологический анализ – выделение критериев и показателей оценивания эффективности процесса и результата воспитания характера детей и разработка механизмов его применения.
7. Программно-целевой анализ – выбор тактик (пакета технологий, методик, методов и т. д.) реализации выбранных стратегий.
8. Прогностический анализ – оценка перспектив и «моделей будущего» детей-сирот в основных сферах жизнедеятельности – в учебе, труде, построении карьеры, создании семьи и др.

Таким образом, выбор педагогической стратегии воспитания характера представит как определение обоснованных рациональных решений в долгосрочной перспективе (табл. 2).

Таблица 2

Многофакторный анализ в выборе стратегии воспитания характера детей-сирот в условиях интернатного учреждения

№ п/п	Фактор	Возможный характер влияния	Стратегия
1	2	3	4
1	Условия жизнедеятельности интернатного учреждения	Позитивное. Негативное	Функционирование. Проблематизация. Оптимизация. Интенсификация. Развитие
2	Образовательная среда (однообразие – вариативность, субъектность – объектность, коллективизм – индивидуализм, свобода – ограничения и др.)	Позитивное. Негативное	Проблематизация. Гармонизация. Диверсификация. Содействие. Сопровождение. Ориентирование
3	Общественные, спортивные и религиозные организации	Позитивное. Негативное	Обогащение. Ориентирование. Сопровождение
4	Психолого-педагогическая компетентность воспитателей	Позитивное	Проблематизация. Обогащение. Ориентирование. Активизация. Актуализация
5	Личностные особенности педагогов	Позитивное. Негативное	Проблематизация. Ориентирование. Актуализация. Развитие
6	Педагогические установки воспитателей	Позитивное. Негативное	Проблематизация. Ориентирование

Окончание табл. 2

1	2	3	4
7	Профессиональная деформация и эмоциональное выгорание педагогов	Негативное	Проблематизация. Гармонизация. Оптимизация
8	Состояние здоровья воспитанников	Позитивное. Негативное	Проблематизация. Ориентирование. Гармонизация. Сопровождение. Содействие. Активизация
9	Пол ребенка-сироты		Проблематизация. Гармонизация. Содействие. Сопровождение
10	Уровни сформированности нравственных деятельно-волевых характерологических черт	Позитивное. Негативное	Проблематизация. Ориентирование. Актуализация. Содействие. Сопровождение
11	Наличие акцентуаций и недостатков характера у детей и подростков-сирот	Негативное	Проблематизация. Содействие. Сопровождение
12	Самообразование детей и подростков-сирот	Позитивное	Проблематизация. Ориентирование. Актуализация. Содействие. Сопровождение
13	Саморазвитие детей и подростков-сирот	Позитивное	Проблематизация. Ориентирование. Актуализация. Содействие. Сопровождение
14	Самовоспитание детей и подростков-сирот	Позитивное	Проблематизация. Ориентирование. Актуализация. Содействие. Сопровождение

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

Сущностью педагогической стратегии воспитания характера является сознательно сконструированная совокупность педагогических действий на определенный период времени с учетом многомерного представления актуального состояния характерологического развития детей-сирот, детерминирующих его изменение факторов, перспектив развития. Содержание педагогической стратегии определяется ее компонентным составом: основополагающей идеей (парадигмой); основными подходами; концепцией; ресурсной базой; планируемыми результатами; тактиками (прикладными методиками). Многофакторный анализ в выборе педагогической стратегии обеспечивает усиление позитивных и преодоление негативных факторов, детерминирующих формирование и становление духовно-нравственных и деятельно-волевых черт характера детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Типология активности личности в социальной психологии // Психология личности и образ жизни. М., 1987.
2. Вашлаева Л.П. Формирование здоровьесберегающей стратегии педагога в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2003.
3. Зимняя И.А. Психолого-педагогическая характеристика стратегического подхода и общей стратегии воспитания // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / под ред. проф. И.А. Зимней. М.: Издательский сервис, 2005.
4. Игнатова В.В. Разработка педагогических стратегий как фактор становления личности // Становление личности в образовательном процессе: культурные и педагогические аспекты / под общ. ред. В.В. Игнатовой, Г.А. Субоча. Красноярск: Изд-во СибГТУ, 2010.
5. Иоффе А.Н. Методика гражданского образования: теоретические аспекты и практические рекомендации. Брянск: Курсив, 2007. (Активный класс.)
6. Котова О.А. Воспитательные стратегии российской семьи в современных условиях: дис. ... канд. социол. наук. Курск, 2004.
7. Марич Е.М. Воспитательные стратегии родителей как детерминанта эмоционального самочувствия дошкольников в семье: дис. ... канд. психол. наук. М., 2003.
8. Моляко В.А. Стратегии решения новых задач в процессе регуляции творческой деятельности // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 1.
9. Хабутдинова В.Н. Традиционные и инновационные педагогические стратегии совершенствования профессиональной деятельности учителя в средней школе США: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1999.
10. Шилова М.И. Региональные концепция и программа-ориентир воспитания детей и молодежи Красноярского края / под общ. ред. М.И. Шиловой; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2011.
11. Шилова М.И. Теория и методика воспитания: традиции и новации // Избранные педагогические труды. Красноярск: Универс, 2003.
12. Яковлева Н.Ф. Воспитание характера детей-сирот: учеб. пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т. им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2010.

ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ (НА ПРИМЕРЕ МЛАДШИХ КУРСОВ)

Культура, организационно-педагогическая культура будущего учителя, процесс формирования, позиционно-субъектные действия педагогов и студентов.

Педагогическое образование как процесс тесно связано с обществом и при этом часто выступает инициатором культурных процессов в сфере общественного развития. Будущий учитель в процессе данного образования приобретает культурные качества, формируется его организационно-педагогическая культура. Исследуя организационно-педагогическую культуру и процесс ее формирования в личностно-деятельностном аспекте, отмечаем, что будущий учитель одновременно является и объектом, и субъектом, так как подвержен влиянию педагогической культуры, сложившейся в обществе, сам реализует модели воспитания, внедряет их, модифицирует, изменяя и совершенствуя свою природу [Видт, 1999, с. 11]. Данный процесс носит творческий характер, а образовательная деятельность студента рассматривается как культуротворческая и исследуется через понятия «культура», «культурная деятельность», «культуротворческая деятельность».

Становление будущего учителя как профессионала осуществляется постепенно, формирование его качеств проходит определенные стадии: от осмысления необходимости «созидать» себя, воспитывать в себе культуру к осознанному стремлению и далее к активным действиям по осуществлению данного процесса. В процессе формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя выделяем стадии: познавательно-ориентировочную (связана с формированием у студентов представления об организационно-педагогической культуре и ценностного отношения к ней); потребностно-поисковую (направлена на формирование у студентов потребности в практическом овладении организационно-педагогической культурой, способности к культуросозиданию и культуросозиданию) и стадию активно-деятельностного участия (отражает активизацию деятельности студентов по практическому овладению организационно-педагогической культурой, процессов культуросозидания и культуросозидания). Процесс формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя на младших курсах с учетом вышеизложенного имеет специфические цели и задачи, стадии данного процесса взаимосвязаны с позиционно-субъектными действиями педагогов и студентов (табл.). Охарактеризуем выделенные стадии.

Познавательно-ориентировочная стадия в процессе формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя предусматривает согласованную деятельность педагога и студента, основанную на принципах творческого взаимодействия и направленную на формирование представлений об организационно-педагогической культуре, осознание ценностей культурного опыта. Преподаватель: транслирует культурные знания и опыт, связанный с организационно-педагогической культурой; поясняет сущность культуросозидания и культуросозидания; концентрирует внимание студентов на существенных признаках организационно-

педагогической культуры; разъясняет и убеждает студентов в значимости и необходимости овладения организационно-педагогической культурой и ее компонентами; объясняет студентам важность профессионально-культурного поведения и его критической самооценки. Активная деятельность педагога способствует тому, что студенты познают особенности организационно-педагогической культуры учителя и значимость ее основных компонентов: культуросообщения и культуросозидания; учатся критически оценивать собственную организационно-педагогическую культуру и понимают необходимость ее освоения на этапе обучения в вузе.

Таблица

**Позиционно-субъектные действия педагогов и студентов
в процессе формирования организационно-педагогической культуры
будущего учителя на младших курсах**

Стадии	Цель	Задачи	Действия студентов	Действия педагога
1	2	3	4	5
Познавательная ориентировочная	Формирование у студентов представления об организационно-педагогической культуре и ценностного отношения к ней	<ul style="list-style-type: none"> – Диагностировать уровень сформированности организационно-педагогической культуры студента; – изучить представления студентов об организационно-педагогической культуре учителя; – ознакомить студентов с организационно-педагогической культурой учителя, основными ее компонентами (культуросообщением и культуросозиданием) и разъяснить их сущность; – сориентировать будущего учителя на ценностное отношение к организационно-педагогической культуре, культуросообщению и культуросозиданию 	<ul style="list-style-type: none"> – Участвуют в диагностических процедурах; – участвуют в опросе, самооценке; – познают особенности организационно-педагогической культуры учителя, сущность культуросообщения и культуросозидания; – осмысливают и уясняют значимость организационно-педагогической культуры и ее основных компонентов: культуросообщения и культуросозидания; – критически оценивают собственную организационно-педагогическую культуру и осознают необходимость ее освоения на этапе обучения в вузе; – принимают ценности культуросообщения и культуросозидания как руководство к действию 	<ul style="list-style-type: none"> – Разрабатывает и организует диагностику сформированности организационно-педагогической культуры студента; – разрабатывает методики изучения представлений студентов об организационно-педагогической культуре и организует опрос студентов; – транслирует культурные знания и опыт, связанный с организационно-педагогической культурой; – поясняет особенности организационно-педагогической культуры и сущность культуросообщения и культуросозидания; – концентрирует внимание студентов на существенных признаках организационно-педагогической культуры; – разъясняет и убеждает студентов в значимости и необходимости овладения организационно-педагогической культурой и ее компонентами; – объясняет студентам важность профессионально-культурного поведения в вузе и его критической самооценки

Окончание табл.

1	2	3	4	5
Потребностно-поисковая	Формирование у студентов потребности в практическом овладении организационно-педагогической культурой, способности к культуросодействию и культуросозиданию	<ul style="list-style-type: none"> – Актуализировать у студентов потребность в практическом овладении организационно-педагогической культурой; – содействовать раскрытию у студентов способностей к культуросодействию и культуросозиданию 	<ul style="list-style-type: none"> – Анализируют собственные потребности и возможности в практическом овладении организационно-педагогической культурой; – изучают и применяют в учебной деятельности организационно-педагогические приемы; – при поддержке преподавателя выбирают способы и средства формирования организационно-педагогической культуры учителя; – участвуют в освоении культурных педагогических практик; – участвуют в проектной деятельности и учебных ситуациях культуросодействия и культуросозидания 	<ul style="list-style-type: none"> – Выявляет потребности и возможности студентов в практическом овладении организационно-педагогической культурой; – организует образовательный процесс с ориентацией на освоение студентами в учебной деятельности организационно-педагогических приемов; – создает ситуации освоения культурных педагогических практик и культуросозидания; – оказывает содействие студентам в проектной деятельности и учебных ситуациях
Активно-деятельностного участия	Активизация деятельности студентов по практическому овладению организационно-педагогической культурой, процессов культуросодействия и культуросозидания	<ul style="list-style-type: none"> – Инициировать деятельность студентов по овладению способами и приемами организации педагогической деятельности, по формированию организационно-педагогической культуры будущего учителя; – содействовать приобретению студентами культурного опыта в процессе освоения культурных практик в учебной деятельности; – способствовать обогащению студентов опытом культуросодействия и культуросозидания; – проверить экспериментальным путем эффективность программы формирования организационно-педагогической культуры учителя 	<ul style="list-style-type: none"> – Принимают активное участие в творческом проектировании (деятельность по культуросодействию и культуросозиданию); – выражают уверенность в необходимости самостоятельно выбирать способы и средства формирования организационно-педагогической культуры; – стремятся к освоению культурных практик; – демонстрируют готовность нести ответственность за результаты педагогической деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> – Активно содействует использованию способов и средств формирования организационно-педагогической культуры; – принимает активное участие в совместном творческом проектировании со студентами; – реализует ситуации освоения культурных педагогических практик и культуросозидания; – оказывает педагогическую поддержку студентам в процессе организационно-педагогической деятельности по культуросодействию и культуросозиданию; – оценивает и корректирует действия студентов с позиций ценностного подхода

В качестве основного средства формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя разработана программа ТРКС (творческого решения культуросозидательных ситуаций). Структурным звеном программы выступают культуросозидательные ситуации, применяемые на практических занятиях (экспериментальные группы). Вслед за А.С. Белкиным, рассматриваем ситуацию как «сочетание условий, обеспечивающих достижение цели (успеха), а сам успех – результат подобной ситуации» [Белкин, 1991, с. 30]. По В.А. Сухомлинскому, успех не возникает на пустом месте. Необходимо создать условия для успешности ситуации: ситуацию надо готовить; следует убедить каждого, что ему хватит сил и ума достичь недостигнутого; обучающийся должен быть убежден, что успехом он обязан, прежде всего, самому себе [цит. по: Белкин А.С., 1991, с. 138].

Культуросозидательные ситуации в данном контексте рассматриваются как целенаправленно созданная обстановка, в которой ее участники культурно взаимодействуют, проявляя способности к культуросозиданию и культуротворчеству, повышая уровень культурного развития в организованной педагогической деятельности. Акцентируя внимание на том, что «ситуация в обучении отражает совокупность реальных или воображаемых обстоятельств» [Игнатова В.В., 2000, с. 22–24] и учитывая направленность ситуаций на творческое решение педагогических задач, понимаем, что использование культуросозидательных ситуаций в образовательном процессе очень важно. В процессе освоения культуросозидательных ситуаций студенты осознают необходимость культуросозидания, ощущают потребность в культуросозидании, ориентируются на ценности культуротворчества. В ситуации формируются представления участников и определяются культуротворческие траектории взаимо- и собственных действий.

Потребностно-поисковая стадия предполагает действия педагога и студента, обеспечивающие активное включение будущего учителя в систему взаимодействий в культуротворческих ситуациях. В процессе взаимодействия выявляются потребности и возможности студентов в практическом овладении организационно-педагогической культурой; организуется образовательный процесс с ориентацией на освоение студентами в учебной деятельности организационно-педагогических приемов; создаются ситуации освоения культурных педагогических практик и культуросозидания; студенты опираются на поддержку и содействие педагога в проектной деятельности и проблемных учебных ситуациях. При этом студенты анализируют собственные потребности и возможности в практическом овладении организационно-педагогической культурой; изучают и применяют в учебной деятельности организационно-педагогические приемы; при поддержке преподавателя выбирают способы и средства формирования собственной организационно-педагогической культуры; участвуют в освоении культурных педагогических практик и проектной деятельности по культуросозиданию и культуросозиданию.

Характеризуя *стадию активно-деятельностного участия*, подчеркнем, что определение адекватных средств и методов решения проблемных ситуаций, переосмысленных на данной стадии, способствует ориентированию студентов на активное участие в творческом проектировании (деятельность по культуросозиданию и культуросозиданию), на необходимость самостоятельного выбора способов и средств формирования организационно-педагогической культуры, на освоение культурных практик. Студенты демонстрируют готовность нести ответственность за результаты педагогической деятельности. Педагог сопровождает действия студента, ориентируя его на активное использование способов и средств формирования организационно-педагогической культуры; принимает активное участие в сов-

местном творческом проектировании со студентами; конструирует ситуации освоения культурных педагогических практик и культуросозидания; оказывает педагогическую поддержку студентам в организационно-педагогической деятельности по культуроосвоению и культуросозиданию; оценивает и корректирует действия студентов с позиций педагогической аксиологии.

Далее изучим процессы включения будущего учителя в самостоятельный поиск способов и методов решения культуросозидательных ситуаций и проанализируем стадии культурного становления будущих педагогов в процессе формирования их организационно-педагогической культуры.

В основу создания культуросозидательных ситуаций положены противоречия, которые на младших курсах выражаются в рассогласованности между осознанием необходимости осваивать культурные знания и опыт и неготовностью студентов принимать ценности культуроосвоения и культуросозидания как руководство к действию; между уровнем сформированности показателей организационно-педагогической культуры будущего учителя у студентов младших курсов и требованиями, характеризующими будущего учителя как специалиста, владеющего способами воспитания и организации культуротворческой педагогической деятельности. Решение данных противоречий способствует формированию организационно-педагогической культуры будущего учителя посредством актуализации критериев и показателей изучаемого феномена и освоения его интерактивного, креативного, духовного, методического содержания.

С целью осознания студентами необходимости «созидать» культуру в себе самом, принимать ценности культуроосвоения и культуросозидания как руководство к действию на познавательной-ориентировочной стадии студенты младших курсов были организованы в несколько групп: организаторская, исполнительская, экспертная, зрители. Студенты организаторской группы проектировали и разрабатывали культуросозидательные ситуации, разрабатывали стратегии реализации творческих проектов, выстраивали траектории обсуждения, консультируясь с педагогами и между собой. Исполнительская группа непосредственно осуществляла реализацию культуросозидательных ситуаций, участвовала в презентации культурных диалогов. Участвуя в культуросозидательных ситуациях, диалогах, презентациях, студенты обнаруживали примеры некультурного, а порой и недостойного поведения современного учителя; пытались разрешить данные ситуации, довольно часто прибегали к помощи педагогов. Студенты-эксперты отмечали, что действия участников были несогласованными, неорганизованными; они не ориентированы на профессионально-культурный модус поведения. При экспертной оценке студенты-эксперты бурно выражали несогласие с ситуативным поведением исполнителей, указывали им на недостатки, отражающие низкий уровень профессиональной культуры. Ситуации и сценки обыгрывались в присутствии независимой группы – зрителей. Ориентируясь на мнение студентов-зрителей, студенты-эксперты оценивали поведение участников, определяли значимость их оценочных суждений относительно ситуации. В подобном творческом взаимодействии в условиях постоянной педагогической поддержки педагога происходили становление, «взросление», формирование личности будущего учителя, наблюдалось развитие критериев и показателей, определяющих его организационно-педагогическую культуру. На познавательной-ориентировочной стадии будущие учителя, с одной стороны, начинали осознавать смысловую и ценностную значимость предлагаемой ситуации; но с другой – не осознавали необходимости культуроосвоения и испыты-

вали трудности в понимании значимости культуросозидания. Деятельность направлялась педагогом и носила функционально-нормативный характер.

Действия участников на потребностно-поисковой стадии состояла в проектировании и реализации культуросозидательных ситуаций и характеризовалась скоординированностью действий студентов со стороны педагога. В процессе разработки и подготовки к реализации культуросозидательных ситуаций использовались различные формы организационной работы: в парах, в группах, индивидуально, самостоятельно. Педагог регулировал интеракцию студентов, в процессе которой происходило переосмысление студентами культурных знаний и опыта; ориентировал будущих учителей на необходимость культуросооствования посредством самостоятельной работы и работы в классе. Наблюдалась взаимосвязь обучения и самообразования, развития и саморазвития, организации и самоорганизации в процессе освоения студентами – будущими учителями интерактивного и духовного содержания педагогической деятельности.

Стадия активно-деятельностного участия отражала деятельностную сторону реализации культуросозидательных ситуаций и предполагала активное участие в них студентов. Студентам младших курсов предлагалось поучаствовать в реализации культуросозидательных ситуаций, выполняющих, по их мнению, культуросозидательные и культуротворческие функции, ориентирующих будущих учителей на профессионально-культурный модус поведения. Студентам понравилась идея культуротворчества, и они активно включились в разработку и реализацию своих творческих замыслов. В обсуждении культуросозидательных ситуаций выстраивались культурные диалоги, и наблюдалось включение будущих учителей в поиск решений педагогических задач, направленных на культуротворчество. Студенты обыгрывали и затем бурно обсуждали ситуации. Будущие учителя стремились проявлять терпение и такт, понимая это как способ ценить мнения и суждения других, но с другой стороны, не осознавали, как можно быть таким черствым и бескультурным, когда тебе указывают на это. В подобном «культурном» взаимодействии отражалось стремление студентов принимать ценностные стратегии общения и поведения как руководство к действию. Проигрывая ситуации, переживая их, студенты осознавали, что культуру можно и должно созидать, творить в себе самом и в других. Культуротворчество, по их мнению, – один из способов достижения этой цели.

Далее будущим учителям предлагалось написать мини-сочинение, в котором они должны были предложить варианты выхода из затруднений, сложившихся в ходе решения культуросозидательных ситуаций. Темы сочинений были сформулированы следующим образом: «Культурное поведение открывает любые двери»; «Учитель, владеющий культурой обучения и воспитания, – залог конструктивного общения на занятии»; «Когда в Риме – поступай как римляне». В своих работах студенты указывали на необходимость следования культурным образцам поведения в любой ситуации, в любой обстановке, в любой среде. Студенты пытались раскрыть и объяснить сущность культуры и организационно-педагогической культуры, выражали уверенность в том, что правильная и оптимальная организация действий студентов со стороны педагога, его содействие и поддержка способствуют осмыслению студентами необходимости осваивать культуру, порождают в них потребность к культуросозиданию. Студенты понимают: хватит восхищаться культурными действиями и поведением других; необходимо «созидать» культуру в себе самом и организовывать себя самого.

Говоря о культурном саморазвитии и самосовершенствовании, следует отметить, что студент, участвуя в культуросозидательных ситуациях, получает возможность самостановления, развития «самости» в смысле культурного обогащения. Данный процесс сопровождается диффузией культуры во всех ее проявлениях, вовлечением студентов в культурное проектирование самих себя, включением будущих учителей в культуротворчество, обеспечивает взаимообмен культурными и организационными умениями, навыками. Очевидно, что, разработка культуросозидательных ситуаций и участие в них будущих учителей актуализирует культуротворческие процессы, что является важным для формирования их организационно-педагогической культуры. Этим закрепляются цели потребностно-поисковой стадии и подтверждается переход студентов от стадии осмысления необходимости культурного становления в стадию реализации их культуротворческих умений и далее к формированию у будущих учителей их организационно-педагогической культуры.

Резюмируя вышеизложенное, отмечаем, что в процессе культуротворческой деятельности студенты учатся ориентироваться на культурные ценности, включаются в различные виды деятельности: поисковую, творческую, интерактивную, ценностно-оценочную, что отражает развитие духовного, творческого, интерактивного и методического компонентов их организационно-педагогической культуры. Следует отметить, что в процессе формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя на младших курсах все изменения носят регулятивный характер. Регуляция деятельности студентов осуществляется педагогом, который ориентирует студентов на осознание необходимости осваивать культуру и координирует действия будущих учителей, обеспечивая постоянную педагогическую поддержку. Таким образом, анализ процесса формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя на младших курсах позволяет сделать следующие выводы:

- позиционно-субъектные действия педагогов и студентов в данном формировании характеризуются соподчиненностью;
- действия студентов осуществляются в культуротворческой деятельности и сопровождаются педагогической поддержкой и содействием со стороны педагога;
- деятельность студентов характеризуется как регулятивная (регулируется и направляется педагогом);
- процесс формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя на младших курсах сопровождается успешным переходом студентов от познавательно-ориентировочной стадии к потребностно-поисковой и далее к стадии активно-деятельностного участия.

Библиографический список

1. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. М.: Просвещение, 1991. 169 с.
2. Видт И.Е. Введение в педагогическую культурологию. Тюмень: Изд-во. Тюмен. гос. ун-та, 1999. 100 с.
3. Игнатова В.В. Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в образовательном процессе: монография. Красноярск: СибГТУ, 2000. 272 с.

ПСИХОЛОГИЯ

Е.В. Гордиенко

ДИАЛОГИЧНОСТЬ СОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ: АНАЛИЗ ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ СОЗНАНИЯ

Сознание, диалогичность, социальное мышление, коммуникативность, личность.

Проблема сознания занимает особое место в истории философии, психологии. В изучении сознания философами делались акценты на таких вопросах, как сущность сознания, его функции, структура, виды сознания. Вопрос о связи психики и внешнего мира, сознания и бытия неизменно вставал и встает перед философами и психологами, его решение определяет принадлежность ученого к тому или иному направлению науки.

В настоящее время перед учеными встала новая задача – исследовать, объяснить состояние реального сознания личности нашего изменяющегося общества. Для решения этой задачи школой С.Л. Рубинштейна, представителями которой являются К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский и коллектив их учеников и единомышленников, прорабатывалось основное положение философско-психологической концепции сознания С.Л. Рубинштейна – принадлежности сознания человеку, личности.

В настоящее время концепция личности как субъекта жизненного пути позволяет представить конкретную исследовательскую – пока еще гипотетическую – модель изучения реального сознания. Эта модель охватывает функциональный механизм сознания, сознание в его функционировании и обозначена как «социальное мышление личности» (К.А. Абульханова). Функционирование сознания определяется не только его структурой, но и способом жизни личности, который определяет функциональные возможности и ограничения сознания. Можно рассматривать сознание и мышление как обобщение личностью того способа жизни, которого она сама сумела достичь в конкретных социальных условиях.

Для лучшего понимания проблемы обратимся к анализу отечественных философских и психологических исследований сознания.

Относительно истории проблемы сознания в отечественной науке можно сказать, что после плодотворного предреволюционного периода, связанного с именами С.Н. Булгакова, Н.А. Бердяева, В.С. Соловьева, П.А. Флоренского, Г.И. Челпанова, Г.Г. Шпета, внесших существенный вклад и в философию, и в психологию сознания, уже в ранние 20-е гг. XX в. проблема сознания начала вытесняться реактологией с ее небрежением не только к проблематике сознания, но и к самому

сознанию и психоанализом с его акцентом на изучение подсознания и бессознательного. Проблемами сознания частично продолжали заниматься П.А. Флоренский и Г.Г. Шпет, работы которых в то время не оказали сколько-нибудь заметного влияния на развитие психологии.

Появление в середине 20-х гг. XX в. фигуры М.М. Бахтина, целью которого было понимание сознания, его природы, функций, связи с языком, имело свои серьезные последствия на долгие годы.

М.М. Бахтин, занимаясь вопросами сознания, выдвинул важнейший принцип диалогизма, который имеет непосредственное отношение к проблеме «Я». Исходя из того, что «образ Я» – интериоризированное общение, он должен отражать специфику общения – диалогичность. Интериоризируясь, общение во внутреннем развитии личности способствует выработке отношения к самому себе, дает возможность переоценивать и видоизменять собственный опыт, глядя на себя «глазами других». Отправляясь от идей М.М. Бахтина, мы обосновываем цель нашего исследования его словами: «...мы на каждом шагу оцениваем себя с точки зрения других... Одним словом, мы постоянно и напряженно подстерегаем, ловим отражения нашей жизни в плане сознания других людей» [Бахтин, 1979, с. 16–17]. Далее автор продолжает: «Эти могущие нас завершить в сознании другого моменты, предвосхищаясь в нашем собственном сознании, теряют свою завершающую силу, только расширяя его в его собственном направлении... Взглянув на себя глазами другого, мы в жизни снова всегда возвращаемся в себя самих, и последнее, как бы резюмирующее, событие совершается в нас в категориях собственной жизни» [Бахтин, 1979, с. 17]. Таким образом, мы можем сказать, что наше сознание существует во внутреннем диалоге: мы осознаем себя личностью, вырабатываем отношение к себе опосредованно, формируем и отстаиваем личные позиции, но это происходит тогда, когда мы наблюдаем за собой, наблюдаем за другими и представляем себя, свой образ в «глазах других». И именно диалогичность сознания имеет большое значение в создании нашего образа Я как ядра индивидуального сознания личности.

Однако эти плодотворные идеи М.М. Бахтина долгие годы не находили развития, и, более того, в известном смысле, «перекрылись» знаковым содержанием его концепции, которая подвергается критике А.В. Брушлинским. На первый взгляд знаковый характер сознания также непосредственно связан с общением и тем самым с диалогом. Но, будучи формализованы, сведены к языковым формам, знаки приобретают абстрактный универсальный характер, что уводит от проблем живого диалога в конкретном индивидуальном сознании.

В 30-е гг. XX в. психология практически перестала заниматься сознанием и тем более бессознательным. В сложившихся идеологических условиях изучать сознание стало опасно, и его исследования ограничились такими относительно нейтральными темами, как исторические корни возникновения сознания и его онтогенез в детском возрасте.

Несмотря на всю сложность ситуации, С.Л. Рубинштейн разрабатывает основы психологии, где рассматривает психику, сознание и личность с позиций принципа развития. В труде «Основы общей психологии» С.Л. Рубинштейна раскрываются в единстве все существующие аспекты развития: исторический, антропогенетический, онтогенетический, филогенетический, функциональный аспекты развития психики и бытийно-биографический – развития личности. Система психологии разрабатывается и представляется им через иерархию все усложняющихся в деятельности психических процессов и образований. Принцип единства сознания и деятельности предполагает раскрытие этого единства в аспекте функционирова-

ния и развития сознания через деятельность. Ученый отмечает, что качественное изменение строения психики, сознания, личности и т. д. на каждой последовательной стадии их развития, т. е. появление новообразований и, более того, возникновение нового способа функционирования, в свою очередь, зависят не от имманентно складывающегося соотношения стадий, а от характера функционирования. Это и есть применительно к человеку проявление и формирование сознания в деятельности в зависимости от активности субъекта последней [Рубинштейн, 1998, с. 652–653].

Принцип единства сознания и деятельности тоже выступает во множестве аспектов, выполняя как позитивные, так и критические функции. Через этот принцип раскрывается принадлежность сознания действующему субъекту, который относится к миру благодаря наличию у него сознания. С.Л. Рубинштейн определяет сознание (и психику в целом) как единство знания и переживания, отражения и отношения, тем самым преодолевая гносеологизацию сознания, которая стала доминировать в официальной философии.

Определение сознания как предметного и как субъектного, т. е. выражающего отношение личности к миру, трактовка сознания как высшего уровня организации психики, которому, в отличие от других уровней, присущи идеальность, «предметное значение, смысловое, семантическое содержание», понимание сознания как детерминированного одновременно общественным бытием индивида и общественным сознанием выявляют продуктивные противоречия его движения. Генезис и диалектика трех отношений субъекта – к миру, к другим и самому себе – вскрывают основу самосознания и рефлексии сознания индивида. Соотнесение сознания с нижележащими уровнями психики позволяет понять его роль как их регулятора, а также как регулятора целостной деятельности субъекта в его соотношении с миром.

Это положение о регуляторной функции сознания также является отличительным признаком концепции С.Л. Рубинштейна. Сознание не просто высшее личностное образование, оно осуществляет три взаимосвязанные функции: регуляцию психических процессов, регуляцию отношений и регуляцию деятельности субъекта. Сознание, таким образом, высшая способность действующего субъекта [Рубинштейн, 1998, с. 656–657].

Возврат к проблематике сознания произошел во второй половине 50-х гг. XX в., прежде всего благодаря трудам С.Л. Рубинштейна. С этого времени ведутся интересные исследования проблем сознания другими философами и психологами (К.А. Абульханова-Славская, В.П. Зинченко, А.Г. Спиркин, И.И. Чеснокова, Е.В. Шорохова и др.). Этими учеными основательно исследована, в частности, сущность сознания в контексте взаимодействия субъекта и объекта, общества и природы. Раскрыт и убедительно показан общественный характер индивидуального сознания как исторического продукта деятельности всего человечества.

К.А. Абульханова-Славская рассматривает проблему индивидуального и общественного сознания, связывая специфику сознания с ценностями и значениями, которые приобретают в индивидуальном сознании индивидуально-особенный смысл. Одним из основных вопросов изучения сознания является вопрос о том, какие механизмы индивидуального сознания являются только констатирующими то, что задано общественным сознанием, а какие – представляют собой активную интеллектуальную сознательную работу личности, ее мышления [Абульханова-Славская, 1991, с. 192]. К.А. Абульханова-Славская выделяет составляющие общественного сознания, которые усваивает индивид, то, что представляет собой «констатирующую» часть его сознания:

Усваивая речь и развиваясь, ребенок осваивает то, что составляет все особенности человеческой культуры, человеческого способа действия и образа жизни и что впоследствии уходит в подсознание. Различные общественные условности, традиции, которые проникают из общественного сознания и закрепляются в индивидуальном подсознании. Третья общественная составляющая сознания связана с получаемой индивидами информацией, которая необходима для нормального функционирования и поведения в обществе. Эта информация требует только принятия к сведению, поэтому не вызывает активной работы сознания. Четвертая составляющая есть результат отражения общественной жизни, социальных процессов и представляет собой ее определенную трактовку, интерпретацию. Это есть идеология в широком смысле слова.

Индивидуальное сознание, по мнению К.А. Абульхановой-Славской, выступает в разных качествах – образования, способности, процесса осознания. Далее подчеркивается, что сознание как способность личности – «активная теоретическая деятельность индивидуального сознания, интеллектуальное осмысление индивидом социальной действительности начинается тогда, когда он, во-первых, становится активным членом общества, во-вторых, теоретическая работа индивидуального сознания связана с его основной функцией – функцией обеспечения самоопределения, индивидуального способа жизни личности в обществе, осознания ее жизненного пути. То есть можно выявить такую зависимость для индивидуального сознания: чем более индивидуализирован общественный способ жизни и действия людей, тем более индивидуальному сознанию свойственна подлинно теоретическая работа, а не простая констатация. И, соответственно, чем более самостоятелен способ жизни личности, тем более конструктивно, активно индивидуальное сознание» [Абульханова-Славская, 1991, с. 194].

Таким образом, индивидуальное сознание в соответствии с разным характером связей с общественным имеет две стороны: констатирующую («навыки» общественной жизни, информация, идеологические позиции, которые в совокупности можно назвать социальными знаниями) и творческую (когда личность размышляет, анализирует, обобщает).

При дифференциации этих разных сторон индивидуального сознания – констатирующей и активной – для обозначения этой второй функциональной стороны индивидуального сознания К.А. Абульханова-Славская вводит понятие «социальное мышление». Коммуникативная особенность социального мышления и сознания выражается в его диалогичности. «Однако коммуникативность мышления личности имеет, по крайней мере, три все более усложняющихся качества. Первое состоит в самой мысленной адресованности к другому человеку, в оценке его позиции и в учете его самого при мысленном рассмотрении проблемы. Второе состоит в предвосхищении, т. е. в прогнозировании, в ожидании мнений другого человека, его оценок, понимания, суждений. Третье состоит в степени развития способности и склонности к диалогу» [Абульханова-Славская, 1991, с. 213].

Для индивидуального сознания и его закономерной организации характерно наличие трех составляющих: отношение к себе, к другим и, наконец, ожидание отношения других к себе. На первый взгляд, отмечает К.А. Абульханова-Славская, третье отношение нельзя включить в структуру индивидуального сознания, потому что отношение других людей к данному человеку от него не зависит и является их отношением к нему, то есть внешним для него. На самом же деле, в сознании возникла и существует своеобразная способность «отклика» на это отношение, то есть ожидание, предвидение, желание того, как другие отнесутся ко мне. Согласно

концепции М.М. Бахтина, сознание – диалог. Диалог не только внешний, но диалог внутренний, отраженный в самой структуре сознания: высказывая свое, человек предвидит, предчувствует, мыслит о возражении, мнении другого, имеет его в себе. Описывая триадическую структуру сознания, К.А. Абульханова-Славская опиралась на эту идею М.М. Бахтина, так же как на идеи С.Л. Рубинштейна о трех ведущих жизненных отношениях, на идеи Дж. Мида и др. Однако обнаружилось, что теоретически построенная для всех людей структура сознания – это одно, а реальные структуры сознания реальных людей, живущих в ту или иную эпоху, – это совсем иное. Они претерпевают деформацию в силу социального давления, социального способа жизни в данном обществе [Абульханова-Славская, 1999, с.129].

Исследования, проводимые лабораторией психологии личности Института психологии РАН под руководством К.А. Абульхановой-Славской, коммуникативных характеристик активности (инициативы и ответственности) личности показали, что соотношение этих составляющих у разного типа людей оказывается очень различным. Одни типы, критически оценивая самих себя, позитивно – окружающих, в большей степени нуждаются в их оценке, мнении. Другие, наоборот, очень высоко оценивают себя, пренебрежительно относясь к окружающим, не нуждаясь в их оценках как отрицательных, так и положительных. Эти типы – крайние. Между ними находятся такие, например, которые улавливают только положительное мнение о себе, но остаются глухими к критике, и те, которые зависят от оценок в исключительной или меньшей степени, прислушиваясь ко всякого рода отзывам о себе. Эти данные показывают, что, благодаря различным структурам своего сознания, разные люди совершенно по-разному трактуют и свое положение среди людей, и трактуют его иногда весьма субъективно [Абульханова, 1999, с. 129–130].

Данные исследований показали, что только у одного типа людей представлены в сознании все три вида отношений (к другим, к себе, других к себе), гармонично связанные друг с другом. У остальных типов отсутствовало (или было слабо выражено) одно из отношений [Абульханова-Славская, 1999, с. 30].

Предполагалось, пишет К.А. Абульханова-Славская, что для активности личности и последующего структурирования, моделирования ею социально-психологического пространства, структурирования деятельности, поведения существенно: 1) преобладает ли одно из отношений сознания (к себе, к другим или других к себе); 2) оказывается ли оно фиксированным по типу установки или проблемным, рефлексивным, то есть заново подлежащим осмыслению и разрешению личности. Если в структуре сознания доминирует отношение к себе, то активность начинает строиться как доминирование над другими, лидирование и т. д.

В результате этих исследований можно констатировать следующее.

1. Гармоническая связь всех трех отношений в сознании обеспечивает социально-психологическую и личностную способность к регуляции общения, когнитивное планирование взаимоотношений, способность согласования собственных действий и встречной активности.
2. Парная связь отношений (к себе, к другим и других ко мне) в разных сочетаниях может обеспечить регуляцию коммуникации при таких условиях: а) если отношения имеют диалогический, обратимый характер, б) если их связь противоречива, амбивалентна.
3. Отсутствие личностной способности сознания регулировать взаимоотношения, а потому лишь стихийное, эмпирическое их осуществление связано с установочными типами связей в структуре сознания [Абульханова-Славская, 1999, с. 62].

4. Именно принятие другого человека в качестве объекта или субъекта определяет и тип взаимоотношений с ним: строятся ли эти отношения как проблемные, когда предусматривается возможность встречного ко мне отношения, другого мнения, не совпадающего с моим (и тогда-то должна быть решена проблема их согласования), или они складываются стихийно, прагматически [Абульханова-Славская, 1999, с. 93–94].

Таким образом, сознание – целостное явление, но вместе с тем оно существует на нескольких уровнях, что требует особого осмысления вопроса о его структуре. В нашем исследовании важнейшей характеристикой сознания является его диалогичность. Раскрытие диалогичности сознания предполагает выявление соотношения его личностных и межличностных характеристик. Для решения последнего вопроса нужно преодолеть подход к сознанию только как к индивидуальной личностной способности и столь же односторонний подход к нему как связанному исключительно с межличностными отношениями, с общественным сознанием. В данном исследовании предпринимается попытка нахождения синтеза этих подходов.

Библиографический список

1. Абульханова К.А., Гордиенко Е.В. Представления личности об отношении к ней значимых других // Психологический журнал. 2001. Т. 22, № 5.
2. Абульханова К.А., Воловикова М.И. Психосоциальный и субъектный подходы к исследованию личности в условиях социальных изменений // Психологический журнал. 2007. Т. 28. С. 5–14.
3. Абульханова К.А. Социальное мышление личности // Современная психология: Состояние и перспективы исследований. Ч. 3: Социальные представления и мышление личности. М., 2002. С. 88–103.
4. Абульханова-Славская К.А. Психология и сознание личности: избранные психологические труды. М., 1999. 224 с.
5. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М., 1991. 299 с.
6. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. 424 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 1998. 688 с.
8. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М., 1997. 191 с.

ПЕРЕЖИВАНИЕ ОДИНОЧЕСТВА СТУДЕНТАМИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ

Гуманитарий, женщина, зависимость, переживание одиночества, социально-демографический фактор, студент, техническая специальность.

Одиночество – одна из наиболее серьезных и научных проблем современности. Она свидетельствует о разрыве основной сети отношений и связей, составляющих жизненный мир личности, что вызывает стресс главных сфер внутреннего мира человека. Чувство одиночества, постоянное переживание отсутствия и невозможности установления близких, духовно-интимных отношений с другими людьми начинают непосредственно определять положение человека в современном социуме. За последние годы наблюдается прогрессирующая тенденция к расширению социальных и возрастных границ личного одиночества в условиях изменения параметров человеческого существования, связанных с динамическим характером современных условий жизни.

Цель данной статьи – раскрытие психологических особенностей переживания одиночества (ПО) студентами в зависимости от социально-демографических факторов. Пол, возраст, семейное положение, место жительства, малая родина, вузовская специальность, по нашему мнению, детерминируют варьирующие компоненты ПО студентами. Преломляясь через текущее состояние личности, они нередко запускают психологический механизм, приводящий личность к эмоциональной и / или социальной изоляции.

Научная новизна статьи состоит в том, что впервые установлены и математически измерены масштабы и степень влияния социально-демографических факторов на процесс ПО студентами, раскрыты его психологические особенности и поведенческие проявления.

Для решения задачи исследования использованы: социально-демографическая анкета испытуемого и модифицированная шкала одиночества UCLA Д. Рассела и М. Фергюсона, позволяющая распределить всех респондентов на группы одиноких и неодиноких. Более подробно эта тема освещена в другой нашей статье [Яблокова, 2009, с. 116, 119–121]. Выборочную совокупность (n=208) составили студенты технических и гуманитарных специальностей первых и выпускных курсов трех Красноярских университетов: педагогического, технологического и Сибирского федерального. Ведущим приемом обработки эмпирических данных стал социодемографо-лонгинологический метод. С его помощью проблема исследована в трех ракурсах: по социально-демографическим признакам в контексте уровней ПО (низкий и средневысокий); по уровням ПО в контексте социально-демографических признаков; по соотношению численности респондентов и их интегральных потенциалов переживания одиночества (ИППО).

Для математического анализа эмпирических данных использован метод сравнения двух независимых выборок с помощью F -критерия Фишера. Получено 36 коэффициентов различия. Эта цифра – результат синтеза названных выше двух уровней ПО, трех ракурсов, шести пар социально-демографических конструкторов

($2 \times 3 \times 6 = 36$). Определено 30 незначимых (где $\varphi_{эмп} < 1,64$, при $p > 0,05$), 4 значимых ($\varphi_{эмп} \geq 1,64$, при $p \leq 0,05$) и 2 высокозначимых (где $\varphi_{эмп} \geq 2,28$, при $p \leq 0,01$) коэффициента различия. На наш взгляд, каждый показатель $\varphi_{эмп}$ – это квинтэссенция психологической информации, в которой «закодированы» сведения о наличии или отсутствии взаимозависимости социально-демографических и лонгинологических черт личности.

Статистический анализ показал, что в социально-демографическом факторе «холостые – семейные» шесть показателей критерия Фишера – $\varphi_{эмп}$ – разместились в интервале от 0,08 до 0,47; «горожане – селяне» – от 0,11 до 0,32; «живущие дома – живущие вне дома» – от 0,39 до 0,76; «младшие – старшие» – от 0,47 до 0,86; «мужчины – женщины» – от 0,51 до 1,69; ««технари» – гуманитарии» от 1,58 до 3,25. Итак, показатели $\varphi_{эмп}$ в первых четырех случаях оказались ниже 1,64. Это означает, что психологические характеристики, присущие одиночеству и перечисленным выше социально-демографическим факторам, не совпадают друг с другом.

Исследование показало, что в контексте диады «мужчины – женщины» значимый уровень различия существует при сравнении независимых выборок «ИППО женщинами – женщины» ($\varphi_{эмп} \geq 1,69$). Первый конструкт в паре является доминирующим. Чем обусловлен повышенный интегральный потенциал переживания одиночества женщинами? Ответить на поставленный вопрос целесообразнее всего, взяв на вооружение концепцию депривации потребностей личности. Последняя характеризуется ситуацией внешнего отчуждения, приводящей к внутренней отчужденности. Неудовлетворенность потребностей рассмотрим на трех уровнях: эмоциональном, когнитивном и психоэмоциональном.

Депривация *эмоциональная* – это недостаточная возможность для установления интимных эмоциональных отношений с каким-либо лицом или разрыв подобных отношений, если таковые уже были выстроены. Несмотря на то что одиночество есть субъективное внутреннее переживание, все же оно выявляет отсутствие таких позитивных категорий, как счастье, дружба, любовь, эмпатия и наличие таких негативных эмоций, как страх, неуверенность в себе, недоверие, отчаяние, ущербность, опустошенность, скука, раздражение, беспокойство, гнев, самоуничижение, покинутость. Мы мало знаем о таких сторонах эмоциональных отношений, которые играют решающую роль в предупреждении чувства ПО женщинами. Возможно, решающее значение имеют проблема сопереживания, чувство абсолютного доверия, понимания и внутренней защищенности.

Депривация *когнитивная* возникает у индивидов там и тогда, где и когда существует слишком изменчивая, хаотичная структура внешнего мира без четкого упорядочения и смысла, которая не дает возможности понимать, предвосхищать и регулировать происходящее извне. У женского одиночества есть деструктивная и конструктивная составляющие. Поэтому аутентичное ПО может быть, с одной стороны, как конфронтация с миром, а с другой – как встреча с самим собой. И тогда в последнем типе доминирует когнитивный момент, так как «самость» раскрывает индивиду – кто он есть такой. Здесь в одиночестве присутствует положительный момент, поскольку оно является условием и формой самосознания.

Депривация *социальная* – это ограниченная возможность для усвоения автономной социальной роли: зависимость от семьи и университета, проблема удовлетворения профессиональных притязаний и т. п. Социальная депривация приводит к психосоциальному кризису, продуцирует фрустрированное поведение. Для многих одиноких девушек главная трудность заключается в том, как начать новые отношения – найти человека, которому можно доверять, завести новых друзей. Нес-

смотря на то что современные студентки считаются свободными в выборе своих партнеров, на установление ими новых отношений оказывают свое действие многочисленные обстоятельства. Для некоторых феминных индивидов одиночество является результатом их личностных особенностей и собственного жизненного пути, а не следствием недавнего разрыва социальных связей. Примером тому могут служить болезненно чувствительные натуры, не имевшие друзей в старших классах школы и остающиеся изолированными в университете.

Другой конструкт в рассматриваемой диаде – женщины. У них больше, чем у мужчин, развито правое полушарие мозга, что выражается в фантазировании, образности восприятия и мышления, богатой интуиции, минорном настроении. Женщины, в отличие от мужчин, тоньше отражают мир, ориентируясь на детали и нюансы. Они царствуют в мире отношений; женская интуиция позволяет лучше разбираться в людях. Женщины эмоциональнее мужчин, обидчивее, болезненно реагируют на критику и личные оскорбления. Они не любят рисковать, оценивая риск как отрицательный момент; избегают новой работы, боясь не справиться с ней. Женщины много значения придают своим симпатиям и антипатиям, соперничая с другими женщинами, и поэтому остаются в одиночестве.

Анализ эмоциональной, когнитивной и психоэмоциональной сфер личности женщины выявляет дисбаланс тех связей и отношений, которые могут быть причиной возникновения ПО и / или сопутствовать ему, а также характеризует стратегию поведения личности, находящейся в состоянии одиночества.

В формате конструктивной диады ««технари» – гуманитарии» параметры $F_{ЭМП}$ следующие: 3,25 – неодинокие «технари» и неодинокие гуманитарии; 2,84 – одинокие гуманитарии и неодинокие гуманитарии; 2,07 – ИППО гуманитариями и гуманитарии; 2,04 – «технари» и ИППО «технарями»; 2,00 – неодинокие «технари» и одинокие «технари». (Приоритетными являются первые конструкты.). Рассмотрим пять диад в предложенной последовательности.

Согласно Е.А. Климову, для представителя профессии типа «Человек – техника» требуются эмоциональная сдержанность, устойчивость в чрезвычайных ситуациях, повышенное чувство ответственности [Климов, 2003, с. 146]. При работе с техникой востребованы такие черты характера, как дисциплинированность, предельная собранность, осторожность, решительность в сложных ситуациях. Таких людей внешне однообразные работы не только не пугают, но даже несколько привлекают. Вероятно, также они не испытывают дискомфорта от относительного узкого круга общения. Субъективная удовлетворенность дружескими отношениями для многих из них ценнее, чем количество друзей и частота контактов с друзьями.

Проясним ситуацию с конструктом «неодинокие гуманитарии». Между ними и неодинокими «технарями», если смотреть на них с позиций исследуемой проблемы, существует глубинное качественное отличие. Предпосылки последнего кроются в различных стратегиях восприятия, мышления, памяти и иных структурных элементах сознания. Они же обуславливают мотивы профессионального выбора.

Для представителей гуманитарных профессий главное в работе – это душеведческая направленность ума, наблюдательность к проявлению чувств и характера человека, умение или способность смоделировать именно его внутренний мир. Культура общения гуманитариев подразумевает направленность человека на диалог, на активный обмен действиями, информацией, переживаниями, потребностями, интересами. Этот обмен делает возможным взаимное принятие друг друга, что само по себе не может переживаться как болезненное одиночество.

Высокозначимый уровень различий между двумя выборками является маркером того, что для студентов технических специальностей проблема ПО неактуальна, в отличие от студентов-гуманитариев.

Одинокие гуманитарии и неодинокие гуманитарии – еще одна диада, конструкты которой при сравнении различаются между собой на высокозначимом уровне достоверности. В чем причина доминирования одиноких студентов-гуманитариев над неодинокими? Наиболее существенной причиной данной ситуации является специфика черт характера, свойственных представителям гуманитарных профессий. Хорошо известно, что гуманитарии – люди коммуникабельные. Они, как правило, без излишнего напряжения и внутренней скованности могут выразить свои мысли и переживания в присутствии других людей. Они хорошо справляются с кризисными жизненными ситуациями, имеют большую удовлетворенность отношениями с людьми.

Вместе с тем многие из них испытывают серьезные трудности при необходимости открыто выразить свою позицию, свое отношение к окружающим людям и происходящим событиям. Многих смущают собственная уязвимость в общении, особенно с малознакомыми людьми. При этом они просто не догадываются, что такие же трудности и душевные переживания, вызванные элементарными повседневными контактами, испытывают и остальные.

Психологическая характеристика конструкта «неодинокие гуманитарии» была сделана в предыдущем подразделе. Результаты этой части исследования отчетливо показывают, что для одиноких студентов гуманитарных специальностей проблема ПО реальна, чрезвычайно остра и требует к себе пристального внимания.

ИППО гуманитариями и гуманитарии – еще одна «проблемная» пара независимых выборок. Доминирование интегрального потенциала обусловлено рядом причин. Наиболее значимое из них так называемое «культурное одиночество».

Феномен культурного одиночества характеризуется отчуждением личности от культуры как системы нормативных значений и ценностей. Культурное одиночество дает о себе знать, когда человек ощущает, что общепринятая культура неприемлема для его внутреннего мира. Процесс «рекультуризации», осуществляемой в радикальной форме, с большой скоростью ломает духовно-нравственные ориентиры личности, социальных групп. Особенно болезненно его ощущают гуманитарии. Они в силу личностных предпочтений, специфики профессии тесно связаны с культурой в разных ее проявлениях. Переживая культурное одиночество, многие студенты-гуманитарии ощущают себя так, будто бы их оттолкнули, покинули или же не оценили. Некоторые из них видят себя поэтому посторонними, лишними, одинокими.

Второй компонент в анализируемой конструктивной диаде – это гуманитарии. Попытаемся охарактеризовать эту социально-профессиональную группу через призму креативности – психологического атрибута личности, которая адекватно раскрывает ее сущность. Особенность творческих гуманитариев-профессионалов в том, что они новаторы по своей сути. Многие из них относятся к тому миру, в котором живут, как преобразователи: не сохранить, а изменить. Креативность учителя выражается прежде всего в его «вкладе» в другого. Но «вклад» в другого невозможен без постоянного творения, созидания себя. Нет личности и ее творчества вне потребности в самосовершенствовании.

Данное исследование показало, что у студентов-гуманитариев из красноярских вузов степень переживания одиночества достигло такой величины, которую уже невозможно игнорировать. «Технари» и ИППО «технарями» – еще одна диада, имеющая статистически значимое различие конструктов. Охарактеризуем первую выборку по аналогии с гуманитариями через призму «креативность личности». Творческие задачи у будущих инженеров возникают тогда, когда ситуация нестандартна, уникальна. Техника – дело рукотворное. Здесь есть много возможностей

проявить креативность, новаторский подход к делу, находчивость, изобретательность, интеллектуальную инициативу.

Относительно низкий ИППО «технарями» объясняется среди прочего превалированием самоощущения уединения над переживанием одиночества. Здоровое развитие психики требует чередования периодов погруженности в уединение с периодами интенсивного получения разнообразной информации. Это крайне важно для процесса переработки последней, поскольку в глубинах сознания происходит гораздо большая часть процесса мышления, чем на уровне линейного мышления, привязанного к внешнему миру.

Уединение как акт физической отстраненности от людей может сопровождаться и переживанием чувства одиночества и переживанием любых других эмоций. То есть ни сам факт уединения, ни наличие стремления к нему или потребности в нем не является показателем ПО. Аналогично тому, как большее количество контактов с людьми не означает отсутствие чувства одиночества (феномен «одиночества в толпе»). Статистически значимый показатель различия между двумя выборками доказывает: у обучающихся в вузах Красноярска студентов технических специальностей интегральный потенциал ПО находится на уровне ниже среднего значения. Последняя конструктивная диада в приведенном выше перечне – неодинокие «технари» и одинокие «технари». Характеристика психологических особенностей первого конструкта уже сделана в первой диаде. Здесь попытаемся охарактеризовать конструкт «одинокие “технари”». Из веера причинных атрибутов выделим так называемое «техническое одиночество».

По нашему мнению, «технический» тип одиночества, как и культурный (о чем уже говорилось), связан с фундаментальным и неотвратимым разрывом со старыми ценностями. Феномен быстрого нарастания изменений оказался специфичным для нашего времени. Это связано с усиленной нагрузкой на системы адаптации прежде всего на психологическом уровне. Адаптация может нарушаться. И первый признак этого – нарушение чувства психологического комфорта. Люди, испытывающие внутреннее расстройство и смятение, проистекающие из ощущения разъединенности с традиционными ценностями и нормативами, часто говорят о чувстве одиночества, которое не могут даже объяснить. С течением времени личностные черты, провоцирующие одиночество, углубляются и придают отрицательную модальность переживаниям межличностных контактов. Статистически значимый уровень различия между двумя выборками подтверждает тезис о том, что среди студентов технических специальностей одинокие индивиды, естественно, имеются. Но их численность существенно меньше, чем количество неодиноких субъектов.

Основываясь на результатах исследования, мы пришли к следующим научным выводам. 1. Существует устойчивая зависимость ПО студентами от таких социально-демографических факторов, как пол респондентов и их вузовская специальность. 2. Отсутствуют взаимная связь и зависимость между самоощущением переживания одиночества, с одной стороны, и такими социально-демографическими характеристиками, как возраст, семейное положение, местожительство, малая родина – с другой. Именно в этом, по нашему мнению, содержится так называемое «выводное» знание, которое является новым по отношению к исходному знанию.

Библиографический список

1. Климов Е.А. Психология профессионала: избранные психологические труды. М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. 246 с.
2. Яблокова Е.Ю. Психологические и социально-демографические факторы переживания одиночества студентами: методический аспект // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2009. № 2. С. 116–122.

ГРАНИЦЫ И КОНТЕКСТЫ КАК КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАКУРСА ИССЛЕДОВАНИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ

Идентичность, границы идентичности, контекст, цельность, тотальность, контекстуальность.

На рубеже двух тысячелетий проблема идентичности обрела характер сквозной оси межпредметных рефлексий для множества гуманитарных наук, что можно рассматривать как своего рода лакмус кризисных явлений в определении «существенно человеческого способа существования» [Шнейдер, 2004]. В современном обществе всё явственней проступают предельно обострённые противоречия диалектики личностного и социального. XX век, с одной стороны, характеризуется декларативной выраженностью гуманистических ценностей, активной проработкой технологических аспектов демократического жизнеустройства социума на всех уровнях. С другой – это время трагических разочарований в возможности осчастливить человека свободой. Демократическое общество, освободив человека от духовных рамок, обострило проблему продуктивной экзистенции, аутентичной человеку и соразмерной актуальному состоянию социума [Кузьмина, 2007]. Обратная сторона свободы явилась энтропичностью, неопределённостью экзистенциальных сущностей.

Несмотря на терминологические недоговорённости, общим для исследователей является понимание идентичности как своего рода меры определённости в существовании человека, лежащей в основе его субъектности, взаимодействия с миром. Натуралистичным примером влияния фактора субъективной самоопределённости может служить описанная Т. Шибутани ситуация из экспериментальтики Харримана: когда посредством гипноза изменялась личная определённость испытуемого, он оказывался не в состоянии выстраивать взаимоотношения с экспериментатором и приходил в замешательство. Автор отмечает, что только воспринимаемый (и самовоспринимаемый) как определённое существо индивид получает статус внутри сообщества людей [Шибутани, 1998]. Проблема идентичности – это проблема определённости, субъективной понятности, скоординированности оснований существования человека, которая является условием его жизненной дееспособности. В.А. Ильин отмечает: «Идентичность обуславливает способность индивида к ассимиляции личностного и социального опыта и поддержанию собственной уникальности и субъектности в подверженном изменениям внешнем мире» [Ильин, 2009, с. 65].

Предметность проблемы идентичности может быть лучше понята при соотнесении с близкими по семантике категориями, которые, по-видимому, оказались недостаточными для вычерпывания сущности субъективной самоопределённости человека. Если рассмотреть категорию Я-концепции, то она выступает для обозначения некоего образа себя, носящего скорее срезовой характер, это ответ на вопрос «Кто я, какой я?», своего рода «карта актуальной самохарактеристики». В идентичности определяющим является чувство источникности, исходной динамически самоопределяющейся точки (self-feeling). В противопоставлении гносеологического и онтологического Я-концепция более тяготеет к первому полюсу, а идентичность –

ко второму. При соотношении терминов «идентичность» и «самосознание» мы можем опереться на мнение Л.Б. Шнейдер, которая полагает, что, будучи в некоторой степени эквивалентами, эти термины не являются взаимозаменяемыми и тождественными понятиями. Вслед за В.С. Малаховым [Малахов, 1998], она говорит, что вводя термин «идентичность», мы можем тематизировать неререфлективные, ускользающие от контроля «самосознания» содержания и вместе с тем не прибегать к зарезервированным психоанализом понятиям «подсознание» и «бессознательное» [Шнейдер, 2004, с. 6]. Другое соотносительное понятие «индивидуальность» принято понимать как структурированный набор присущих человеку характеристик разного уровня, причём не с точки зрения самого человека, а скорее объективно-аналитически вычленимый при сравнении с другими индивидами. В континууме объективное-субъективное индивидуальность ближе к первому полюсу, в то время как идентичность отражает феноменологию субъективного мира человека. Если рассматривать категорию «личность», то в ней при всём многообразии трактовок мы обнаруживаем акцент на действенной стороне субъектности. А идентичность выступает скорее основанием, условием личностной активности. Любая из перечисленных категорий в результате сравнительного анализа оказывается менее диалектичной, менее экзистенциальной, чем то, что обозначается словом «идентичность». Не случайно Л.Б. Шнейдер определяет идентичность через антимонии: внешнее – внутреннее как экзистенциальные уровни единого бытия, неслиянность – нераздельность как категории, выводящие понятие «идентичность» из поля чистого монизма и чистого дуализма [Шнейдер, 2004]. Автор термина, в том понимании, которое сделало его столь популярным, Э. Эриксон, по-видимому, задал некоторую «неопределённость определённости» в соответствии со своим отношением к качественной специфике психологического знания, которое не может быть, по его мнению, понятийной однозначностью и всегда подразумевает некоторый момент «вчувствования в суть».

М.В. Заковоротная, сводя альтернативы в единое структурно-динамическое определение, даёт такую формулировку идентичности – это «модель жизни, позволяющая разделить Я и окружающий мир, определить соотношение внутреннего и внешнего для человека, конечного и бесконечного, адаптации и самозащиты, упорядочить разнообразие в целях самореализации и самоописания» [Заковоротная, 1999, с. 12].

Диалектичность понятия «идентичность» создаёт исследовательские сложности, препятствует его операционализации, формированию адекватного инструментария и разработке типологий в первую очередь в социальной психологии. Традиции социально-психологических исследований стали своего рода ограничителями, и их преодоление является в настоящее время инновационной задачей. Сущность инновационности в социально-психологическом знании М. Кондратьев и Н. Мешкова видят в следующем: «... необходимо понимать, что развитие отдельной, условно самостоятельной научной отрасли практически всегда происходит в логике эволюционно-поступательного накопления содержательно-глобальных знаний фундаментального характера, корневым образом развивающихся как категориально-понятийный, так и знаниевый аппарат именно этой отраслевой научной области. Что касается революционно-скачкообразного развития научного потенциала конкретных отраслей, то оно во многом (а в большинстве случаев и в решающей степени) детерминировано вбрасыванием, по сути дела, "опрокидыванием" в рамки той или иной научной отрасли достижений, наработанных в смежных отраслях научного знания» [Кондратьев, Мешкова, 2010, с. 90]. В связи с этим проведём анализ проб-

лемы идентичности, удерживая социально-психологический ракурс обсуждения, но с привлечением наработок как других гуманитарных дисциплин, так и смежных проблемных областей в самой социальной психологии. Речь будет идти о границах и социально-психологической сущности содержательного наполнения идентичности.

Анализируя проблему границ идентичности в качестве первоосновы мы можем опереться на концептуальное положение гештальтпсихологов о феномене «фигуры и фона» как универсального механизма, лежащего в основе восприятия мира [Ганзен, 1974]. Положение о различении «фигуры» и фона порождает вопрос о том, что является «фигурой» и что «фоном» в субъективном мире человека. По мнению Т. Шибутани: «... обязательного пространственного или временного совпадения между границами его представления о самом себе и действительными границами его тела не существует. Каждый человек помещает самого себя как объект внутри своего символического окружения. Важно понять, что же человек считает самим собою, а что относит к тому, что существует вне его, ибо многое из того, что он делает, логически вытекает из такого определения» [Шибутани, 1998, с.187].

Ещё более субъективированными личные границы оказываются в представлении Курта Левина о «жизненном пространстве», включающем самого индивида и психологическую среду, так как она ментально для него представлена [Левин, 2000, с. 78]. С точки зрения психологического анализа жизнедеятельности человека К. Левин обозначает важность раскрытия того, «какая часть физического или социального мира будет определять в течение данного периода “пограничную зону” жизненного пространства» [Левин, 2000, с. 79]. Речь, как видим, идёт о подвижности субъективных границ и вариативности сфер их определения.

По мнению Т. Шибутани, то, что человек представление о себе расширяет далеко за пределы тела, ясно показывает тот факт, что люди интересуются событиями, которые имели место до их рождения или могут случиться после смерти: «Люди идентифицируют себя со своими предками и их славной историей; оскорбление прародителей вызывает отмщение, даже несмотря на то, что мёртвые предки не могли почувствовать их оскорбления» [Шибутани, 1998, с.191]. Иными словами, человек не имеет жёстких рамок выстраивания идентичности, «расширяя» границы своей бытийности не только «по горизонтали» (в социальном аспекте), но и «по вертикали» (во временном измерении).

Особенно наглядно такое «расширительное» самовосприятие, не замечаемое современным человеком, выступает в исторических иллюстрациях. В.М. Розин пишет, что «многие тысячелетия прежде человек отождествлял себя с родом, семьёй (позднее – с государством) или же считал своё поведение полностью детерминированным судьбой, которую задавал сонм богов» [Розин, 2000, с.139]. В совместном бытии, по словам Курта Хюбнера, «человек мифической эпохи находит корни своей жизни... Не иметь рода значит быть лишённым нуминозного *Kydos* и *Olbos*, в которых содержится даваемая богами идентичность рода, то есть вообще не иметь своего лица ...» [Цит. по: Розин, 2000].

По мнению Б.Ф. Поршнева, по мере развития социума и появления новых форм самоотражения человека прежние формы, не утрачиваясь в своём фактическом существовании, становятся менее отчётливо представлены, иными словами, «не находятся в фокусе сознания». Это вовсе не умаляет их фактического, а порой априорного по силе действенности влияния. Полагая язык сущностной репрезентацией трактовки человеком мироустройства, Б.Ф. Поршнева проанализировал эволюцию идентификационных структур в рамке соотношения местоимений в историческом

контексте. Он выдвинул идею о том, что на место привычных «я», «ты», «он» в качестве более коренных, исходных необходимо поставить «мы», «вы», «они» [Поршневу, 1979]. Анализируя человеческую историю, автор приводит доказательства того, что самым исходным конституирующим социально-психологическим феноменом было противопоставление «они». Автор подчеркивает значение внешнего «они» для складывания самосознания всякой общности. Формирование «мы» вторично и строится на базе уже имеющихся противопоставлений [Поршневу, 1979, с. 62].

Таким образом, любая фиксируемая в субъективном самоотражении человека социальная целостность предполагает наличие граничащего с ней социального контекста, относительно которого эта целостность и структурируется в сознании. Самоотражение любой социальной целостности определяется соотношением с контекстом, так же как предметное восприятие «организует» фигуру соотносительно с фоном. Отделение от контекста – аксиоматическое условие какой бы то ни было оформленности. Так, этнопсихологи, исследующие этническое самосознание, говорят, что самовыделение этноса для него первично, а содержательное наполнение этого самовыделения «опредмечивает», делает это самовыделение явным и далеко не обязательно отражает объективные характеристики [Левкович, Панкова, 1985].

Далее, продолжая логику проводимого Б.Ф. Поршневым анализа местоименных начал, обнаруживаем, что при вступлении в сферу «вы», «каждый человек оказывается принадлежащим к двум психическим общностям – двум «мы». С этого момента он уже начинает становиться личностью – точкой скрещения разных общностей. В частности, он должен научиться что-то прикрывать и затаивать то от одних, то от других, следовательно, его «внутренняя» жизнь начинает обособляться от «внешней» [Поршневу, 1979, с. 72]. «Чем больше скрещивается на индивиду разных “мы”, разных границ между “мы” и “они”, тем меньше места для слепых, полубессознательных импульсов и эмоций, тем более они должны уступать место мысли. Дело не просто в том, что их много. В число этих перекрещивающихся общностей неминуемо попадает и такая, как “все люди”. А когда она ясно включается в сферу сознания, колебаниям личности наступает конец, ибо впервые обретается однозначный критерий выбора: общеобязательное доказательство, иначе говоря, научное доказательство» [Поршневу, 1979, с. 104].

Получается, что и персональная и общечеловеческая идентичности являются результирующими множественности групповых идентичностей и как бы «замыкают» их на себе. Интересно отметить, что эти «замыкающие» взаимоподдерживают друг друга, позволяя человеку быть более независимым от групповых границ. Так, в описании А. Маслоу, для самоактуализирующихся личностей с гармоничной идентичностью характерно космополитичное сознание, чувство принадлежности широкому социальному контексту – человечеству [Маслоу, 2003].

Множественность границ задаёт мультифакторность социального бытия человека и определяет сложности социальной психологии. Во многом эти сложности связаны со ставшим практически традиционным противопоставлением личностной и социальной идентичности [Павленко, 2000]. Социальная идентичность при этом сводится к признакам, приписываемым представителям той или иной группы. И хотя групповые границы и их значение активно обсуждались, но группа понималась фактически как набор единиц (индивидов), а не как расширение границ собственного самоотождествления.

На наш взгляд, в таких социально-психологических исследованиях теряется специфика собственно идентичности. На это обращали внимание и некоторые аналитики, с сожалением отмечающие, что многие исследователи идентичности, сво-

дят её развитие к процессам отграничения и сравнения себя непосредственно с окружающим миром, с другими людьми. При такой постановке вопроса неправомерно, по мнению авторов, игнорируется чувство идентичности как первичного внутреннего переживания себя [Короленко, Дмитриева, Загоруйко, 2000]. Идентичность, можно сказать, имеет некоторую исходную точку – источник ассимиляции, интеграции опыта и самовосприятия. Источниковость идентичности придаёт ей цельности, возможности связывать разноуровневые начала бытийности человека – от физического до широкосоциального. И источниковость позволяет «удерживать» сукцессивную оформленность идентичности при постоянном поступательном её изменении. В.А. Ильин отмечает, что рассмотрение личностной и социальной идентичностей в качестве самостоятельных, а тем более изолированных друг от друга категорий представляется совершенно необоснованным [Ильин, 2009, с. 65], и обращает внимание на то, что Э. Эриксоном был введен термин «психосоциальная идентичность» [Эриксон, 2000, с. 316], не получивший по ряду причин широкого распространения, но, как совершенно справедливо отмечает Д.В. Сипягин, наиболее точно отражающий диалектическую природу рассматриваемого феномена [Сипягин, 2007, с. 247].

Можно полагать, что личностная и социальная идентичности различаются не операциями определения содержания (уподобление своим, противопоставление чужим), а шириной заданных границ. Каждый раз основной механизм – соотношение с контекстом. Но внутреннее субъективное пространство структурируемой определённости разное. Самовыделение из контекста в первом случае имеет индивидуальные границы, во втором – групповые. В этом смысле человек не столько рассматривает себя как рядоположенный элемент своей группы, а скорее как точку, расширенную до границ группы. Эмпирическим подтверждением этого положения, на наш взгляд, может являться феномен «само сверхконформности». Он выражается в том, что, индивид, высоко идентифицированный с группой, считает себя в сравнении с другими в наибольшей степени соответствующим её нормам, своего рода «носителем» её характеристик (я и есть – группа) [Павленко, 2000].

Формирование персональных «пределов» не снимает подспудно существующих групповых границ разных уровней. Эти границы не только не взаимоисключают друг друга, но функционируют одновременно и даже совмещаются в идентификациях человека. В.М. Розин приводит пример такого совмещения в анализе Ханы Ротман еврейской национальной идентификации (анализ проведён в контексте разработки педагогических основ еврейской школы в Москве). В описании автора еврейская формула «я человек в качестве еврея» не иерархична, не родовидовая, а сущностная. Прошлые поколения воспринимали еврейство не как «вид» человеческого рода, а как свою непосредственную человеческую сущность, и до настоящего времени такое самоопределение органично присуще еврейской традиции [Розин, 2000, с. 29]. Обращает на себя внимание ощущение совмещённости границ – личных, этнических и общечеловеческих: Я – еврей – человек.

Границы могут сдвигаться в более широких масштабах, охватывая сферы всеобщности. Этому добиваются, например, эзотерические практики. Об этом фактически говорят авторы, исследующие проблему формирования экологического сознания [Дерябо, Ясвин, 1996].

Итак, человек «волен» самоопределяться в своих границах. Определённость в таком случае не означает однозначной конечности. Чрезмерное «замыкание» границ угрожает субъектности. В.А. Ильин специальным образом обращает внимание на то, что Э. Эриксон выделял два универсальных и при этом содержательно про-

тивоположных принципа обеспечения целостности мультифакторных динамических систем (именно к таким системам относятся и личность, и социальная структура общества): цельность и тотальность [Ильин, 2009].

Согласно определению Э. Эриксона, цельность подразумевает «совокупность частей, в том числе весьма разнообразных, вступающих в плодотворное объединение и связь. В образе цельности подчеркивается здоровое, органичное, постепенное взаимодействие различных функций и частей в рамках целого, границы которого открыты и подвижны» [Эриксон, 1996, с. 90]. В свою очередь, «в образе тотальности на первый план выходит представление об абсолютной замкнутости: все, что находится внутри произвольно очерченных границ, не может выйти за их рамки, а то, что находится вовне, не допускается внутрь. Тотальность характеризуется и абсолютной замкнутостью и совершенной всеобъемлемостью – независимо от того, является ли категория, попавшая в разряд абсолютных, логической, и от того, действительно ли ее составляющие имеют какое-то сходство» [Эриксон, 1996, с. 90]. Идентичности соответствует обеспечение личностной целостности по принципу цельности, в то время как психосоциальной спутанности – по принципу тотальности. Эмпирическим примером последствий жёсткости границ является феномен «госпитализма», выражающийся в дефицитности социальных навыков, отсутствии инициативы и даже страхе перед ней. Фактически это означает, что цельность – это не конечность, не замкнутость, а локализованная связность. Эта связность множественностей в данных субъективно актуальных границах.

Таким образом, нуждаясь в определённости, а значит, и границах, человек в своём субъективном мире удерживает динамическую многослойность, которая задаётся как внешними факторами, так и субъективными процессами самоидентификаций. Механизмом содержательного определения идентичности является динамическое соотнесение идентифицируемой субъективности и контекста. Формы соотношения с контекстом – вопрос, ещё менее изученный и фактически – пространство «белого пятна» социальной психологии. Во многом это обусловлено тем ракурсом видения, который ограничивает возможности исследования, а именно стремлением ответить на него в логике вопроса «Кто я?» и линейной логикой присоединения-противопоставления. Э. Эриксон писал в связи с этим: «... я должен упомянуть о досадном и странном, никогда мной не подразумевавшемся отождествлении термина “идентичность” с вопросом “Кто я?”. Человек задает себе такой вопрос, либо временно находясь в болезненном состоянии, либо в момент плодотворного внутреннего конфликта, или в отрочестве, когда эти два состояния могут совпадать» [Эриксон, 1996, с. 328].

Преодоление линейной логики возможно при обращении к установкам системного подхода, наиболее адекватного при понимании идентичности как цельности с многослойными границами. Характеризуя системный подход, А.В. Черников говорит о том, что он содержит парадокс. С одной стороны, нужно понимать целое, исходя из его частей, а части – с точки зрения целого. С другой – мы никогда не сможем полностью понять целое, даже с помощью самого хитроумного анализа частей и их взаимодействия между собой, так же как никогда не получим полного представления о части, только исходя из ее роли в более широком контексте, в который она входит. Решение этого парадокса подразумевает и то и другое: мы понимаем часть и как самостоятельную единицу, и как интегрированную часть целого, выбираем разрешающий уровень для изучения системы. Выбираемый уровень расщепления оказывает значительное влияние на то, что мы видим и как оцениваем [Черников, 2001].

Проблематика определения идентичности через соотношение с контекстом разной степени сложности улавливается в наработках психологических школ, интегрирующих личностное и социальное. Определённая логика этого усложнения соотносима, например, при анализе последовательности психосоциального развития Э. Эриксона [Эриксон, 2000], формирования личности через этапы вхождения в социальные общности А.В. Петровского [Петровский, 1982], уровней Эго-дифференцированности в теории семейных систем М. Боуэна [Боуэн, 2008]. Формирование зрелой личности предполагает определённый уровень соотношения с контекстом, который мы назвали контекстуальностью. Можно выделить четыре типа контекстуальности: моноцентрическая, дихотомическая, гомеостатическая и открытая.

Моноцентрическая контекстуальность предполагает, что границы не фиксируют разнородности внутреннего и внешнего. Скорее здесь базовым требованием является приведение в соответствие того и другого. Основной ориентир – догматическая норма, позволяющая стандартизировать действия. В терминах Э. Эриксона этот уровень характеризуется тотальностью, а не цельностью. Дихотомическая контекстуальность основывается на удержании двухполюсной системы позиций – «своей» и «иной» – и строится по принципу противопоставления с естественной защитой своего содержания. Гомеостатическая контекстуальность предполагает «целостность внутри другой целостности». Субъект рассматривает себя в границах определённой группы наряду с другими равными ему субъектами, и идентичность определяется в ориентирах равновесия самопроявлений участников. Гомеостатическая контекстуальность предполагает удержание разных позиций с учётом специфики каждой. И, наконец, открытая контекстуальность определяет возможность, удерживая целостности как личностного, так и группового порядка, выйти за их границы в более широкие контексты, выбор которых – авторское право личности.

Подводя итог, скажем, что привлечение системного подхода с ассимиляцией наработок смежных отраслей знания может способствовать решению проблемных вопросов исследования идентичности в социальной психологии.

Библиографический список

1. Боуэн М. Теория семейных систем Мюррея Боуэна: основные понятия, методы и клиническая практика. М: Когито-Центр, 2008. 496 с.
2. Ганзен В.А. Восприятие целостных объектов. Л.: ЛГУ, 1974. 153 с.
3. Дерябо С.В., Ясвин В.А. Методологические проблемы становления и развития экологической психологии // Психологический журнал. 1996. № 6. С. 4–18.
4. Ильин В.А. Психосоциальная теория как полидисциплинарный подход к анализу социальных процессов в современном обществе: дис. ... д-ра психол. наук. 19.00.05 «Социальная психология»; 19.00.13 «Психология развития, акмеология». М.: МГППУ, 2009. 392 с.
5. Заковоротная М.В. Идентичность человека. Социально-философские аспекты: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Ростов н/Д, 1999.
6. Кондратьев М., Мешкова Н. К вопросу о содержательной сущности и предметной направленности инновационной психологии // Социально-психологические проблемы образования: Вопросы теории и практики: сб. науч. тр. / под ред. М.Ю. Кондратьева. М.: МГППУ, 2010. Вып. 8. С. 90–94.
7. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В., Загоруйко Е.Н. Идентичность в норме и патологии. Новосибирск: НГПУ, 2000. 256 с.
8. Кузьмина Е.И. Психология свободы: теория и практика. СПб.: Питер, 2007. 336 с.

9. Левин К. Теория поля в социальных науках: пер. с англ. СПб., 2000. 368 с.
10. Левкович В.П., Панкова Н.Г. Социально-психологические аспекты проблемы этнического сознания // Социальная психология и общественная практика. М.: Наука, 1985. С. 138–152.
11. Малахов В.С. Неудобства с идентичностью // Вопросы философии. 1998. № 2. С. 43–53.
12. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. СПб.: Питер, 2003. 351 с.
13. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. М.: Генезис, 2006. 368 с.
14. Павленко В.Н. Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии // Вопросы психологии. 2000. № 1. С. 135–141.
15. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Политиздат, 1982. 255 с.
16. Поршнев Б.Ф. Социальная психология и история. М.: Наука, 1979. 131 с.
17. Розин В.М. Культурорлогия: учебник. М.: ИНФРА-М, ФОРУМ, 2000. 344 с.
18. Сипягин Д.В. Влияние психосоциальной идентичности на статусно-ролевую позицию индивида в группе: дис. ... канд. психол. наук. М., 2007.
19. Черников А.В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики. Изд. 3-е, испр. и доп. М.: Независимая фирма «Класс», 2001. 208 с.
20. Шибутани Т. Социальная психология / пер. с англ. В.Б. Ольшанского. Ростов н/Д: Феникс, 1998. 544 с.
21. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. М.: Изд-во Моск. психол.-социальн. ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. 600 с.
22. Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: Речь, 2000.
23. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996.
24. Erikson E. H. Identity and the Life Cycle. N.Y.; L; Norton, 1980. 191 p.

ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ РЕЧИ В КОММУНИКАТИВНОМ СОЗНАНИИ РЕБЕНКА: ФАКТОР АДРЕСАТА

Социальное сознание, коммуникативное сознание, факторы речепроизводства, адресат, возрастная динамика, кластерный анализ.

Актуальной научной проблемой является процесс развития представлений детей о речевой коммуникации и возможностях реализации речи как в формах самой речи, так и в интеграции их с языковыми средствами и структурами, в частности в аспекте складывающейся у ребенка (и трансформирующейся) концепции адресата как фактора продуцирования высказывания. Полагая, что речь является врожденной функцией социальной связи, мы определяем ее как совокупность видоспецифичных (а в отношении речевого развития человека – культурно-специфичных) коммуникативно значимых вокальных конструкций (звукокомплексов), представляющих собой особым образом – в пространственно-временных и интенсивностных характеристиках и в абстрагировании от процесса фонематизации и фонемного состава этнического языка – упорядоченную звуковую материю. Симультанирование сукцессивного вокального «ряда» реципиентами речи позволяет создать целостный акустический образ, интегрированный с аффектом / эмоцией и образом прагматической ситуации в ее динамических характеристиках, представляющий собственно форму речи.

Образы ситуаций речевого взаимодействия в их структурном и динамическом содержательном компонентах имеют социально-коммуникативный, прагматический смысл, будучи включенными в систему регулирования коммуникации для удовлетворения самых разнообразных потребностей человека. Этот постулат может быть распространен на самые ранние этапы онтогенеза речи, однако при описании и анализе фактов речи в новорожденности – раннем младенчестве необходим адекватный научный аппарат, уточняющий представления о реализации речи в данном возрасте.

Концепция, касающаяся особенностей адресации детского высказывания, предложена чуть ли не единожды – Ж. Пиаже (1921) [Пиаже, 1994]; в отечественной психологии она в целом поддержана, критический анализ, предпринятый Л.С. Выготским (1934), относится к функциям «эгоцентрической речи» [Выготский, 1999]; нашу критику ее в аспекте проблемы социальности / эгоцентризма речи см. в [Маланчук, 2002; 2009]. Нами также предложена следующая концепция диалогизма речи: любая форма речи восходит к диалогической структуре, является ее трансформацией и отражает ту или иную степень диалогизма [Маланчук, 2004; 2004a] (ср.: [Бахтин, 2000, с. 249–318]).

Для анализа фактора адресата при продуцировании речи детьми были систематизированы такие феномены, факты речи, как вокализации; говорение с собой / для себя; говорение в присутствии другого – потенциального адресата; различные виды детского диалога («А я – диалог» и др.); «классический» диалог с другим с меной ролей говорящего / слушающего. Математико-статистический анализ в отношении собранных нами высказываний детей (количество минимальных коммуни-

кативно значимых и жанрово оформленных единиц речи – 7267) проводился методом кластерного анализа (метод полной связи, или дальнего соседа).

В целях мультидисциплинарного исследования речи был разработан список параметров – социальных, социально-психологических, психологических, речевых, языковых. Задано 37 параметров:

- возраст (на рисунках, представленных ниже – ВОЗРАСТ; далее в скобках также указаны обозначения параметров на рисунках);
- пол (ПОЛ);
- коммуникативный статус говорящего (КОМ_СТАТ);
- социальная роль адресата (АДРЕСАТ; реализуется в 16 выявленных в детских текстах позициях: Ребенок, Мать, Отец, Бабушка, Дед, Воспитатель, Другие взрослые, <говорение> Себе (автокоммуникация), Игрушка, Животное, др.);
- тип прагматической ситуации в аспекте взаимодействия автора и определенного типа адресата – конкретного, потенциального и др. (ПРАГМ_СИТ);
- форма социального взаимодействия (естественная коммуникация / игра; СИТУАЦИЯ);
- речевой жанр (ЖАНР);
- типы жанров 1, 2 и 3 (императивный / информативный / оценочный / перформативный / экспрессив; ответный / инициативный; прямой / косвенный. На рис. обозначены ТИП_Ж1, ТИП_Ж2, ТИП_Ж3);
- типы коммуникативно-связанных потребностей (11 зафиксированных нами по детским текстам типов потребностей. Обозначены символами П1 – П11, содержание их расшифровано далее при анализе взаимодействующих мотиваторов речи, полный список типов потребностей см. в: [Маланчук, 2009]);
- типы рефлексии: автоматизм / отсутствие автоматизма при реализации высказывания (R0); языковая рефлексия (фонетическая, лексическая, словообразовательная, синтаксическая, грамматическая – R1 – R5 соответственно); речевая рефлексия (фиксируется наличие / отсутствие речевой рефлексии в отношении речевой стратегии, осознания особенностей использования формы речи и речекоммуникативных правил – R6 – R8); рефлексия содержания, передаваемого вербальными средствами (R9);
- уровни связности вербального текста – прагматический, коммуникативный, семантический, а также особенности («ошибки») связности (СВЯЗ_ОШ1 – СВЯЗ_ОШ3);
- наконец, ошибки языковые, речевые, логические (ошибки содержания) по сравнению с речезыковой нормой (ЯЗЫК_ОШ, РЕЧ_ОШ, СОД_ОШ).

Кластерный анализ по методу полной связи, или дальнего соседа (рис. 1), проведенный в отношении всего массива данных высказываний детей 1–7 лет, дает чрезвычайно важные результаты в отношении дифференциации процессов выбора ребенком форм речи и языковых средств: один из кластеров составляют прагмасемантические характеристики минимальных, специфически интенционально заданных сегментов высказывания (первичных речевых жанров, в нашей трактовке. См.: [Маланчук, 2009, 213–215]) – типы жанров 2, 3 (инициативные / ответные и прямые / косвенные жанры соответственно), ситуация (естественной коммуникации / игры), прагматическая ситуация (заданная типом адресата), которые обнаруживают тесную связь с П9 (потребность выразить свое состояние, мысль) и далее – с подгруппой «пол – коммуникативный статус говорящего по отношению к адреса-

ту». Кластер оформляется связью названных факторов с фактором адресата и типом жанра 1 (императивный / информативный / оценочный, др.).

Таким образом, в основе продуцирования высказывания лежат факторы взаимодействия потенциального автора и потенциального адресата в их характеристиках, потребность потенциального автора выразить свои состояния, мысли, а также выбор речевых форм в их типических характеристиках, позволяющих ребенку сделать первичную грубую «прикидку» речевой формы к характеристикам прагматической ситуации и своему интенциональному состоянию. По данным качественного анализа, это в меньшей степени касается ситуации речи, предшествовавшей фиксируемому речевому акту: ребенок, как правило, в высшей степени экспансивен в коммуникативном пространстве и независимо от того, каков результат предыдущего речевого акта (позитивен или негативен в отношении ребенка), предпринимает инициативные высказывания в основном со сменой темы, что позволяет ему поддерживать коммуникацию, вводя новые основания и в случае негативного результата снимая для себя проблему переживания негативной эмоции.

Тесная связь описанного кластера фиксируется с такими характеристиками высказывания, как жанр (реализация высказывания в определенной речевой форме), а также возраст. Менее тесная связь «прагмасемантического кластера» – жанра – возраста обнаруживается с другим сложно организованным кластером, который формируется целым рядом подгрупп (рис. 1) и отражает формирование высказывания как речезыковой структуры, где вербализация сообщения контролируется с точки зрения реализации замысла (речевой стратегии) и соблюдения имплицитно существующих для ребенка правил коммуникации. Примечательно, что кластер оформляется последовательным присоединением подгруппы П3 (потребность в позиционировании) – R6 (рефлексия речевой стратегии) – П8 (потребность изменить ситуацию) – П2 (потребность во внимании) и подгруппы П10 (потребность в сотрудничестве) – R8 (рефлексия коммуникативных правил); эта связь с подгруппами кластера задает его связь с прагмасемантическим кластером, а также жанром и возрастом. Адресат, как видим, при этом фактически определяет выбор типа жанра и реализует для ребенка возможность выразить себя.

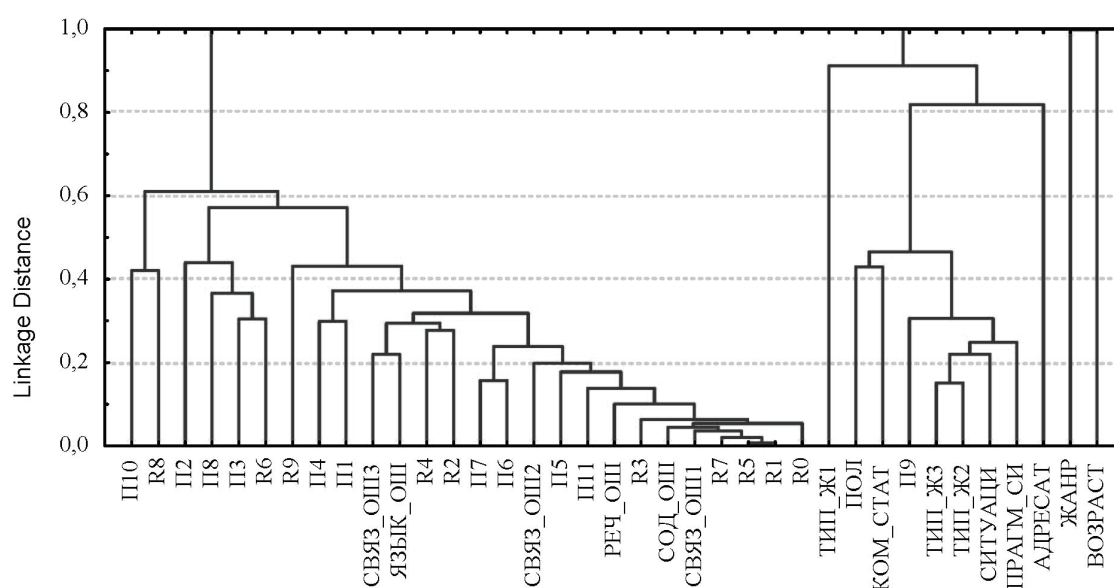


Рис. 1. Дендрограмма кластерного анализа массива данных по методу полной связи, или дальнего соседа

Для определения факторов и закономерностей продуцирования высказывания и развития речи ребенка в динамике раннего онтогенеза были проанализированы результаты кластерного в отношении выделенных нами возрастных групп.

На рис. 2 отражен процесс формирования высказывания у ребенка третьего года жизни. Приведем только эти данные, поскольку фактор адресата реализуется здесь так же, как и в предыдущем возрасте (2-й год жизни): параметр «адресат» входит в прагмасемантический кластер, не составляя отдельного фактора продуцирования речи, однако задает выбор типа жанра в его интенциональных характеристиках. Отметим, что по сравнению с предыдущим возрастом в прагмасемантический кластер входит новая потребность – в сотрудничестве, при этом связь подгруппы П9 (потребность выразить свою мысль, состояние) – П10 (потребность в сотрудничестве) с параметром «адресат» и посредством него задает выбор типа жанра в его возможностях транслировать намерение (замысел) в отношении адресата.

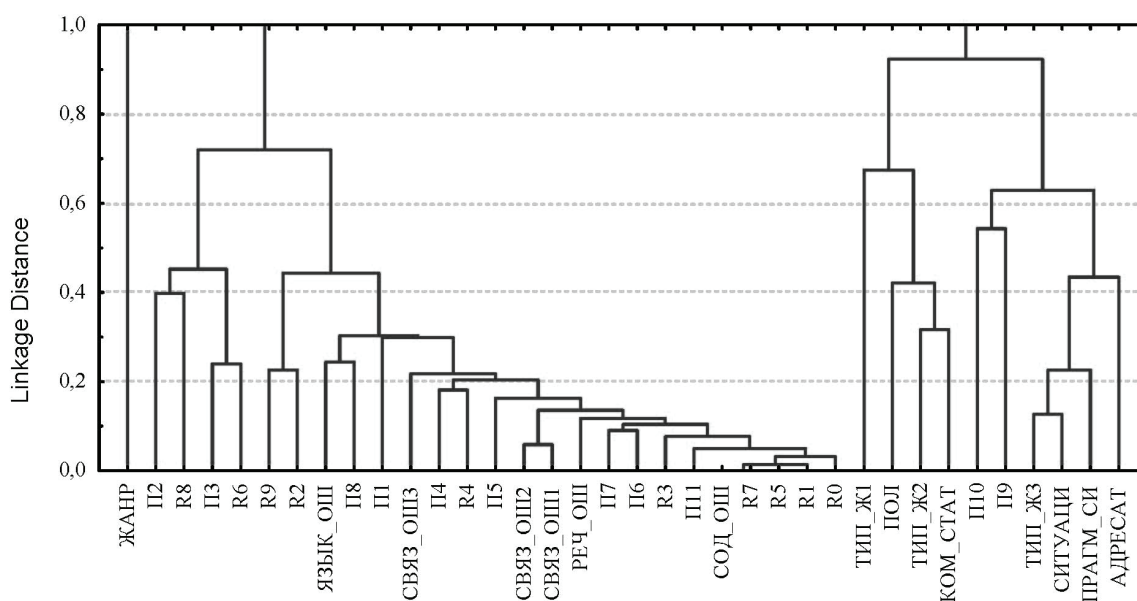


Рис. 2. Дендрограмма кластерного анализа показателей по методу полной связи, или дальнего соседа, для второй возрастной группы (третий год жизни)

Примечание. Ошибка содержания не представлена в данной возрастной группе, однако на рисунке место, где она отмечена, определено по показателям наиболее низкой условной дистанции между другими показателями.

На четвертом-пятом году жизни тесной связью параметров «адресат» и «тип жанра 1» оформляется прагмасемантический кластер (рис. 3).

На пятом году жизни фиксируется перегруппировка: между «адресатом» и «типом жанра 1» ослабляется связь, при этом «адресат» «замыкает на себя» все прагмасемантические характеристики планируемого ребенком высказывания, и теперь в связи с характеристиками адресата происходит выбор жанра в его интенциональном содержании (рис. 4).

По нашим данным, выделение фактора адресата в коммуникативном сознании ребенка как отдельного фактора происходит на шестом году жизни (рис. 5) и стабильно удерживается в дальнейшем.

Дендрограмма кластерного анализа для шестого года жизни отражает существенные изменения по сравнению с данными относительно предыдущих возрастов. Так, параметр «адресат» выделяется как отдельный фактор продуцирования высказывания, и, таким образом, факторов, определяющих продуцирование высказывания,

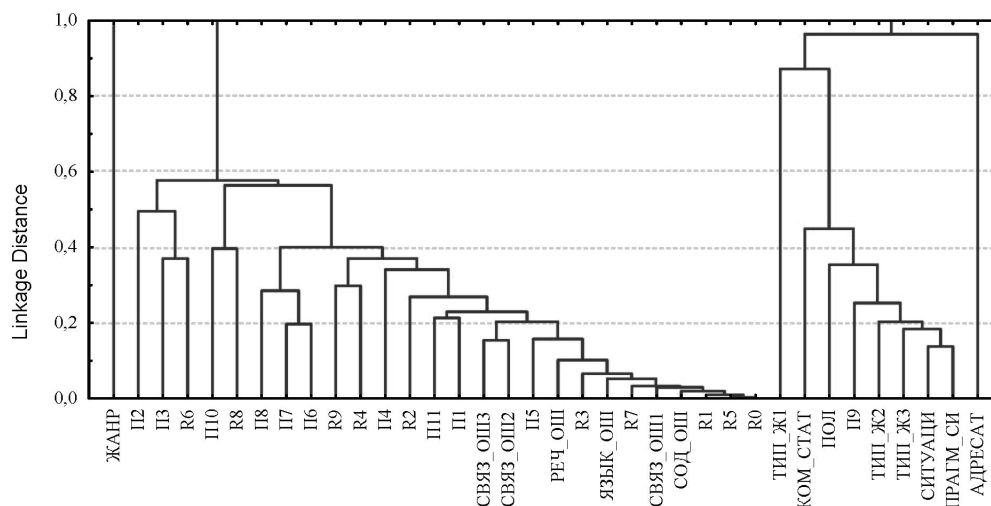


Рис. 3. Дендрограмма кластерного анализа показателей по методу полной связи, или дальнего соседа, для третьей возрастной группы (четвертый год жизни)

Примечание. R0 в данной возрастной группе не представлена, на рисунке место, где она отмечена, определено по показателям наиболее низкой условной дистанции между другими показателями.

становится четыре: прагмасемантический кластер формирует первый фактор; кластер, отражающий закономерности продуцирования и реализации текста как сложной речезыковой структуры, формирует второй фактор, третий фактор составляет параметр «жанр», четвертый, выделившийся из прагмасемантического кластера, – параметр «адресат». Наблюдаемое при этом увеличение числа групп характеристик (параметров) внутри кластеров 1 и 2 свидетельствует, как можно думать об усилении интеграции «базовых» факторов продуцирования речи, а также о большей дифференциации значимых для построения высказывания отдельных факторов и их групп. Представляется, что выделившийся как отдельный фактор адресата теперь определяет новое осмысление ребенком прагматики ситуации речи, и можно, вероятно, утверждать, что высказывание строится, анализируется и корректируется сквозь призму адресованности, уже не «потенциальной», реализуемой в коммуникативном сознании ребенка на глубинном уровне, а реальной с учетом значимых для построения социального взаимодействия индивидуальных характеристик адресатов. Какие характеристики адресата интегрируются в его значимый для речи ребенка образ – важная проблема дальнейших исследований.

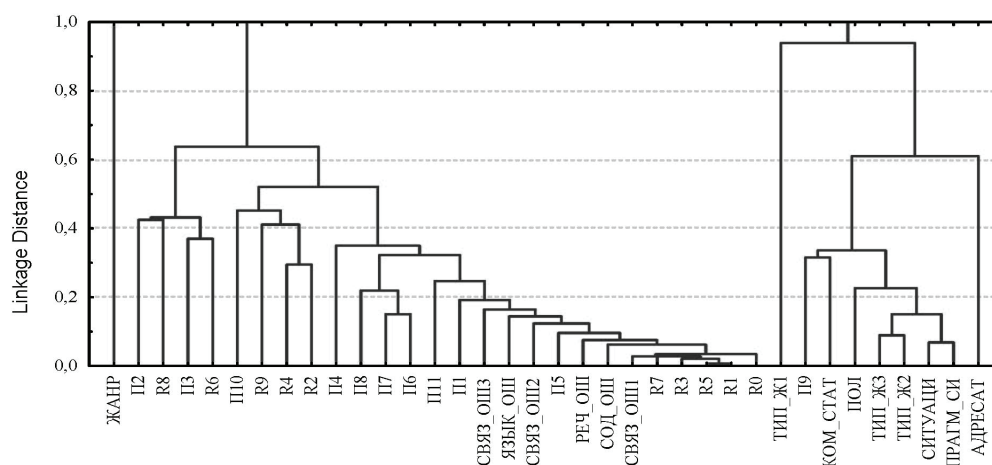


Рис. 4. Дендрограмма кластерного анализа показателей по методу полной связи, или дальнего соседа, для четвертой возрастной группы (пятый год жизни)

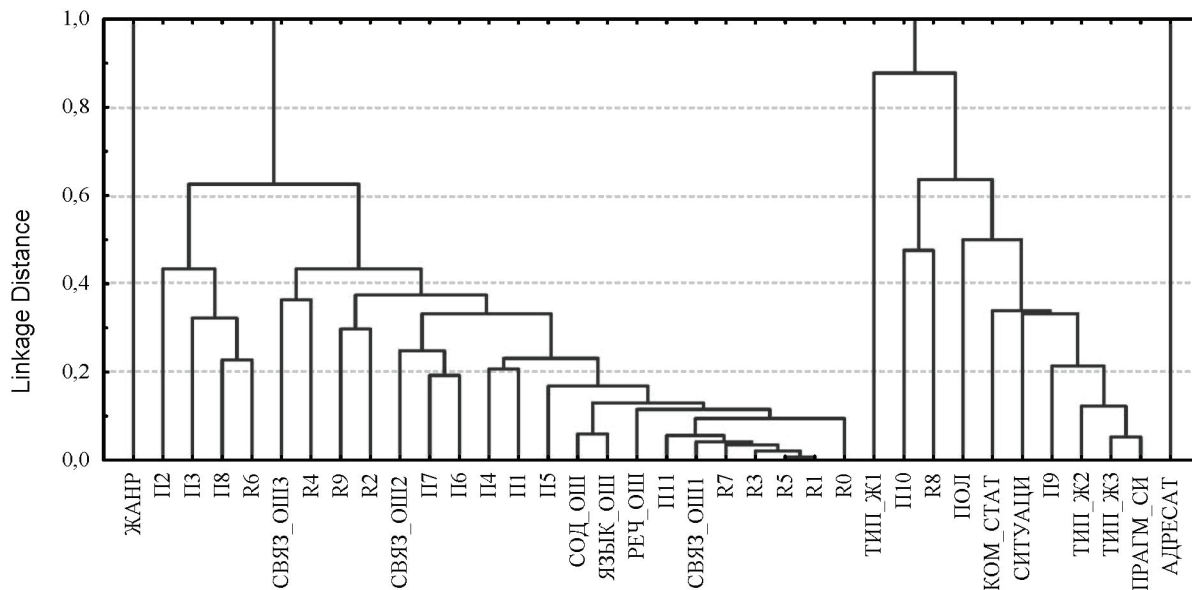


Рис. 5. Дендрограмма кластерного анализа показателей по методу полной связи, или дальнего соседа, для пятой возрастной группы (шестой год жизни)

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Бахтин М.М. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук. СПб.: Азбука, 2000. С. 249–299; см. также: Бахтин М.М. Проблема текста // Там же. С. 299–318.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5-е, испр. М.: Лабиринт, 1999.
3. Маланчук И.Г. Закрытие монолога, или Диалогическая модель коммуникации и проблема эгоцентризма детской речи // Научно-методический вестник. Вып. 2. Красноярск: РИО КГПУ, 2002. С. 192–218.
4. Маланчук И.Г. Развитие диалогических форм речи у ребенка на первом году жизни // Детская речь как предмет лингвистического исследования: материалы междунар. науч. конф. / под ред. С.Н. Цейтлин. СПб.: Наука, 2004. С. 163–166.
5. Маланчук И.Г. Динамика и трансформации структуры диалога в речи ребенка первого года жизни // Школа и личность. Красноярск: РИО КГПУ, 2004а. С. 38–44.
6. Маланчук И.Г. Речь как психический процесс: монография. Красноярск, 2009.
7. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М., 1994.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ДОШКОЛЬНОМУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ УЧРЕЖДЕНИЮ

Адаптация, часто болеющие дети, психолого-педагогическое сопровождение, «биопсихосоционоэтическая» модель развития человека.

Проблема адаптации ребенка к условиям ДОУ является одной из актуальных в современных психолого-педагогических исследованиях (Н.М. Аксарина, 1977, В.А. Алямовская, 1999, Л.В. Белкина, 2004, Д.Н. Исаев, 2004, Г.В. Пантюхина, 2002, К.Л. Печора, 2001, Р.В. Тонкова-Ямпольская, 1985, Е. Шмидт-Кольмер, 1980, J. Bowlby, 1952, M. Rutter, 1972 и др.). Младший дошкольный возраст – это наиболее уязвимый период развития, связанный с появлением важнейших базовых новообразований личности, возникновение которых невозможно вне социальной среды, являющейся необходимым условием полноценного развития [Педагогика..., 2007].

Процесс социализации всегда сопряжен с процессом адаптации ребенка к тем или иным условиям окружающей действительности, в частности, первичным социальным институтом для ребенка становится дошкольное образовательное учреждение. Поступление в детский сад сопровождается определенными стрессовыми факторами: первым длительным расставанием с родителями и близкими взрослыми, попаданием в незнакомую предметно-пространственную среду, длительным контактом с чужими детьми и незнакомыми взрослыми [Аксарина, 1977].

Особенно остро стоит проблема адаптации часто болеющих детей, что обусловлено наличием таких факторов риска, как частые и хронические соматические заболевания, а также отсутствие, в силу дефицитарной социальной ситуации развития, опыта общения со сверстниками и взрослыми [Николаева, 1987; Арина, Коваленко, 1995, с. 116–125]. Отечественные педиатры до настоящего времени в группу ЧБД относят детей на основании критериев, предложенных А.А. Барановым и В.Ю. Альбицким (1986). Таковыми принято считать тех, кто страдает острыми респираторными заболеваниями четыре и более раз в году.

Также имеются данные, что повышенная заболеваемость сопряжена с изменением иммунной защиты организма. Как правило, часто болеющий ребенок попадает в «порочный круг»: на фоне ослабленного иммунитета он переносит заболевания, которые еще больше ослабляют иммунитет [Альбицкий, Баранов, 1986].

Согласно исследованиям Л.Г. Голубевой, Р.В. Тонковой-Ямпольской (1987), Д.Н. Исаева (1984), картина и динамика адаптационного процесса часто болеющих детей определяется наличием таких особенностей, как выраженная тревожность, боязливость, неуверенность в себе, быстрая утомляемость, что значительно осложняет и увеличивает длительность прохождения каждого этапа адаптации. Хронические соматические заболевания, по мнению А.Е. Личко, Н.Я. Иванова (1976), могут приводить к астенизации и невротизации, это указывает на то, что само наличие соматического заболевания создает неблагоприятные условия для процесса адаптации [Исаев, 1984].

Система сопровождения адаптации, прежде всего, должна начинаться с диагностики процесса адаптации часто болеющего ребенка к условиям ДООУ. В ходе нашего исследования разработана диагностическая программа, включающая в себя несколько этапов:

I этап – первичная диагностика (в период поступления ребенка в ДООУ);

II этап – коррекционно-развивающая работа с часто болеющими детьми, родителями и воспитателями (в период адаптации детей к ДООУ до момента стабилизации адаптационных показателей);

III этап – итоговая диагностика (после проведения коррекционно-развивающей программы).

Результаты первичной диагностики позволили определить особенности адаптации часто болеющих детей по параметрам: готовность поступления в ДООУ и прогноз адаптации; степень адаптации (длительность и тяжесть этапов адаптации).

Полученная обобщенная характеристика готовности к ДООУ часто болеющих детей и их здоровых сверстников представлена на рис. 1.

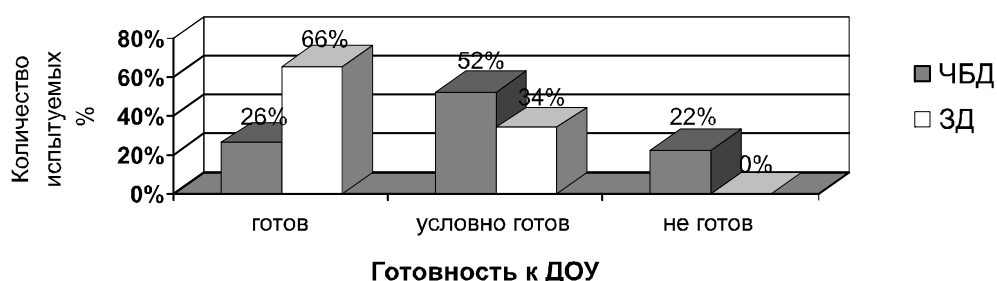


Рис. 1. Распределение выборочной совокупности часто болеющих и здоровых детей младшего дошкольного возраста по определению готовности к поступлению в ДООУ (методика «Карта готовности к ДООУ» Пантюхина Г.В., Печора К.Л., 1986)

Полученные данные свидетельствуют, что 52 % часто болеющих детей лишь условно готовы к поступлению в ДООУ, а 22 % не готовы и имеют неблагоприятный прогноз адаптации. Это обусловлено, во-первых, наличием аффективной привязанности к взрослому, а во-вторых, отсутствием самостоятельности в игровой деятельности и опыта общения со сверстниками. По мнению Д.Н. Исаева (1984), причиной гипертрофированной привязанности к матери у часто болеющего ребенка является его соматическое состояние, при котором мать проявляет чрезмерную заботу и опеку, ребенок становится зависимым от нее, неуверенным в себе [Исаев, 1984]. Поведенческие реакции аффективно привязанного ребенка выражаются в бурных эмоциональных реакциях негативного характера при уходе близкого взрослого (громкий крик, плач, при которых ребенка с трудом удается успокоить), а также эмоциональном отвержении по его возвращении. Отсутствие самостоятельности игровой деятельности и опыта общения со сверстниками обусловлено дефицитностью социальной ситуации развития [Николаева, 1987]. Выявлено, что готовность к поступлению в ДООУ предопределяет степень адаптации, обуславливает длительность и тяжесть адаптационного синдрома.

Обобщенная характеристика степени адаптации часто болеющих детей и их здоровых сверстников представлена на рис. 2.

Степень адаптации младших дошкольников определялась путем суммирования баллов по следующим показателям: аппетит, сон, социальные контакты ребенка, эмоциональное состояние, длительность периода адаптации.

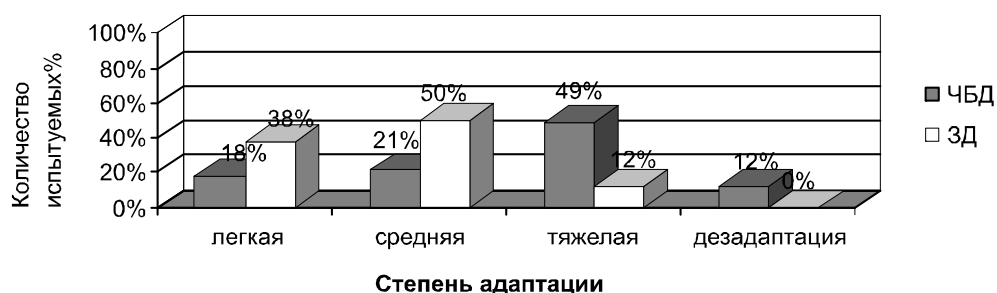


Рис. 2. Распределение выборочной совокупности часто болеющих и здоровых детей младшего дошкольного возраста по определению степени адаптации (методика «Лист адаптации» Пантюхина Г.В., Печора К.Л., 1986, Соколовская Н.В., 2008)

При легкой степени адаптации у детей была отмечена нормализация физиологических и психоэмоциональных реакций к 20-му дню пребывания в ДООУ. Средняя степень адаптации характеризовалась более длительной неустойчивостью психоэмоциональных и физиологических реакций (от 20 до 40 дней) и повышением заболеваемости. Характерными признаками тяжелой адаптации являлись невротические реакции, отказ от пищи, избегание контактов со сверстниками, плач и крик при утреннем расставании с родителем и на протяжении всего дня, нормализация адаптационных реакций наблюдалась лишь к 60-му дню пребывания в ДООУ.

В случае дезадаптации у часто болеющих детей (12 %) не наблюдалось положительной динамики в стабилизации показателей адаптации в течение 5–6 месяцев от начала посещения ДООУ. Отмечались стойкие нарушения сна и аппетита, энурез, высокая устойчивая тревожность, повышенная эмоциональная лабильность, двигательная расторможенность, трудности в общении со взрослыми и сверстниками. Наряду с полученными качественными данными с помощью методов математической статистики (подсчет критерия Стьюдента) была определена достоверность различий в особенностях адаптации исследуемых групп детей.

На основании анализа статистических данных (методика «Карта готовности к ДООУ» Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора, 1986) выявлено наличие достоверных различий (на уровне 95 и 99 % значимости) между такими показателями готовности к ДООУ у часто болеющих и здоровых детей, как: физиологические реакции ($p \leq 0,01$), аффективная привязанность к взрослому ($p \leq 0,05$), уверенность в себе ($p \leq 0,05$), игровая и познавательная активность ($p \leq 0,05$), а также показателями адаптации (методика «Лист адаптации» Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора, 1986, Н.В. Соколовская, 2008): эмоциональное состояние ($p \leq 0,05$), социальные контакты со сверстниками ($p \leq 0,05$).

Результаты исследования позволяют констатировать, что в процессе адаптации часто болеющего и здорового дошкольника наблюдаются индивидуальные различия относительно динамики и особенностей прохождения каждого этапа адаптации. Первый (острый) этап адаптации (в среднем один месяц) характеризуется нестабильностью всех показателей адаптации, особенно физиологических (аппетит, сон) и эмоционального состояния ребенка как здорового, так и соматически больного. У 72,5 % часто болеющих детей отмечены отрицательное эмоциональное состояние, а также стойкое нарушение аппетита и сна. У здоровых сверстников данные проявления наблюдаются в 55,8 % случаев, однако показатели стабилизируются в более короткий временной срок. На втором этапе (подостром) нестабиль-

ностью характеризуются социальные контакты ребенка со сверстниками и взрослыми, что было отмечено у 68 % часто болеющих детей, при этом наблюдались негативные поведенческие реакции относительно сверстников, проявлялось нежелание вступать во взаимодействие со взрослыми, а зачастую и с родителями. У здоровых детей негативные поведенческие реакции на этом этапе наблюдались в 42,3 % случаев, стабилизация показателей наблюдается в течение 2,5 мес. Этап компенсации (адаптированности) наступает у здоровых сверстников на 2–3 недели раньше, чем у часто болеющих детей.

Психолого-педагогическое сопровождение адаптации часто болеющих детей, наряду с диагностическим этапом, предполагает работу по оптимизации адаптационного процесса. При этом следует учитывать биологический, психический, социальный и духовный уровни организации болезни / здоровья ребенка. Согласно «биопсихосоциально-этической» модели здоровья и болезни как феноменов с системной структурно-уровневой организацией, причина частых заболеваний ребенка кроется не только в биологических факторах (генетическая предрасположенность; ослабленность организма и др.), но и в социальных (семейное окружение, особая социальная ситуация развития), психических (эмоциональный фон, сензитивность и др.) и духовных факторах (собственная активность ребенка, ценность здоровья, «привитая» родителями) [Залевский, Залевский, Кузьмина, 2009, с. 99–103]. Если ребенок воспитывается в семье, где наблюдается «культ болезни», то, несмотря на качественное медикаментозное лечение или медицинскую профилактику, на психическом и ноэтическом (духовном) уровне болезнь все равно будет поддерживаться.

С учетом данного подхода нами определены направления, задачи и формы работы по оптимизации процесса адаптации часто болеющего ребенка в ДОО.

1. Подготовительный этап (до поступления ребенка в ДОО)

Задачи: постепенное введение ребенка в новое пространство ДОО; формирование в семье установки на здоровый образ жизни.

Формы работы: а) с родителями: лекции, тренинги, консультации; б) с детьми: разыгрывание ситуаций, отражающих жизнь ребенка в детском саду (в группе ДОО и дома).

2. Острый этап (в период адаптации к ДОО)

Задачи: стабилизация эмоционального состояния ребенка, формирование чувства уверенности ребенка в новой обстановке; поддержание в семье ценностного отношения к здоровью.

Формы работы: а) с педагогическим коллективом и родителями: лекции, тренинги, консультации; б) с детьми: занятия с использованием элементов песочной терапии, психогимнастики.

3. Подострый этап (в период адаптации к ДОО)

Задачи: расширение социальных контактов ребенка и формирование положительных взаимоотношений со сверстниками и взрослыми; поддержание в семье установки на соблюдение здорового образа жизни. Формы работы: а) с педагогическим коллективом и родителями: лекции, тренинги, консультации; б) с детьми: коммуникативные игры, игры с песком.

4. Период компенсации (адаптированности)

Задачи: развитие познавательной и игровой деятельности ребенка; поддержание в семье установки на соблюдение здорового образа жизни.

Формы работы: а) с педагогическим коллективом и родителями: лекции, тренинги, консультации; б) с детьми: игры с песком, игровые психологические упражнения, подвижные игры.

Разработанная нами программа психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации часто болеющих детей младшего дошкольного возраста успешно апробируется на базе дошкольных образовательных учреждений г. Красноярска.

Библиографический список

1. Аксарина Н.М. Воспитание детей раннего возраста. М.: Медицина, 1977. 300 с.
2. Альбицкий В.Ю., Баранов А.А. Часто болеющие дети. Клинико-социальные аспекты. Пути оздоровления. Саратов, 1986. 165 с.
3. Арина Г.А., Коваленко Г.А. Часто болеющие дети. Какие они? // Школа здоровья. 1995. Т. 2., № 3.
4. Залевский Г.В., Залевский В.Г., Кузьмина Ю.В. Антропологическая психология: биопсихосоционотическая модель развития личности и ее здоровья // Сибирский психологический журнал. 2009. № 33.
5. Исаев Д.Н. Психопрофилактика в практике педиатра Л.: Медицина, 1984. 453 с.
6. Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. 168 с.
7. Педагогика детей раннего возраста: учеб. пособие для студентов / Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова. М.: ВЛАДОС, 2007. 301 с.

САМООЦЕНКА КАРЬЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ

Детерминанты, самооценка, карьера, компетентность, карьерная компетентность, профессиональная деятельность менеджеров, акмеология.

Развитие широкомасштабной российской экономической реформы характеризуется поиском путей адаптации деятельности предприятий различных отраслей к условиям глобализации экономических, природных и социальных ресурсов. Необходимы современные рыночные стратегии, ориентированные на поддержку конкурентоспособности, которые может создавать только гибко реагирующий на малейшие изменения отраслевой политики эффективный менеджмент. Одним из важнейших параметров, позволяющих обеспечить построение оптимальных моделей организации профессиональной деятельности и определить перспективу карьерного роста, является самооценка карьерной компетентности.

Самооценка карьерной компетентности менеджеров зависит от множества тесно связанных между собой различных детерминант. Изучение детерминации самооценки карьерной компетентности будет способствовать выявлению закономерностей личностно-профессионального самосовершенствования и карьерной успешности. Психологические аспекты профессиональной карьеры исследовали Ю.А. Бурмакова, С.Т. Джанерьян, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Е.Г. Молл, О.П. Терновская, А.К. Маркова, А.С. Миронова-Тихомирова, Н.С. Пряжников (1997) и др. Так как в процессе карьеры осуществляется самореализация личности своих возможностей в профессиональной деятельности, различные психологические аспекты профессиональной карьеры стали предметом акмеологических исследований (В.С. Агапов, О.С. Анисимов, С.А. Анисимов, В.Г. Асеев, В.Б. Бондарева, Д.Б. Волосевич, А.С. Гусева, А.А. Гичко, А.А. Деркач, Е.Н. Жорникова, В.Г. Зазыкин, О.Е. Илгунова, А.С. Карпенко, А.Р. Килба, О.Д. Ковшуро, И.П. Лотова, В.Н. Маркин, О.В. Москаленко, М.А. Плотников, Ю.В. Синягин, Т.А. Смахтина, Н.А. Тигунцева, О.В. Фаллер и др.). Значительное число акмеологических исследований посвящено проблемам карьерной компетентности (А.С. Бажин), О.Л. Картешкина, Е.А. Могилевкин, О.В. Москаленко, Е.В. Садон и др.), которая является значимым субъективным условием личностной и профессиональной самореализации и определяется как система представлений о карьере, возможностях и путях карьерного роста.

Специалист по карьере Е.А. Могилевкин, справедливо отмечая чрезвычайную многочисленность, многообразие и разновекторность факторов карьеры, определяющих большую сложность их классификации, выделяет две большие группы факторов: психологические и непсихологические. В непсихологические факторы входят: экономические, политические, правовые, маркетинговые, образовательные, социокультурные, медицинские, социально-демографические, географические и фактор внешнего окружения. Психологические факторы карьеры подразделяются на: социально-психологические (роль и статус в рабочей группе или в команде); организационно-психологические (организационная культура, климат, стиль руководства); личностные (интеллектуальные, волевые, организационно-деловые, коммуникативные, эмоциональные, потребностно-мотивационные факторы, характеристика сферы самосознания) [Могилевкин, 1998, с. 81–82].

Регуляцию карьерного процесса и обеспечение его устойчивости позволяет осуществить самооценка карьерной компетентности, открывая перспективы карьерного развития, профессионального признания и успешности в профессиональной деятельности, поскольку, как подчеркивает О.В. Москаленко, карьера является «стратегичной по своей сути» [Москаленко, 2007, с. 77]. С этой точки зрения самооценку карьерной компетентности можно рассматривать как актуальный феномен в личностно-профессиональном развитии.

Целью нашего исследования стало выявление детерминант самооценки карьерной компетентности менеджеров. Объектом исследования является самооценка карьерной компетентности менеджеров.

Для достижения цели исследования применялись: тест самооценки возможностей карьерного развития М. Эггерта, сокращенный вариант самоактуализационного теста САТ, «Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла», методика изучения коммуникативно-организаторских способностей, тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра, методики «Изучение гибкости мышления» и «Изучение быстроты мышления», тест «Интеллектуальная лабильность», экспертный опрос, методы статистической обработки данных с применением статистических пакетов «EXCEL» и «Statistica for Windows».

В нашем исследовании самооценка карьерной компетентности выступает как характеристика самосознания, определяющая устойчивость и своевременность совершенствования способа самоактуализации и стратегий развития творческого потенциала личности в соответствии с требованиями профессиональной карьеры.

В исследовании приняли участие 198 менеджеров начального и среднего звена. В состав выборки вошли 39,9 % мужчин и 60,1 % женщин.

На основе квартильных оценок были выделены три уровня самооценки карьерной компетентности менеджеров: высокий, средний и низкий.

Сравнительный анализ показал, что в группе с высоким уровнем самооценки карьерной компетентности значимо выше гибкость мышления и быстрота мышления ($p < 0,005$), пространственное мышление ($p < 0,02$). Таким образом, менеджеры с высоким уровнем самооценки карьерной компетентности более успешны в профессиональной деятельности, гибко реагирующей на малейшие изменения отраслевой политики.

У менеджеров с высоким уровнем самооценки карьерной компетентности значимо выше самооценка ($p < 0,01$), эмоциональная устойчивость ($p < 0,01$), уверенность в себе ($p < 0,002$), самоконтроль ($p < 0,001$), социальная нормативность ($p < 0,02$), что свидетельствует о развитой саморегуляции и зрелости личности.

В группе с высоким уровнем самооценки карьерной компетентности более развиты коммуникативные способности ($p < 0,001$). В отличие от менеджеров с низким уровнем самооценки карьерной компетентности, менеджеры с высоким уровнем осуществляют более эффективное межличностное и профессиональное взаимодействие, необходимое для карьерного развития.

У группы с высоким уровнем самооценки карьерной компетентности значимо выше показатели ценностных ориентаций на самоактуализацию ($p < 0,001$), креативность ($p < 0,01$) и общий самоактуализационный уровень ($p < 0,002$). Можно говорить о том, что члены группы с высоким уровнем самооценки более ориентированы на ценности, присущие самоактуализирующейся личности, и на реализацию их в поведении, во взаимодействии с окружающими.

Проведенный нами корреляционный анализ выделил особенности корреляционных связей для групп менеджеров с различным уровнем самооценки карьерной компетентности.

В группе с низким уровнем самооценки карьерной компетентности ценностные ориентации оказались значимо связанными с общительностью (0,286, $p=0,034$), эмоциональной устойчивостью (0,307, $p=0,022$), экспрессивностью (0,285, $p=0,034$), смелостью (0,325, $p=0,015$), чувствительностью (–0,265, $p=0,05$), конформизмом (–0,385, $p=0,003$), гибкостью поведения (0,294, $p=0,291$), познавательными потребностями (0,439, $p=0,0007$).

Корреляционный анализ показал, что в группе с высоким уровнем самооценки карьерной компетентности ценностные ориентации положительно коррелируют с познавательными потребностями (0,279, $p=0,42$), эмоциональной устойчивостью (0,293, $p=0,32$), экспрессивностью (0,452, $p=0,0006$), коммуникативными способностями (0,308, $p=0,024$), общим самоактуализационным уровнем (0,583, $p=0,0001$) и отрицательно – с осторожностью по отношению к людям (–0,282, $p=0,04$).

В группе с высоким уровнем самооценки карьерной компетентности креативность обуславливается практическим математическим мышлением (0,34, $p=0,012$), общим самоактуализационным уровнем (0,467, $p=0,0004$), стремлением к доминантности (0,334, $p=0,014$) и способствует развитию самооценки карьерной компетентности (0,344, $p=0,012$).

Таким образом, исследования показали, что в целом по выборке существуют значимые различия по всем шкалам теста М. Эггерта в группах с высоким и низким уровнями самооценки карьерной компетентности, а при сравнении групп со средним и низким уровнями самооценки карьерной компетентности различий не выявлено только по шкалам «самоанализ мотивации к карьере» и «анализ возможных изменений карьерного пути». Для членов группы с низким уровнем карьерной компетентности характерны потребность в эмоционально положительном отношении, сниженная моральная ответственность. В группе с низким уровнем самооценки карьерной компетентности выявлен наименьший показатель реализации лично значимых ценностей. Члены группы с высоким уровнем самооценки карьерной компетентности обладают ярко выраженными лидерскими качествами, склонны к радикальным действиям. Отметим, что в группе с высоким уровнем самооценки карьерной компетентности завышенный уровень самооценки карьерной компетентности препятствует продуктивному саморазвитию и карьерному росту, снижая значимость целей, направленных на развитие внутреннего потенциала и повышение профессионализма.

В результате исследования установлены значимые различия в структуре самоактуализационных и личностных характеристик менеджеров с высоким и низким уровнями самооценки карьерной компетентности. В группе с низким уровнем самооценки карьерной компетентности выявлено наибольшее число противоречивых взаимосвязей между самоактуализационными и личностными характеристиками. Общий самоактуализационный уровень в группе с низким уровнем положительно взаимосвязан с компонентами самоактуализации и проявлением лидерских качеств и отрицательно – с ориентацией на собственные решения и самостоятельность. В группе с высоким уровнем самооценки карьерной компетентности выявлено значительно меньше взаимосвязей между самоактуализационными и личностными характеристиками. Общий самоактуализационный уровень положительно взаимосвязан с компонентами самоактуализации и интеллектуальными характеристиками. Выявлено, что у группы с высоким уровнем самооценки карьер-

ерной компетентности самоактуализационные и личностные характеристики образуют значительно более поляризованную и в то же время упорядоченную структуру, обеспечивающую продуктивную и устойчивую профессиональную Я-концепцию и эффективный карьерный рост.

Исследование выявило акмеологические особенности самооценки карьерной компетентности менеджеров в зависимости от ее уровня, определены возможности в преодолении затруднений и формировании адекватной самооценки карьерной компетентности. В группе с низким уровнем самооценки карьерной компетентности выявлена отрицательная взаимосвязь самооценки карьерной компетентности с уровнем напряженности. В группе с высоким уровнем самооценки карьерной компетентности положительно взаимосвязана с креативностью. В группе с низким уровнем самооценки карьерной компетентности выявлено наибольшее количество взаимосвязей с организационными способностями, коммуникативными способностями и уровнем самооценки, а в группе с высоким уровнем – с организационными способностями, познавательными потребностями и практическим мышлением.

Проведенный факторный анализ позволил обнаружить различия в структуре самооценки карьерной компетентности как характеристики самосознания в зависимости от ее уровня, охарактеризовать возможности формирования адекватной самооценки карьерной компетентности.

В группе менеджеров с высоким уровнем самооценки карьерной компетентности факторы описывают в совокупности 57,9 %, с низким уровнем – 66,4 % выявленной дисперсии.

Анализ показал, что существуют основные, общие и частные субъектные детерминанты самооценки карьерной компетентности менеджеров. В качестве общих детерминант самооценки карьерной компетентности менеджеров выделены: эффективные коммуникации, направленные на самореализацию личности, уверенность в себе, личностно-профессиональная саморегуляция и гибкость поведения. Было доказано, что для группы с низким уровнем самооценки карьерной компетентности частными детерминантами выступают характеристики мышления и социальные нормы, для группы с высоким уровнем – творческая направленность личности и профессиональная власть. Степень структурированности связей между общими и частными детерминантами, формирующая систему самоотношений к требованиям профессиональной деятельности, можно назвать основной субъектной детерминантой самооценки карьерной компетентности менеджеров. Структуры связей между общими и частными детерминантами самооценки карьерной компетентности менеджеров, дифференцированных по уровню самооценки карьерной компетентности, являются качественно различными. В группе с низким уровнем самооценки карьерной компетентности в организации структуры детерминантов преобладают дезинтегративные тенденции, а в группе с высоким уровнем – интегративные тенденции.

Анализ психолого-акмеологических исследований и практики психолого-акмеологического консультирования позволил выявить негативные факторы, затрудняющие формирование адекватной самооценки карьерной компетентности.

Внешними негативными факторами, затрудняющими формирование адекватной самооценки карьерной компетентности, являются: противоречивое отношение руководства организации и коллектива к менеджеру; наличие межличностных и организационных конфликтов.

К внутренним негативным факторам, затрудняющим формирование адекватной самооценки карьерной компетентности, можно отнести: недостаточно сформиро-

рованную Я-концепцию, отсутствие мотивов и потребностей к саморазвитию; слабое владение технологиями самосовершенствования; работу, не дающую жизненного удовлетворения. Отметим, что для нашего исследования значимы выводы А.А. Деркача о наличии факта предрасположенности самооценки личности в пользу своего Я. Человек воспринимает себя более благосклонно, чем это есть в действительности, и оценивает свою профессиональную деятельность несколько выше, чем объективно того заслуживает. «Менеджеры считают, что их коэффициент полезного действия выше, чем у коллег» [Деркач, 2005, с. 114].

Выполненная экспериментальная программа показала, что организация психолого-акмеологического сопровождения профессиональной подготовки будущих менеджеров позволяет оптимизировать процесс формирования адекватной самооценки карьерной компетентности и приводит к опережающему развитию ее показателей.

Библиографический список

1. Деркач А.А. Самооценка как структурообразующая процесса акмеологического развития // Мир психологии. 2005. № 3.
2. Москаленко О.В. Акмеология профессиональной карьеры личности: учеб. пособие / под общ. ред. А.А. Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2007. 352 с.
3. Могилевкин Е.А. Личностные факторы профессиональной карьеры государственных служащих: дис. ... д-ра психол. наук. М., 1998. 210 с.

ПРОБЛЕМЫ ЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОЖИЛОГО ЧЕЛОВЕКА В УСЛОВИЯХ ГУМАНИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

Люди пожилого возраста, проблемы жизненного самоопределения, пути разрешения проблем, социально-психологическое сопровождение.

Проблема демографического старения общества в конце XX – начале XXI вв. вышла на уровень глобальных проблем человечества. В обществе появилось осознание проблемы старения населения и её последствий. Изменение возрастного состава населения ставит перед наукой ряд вопросов социального характера, в связи с чем проблема организации социально-педагогических условий развития личности пожилого человека является чрезвычайно актуальной. Её решение не только определяет активность пожилого человека и его позицию в жизни общества, но и вводит эту проблему в более широкий социальный контекст – создание специальных возможностей для адаптации пожилых людей к новой социальной ситуации и изменение отношения к ним в обществе.

Организация жизнедеятельности пожилого человека в условиях гуманизации общества, доминирования человеческого фактора в построении производственных, культурных и других связей в обществе требуют определенных затрат, целенаправленных (адресных) научных исследований и творческих вложений. Все это должно быть направлено на решение тех проблем, которые испытывают пожилые люди на завершающих этапах своего жизненного пути, а также их близкие (родственники), сотрудники, обслуживающий персонал, которые в силу обстоятельств или по долгу службы призваны помогать пожилым людям.

Целью статьи являются вычленение и классификация проблем, связанных с жизнеобеспечением и развитием пожилого человека, а также определение путей их решения, позволяющих данную категорию людей из «балласта общества» перевести в активный его резерв, благодаря их жизненному опыту и профессиональной мудрости.

Наше исследование показало, что проблемы пожилого возраста имеют свою специфику, взаимообусловлены и взаимодействуют между собой. Выявленные нами группы проблем представляют собой определенную их иерархию. А именно: 1) в основе проблем старчества, прежде всего, лежат изменения, связанные со здоровьем, в том числе и нарушениями психики; данные нарушения не позволяют человеку сохранять высокую активность и работоспособность, что приводит к следующей группе проблем, 2) связанных с сокращением профессиональных связей и деловых отношений; снижение деловой активности приводит к 3) понижению уровня проявления приобретенных за жизнь качеств личности, определенных деловых свойств и характеристик, амбиций и т. п. и, как следствие, 4) снижению и ограниченности использования актуальных ранее самостоятельных характеристик. Все это приводит к постепенному и значительному снижению социальной активности человека в пожилом возрасте.

Выявление данных проблем как перспективных позволило предположить следующую их классификацию. Это проблемы, связанные: 1) с нарушением здоровья

(включая и изменения в психике); 2) с ограничением общественных связей, профессионального и делового общения и пр.; 3) со спецификой (особенностями) самых проявлений; 4) со снижением социальной активности, приводящей к социальной дезориентации.

В ходе исследования нами были изучены данные проблемы и проанализированы возможности их разрешения средствами социально-психологического сопровождения социализации пожилых людей.

Проблемы, связанные с нарушением здоровья. Состояние здоровья – один из серьезных факторов, определяющий жизнедеятельность пожилого человека на протяжении всей жизни. Существует прямая зависимость между возрастными изменениями и здоровьем: с увеличением возраста состояние здоровья ухудшается. Переломный момент приходится на возрастную группу 65–74 лет, поскольку пожилые люди начинают реально оценивать свое самочувствие и здоровье, именно в этом возрасте в основном прекращается трудовая деятельность.

Показатели заболеваемости в пожилом возрасте выше, чем в других возрастных группах. Среди них только 22 % людей практически здоровы. У 34 % пожилых людей наблюдаются тяжелые нарушения функций органов. Около 70 % больных имеют 4–5 и более заболеваний [Дьюи, 2000]. Накапливаются хронические заболевания с тенденцией к постепенному прогрессированию и инвалидности.

Пожилые люди со средним или плохим здоровьем в наименьшей степени удовлетворены жизнью и чаще испытывают социальную изоляцию. В целом удовлетворенность или неудовлетворенность пожилых людей своим здоровьем тесно связана с их удовлетворенностью или неудовлетворенностью жизнью вообще.

Из-за нарушений в состоянии здоровья темп и ритм жизни пожилого человека изменяются: часть времени идет на профилактику болезней и осуществление процедур по лечению; расширяется спектр всевозможных ограничений; имеет место частичная или полная зависимость от других членов сообщества (беспомощность); появляется необходимость обеспечения особого питания, режима бодрствования и отдыха и т. п.

Таким образом, возрастные особенности пожилого возраста обусловлены нарушениями здоровья, являются следствием повышения уровня заболеваемости, что приводит к их зависимости от посторонней помощи, снижению уровня самообслуживания.

Проблемы, связанные с ограничением общественных связей и профессионального общения, с прекращением их профессиональной деятельности и ощущением чувства одиночества. Отрыв от профессиональной деятельности порождает свои проблемы. Переход на пенсию и включение в группу пожилых людей существенно трансформируют взаимоотношения человека с обществом, меняются ценностно-нормативные установки, цель, смысл и образ жизни. Особенно тяжело воспринимается выход на пенсию людьми, чья трудовая деятельность была высоко оценена. Отрыв от трудовой деятельности в ряде случаев (когда работа практически полностью поглощала человека) отрицательно сказывается на здоровье, жизненном тонусе и психике человека. Выход на пенсию сопровождается нисходящей социальной мобильностью.

Характерологические особенности и изменения, свойственные этому возрасту, усугубленные прекращением трудовой деятельности, можно классифицировать по трем сферам.

1. В интеллектуальной – появляются трудности в приобретении новых знаний и представлений, в приспособлении к непредвиденным обстоятельствам. Трудными

могут оказаться самые разные обстоятельства: и те, которые сравнительно легко преодолевались в молодые годы (переезд на новую квартиру, болезнь, собственная или кого-то из близких), а тем более прежде не встречавшиеся (смерть супруга, ограниченность в передвижении; полная или частичная потеря зрения и др.) [Збарская, 2000, с. 6].

2. В эмоциональной сфере – неконтролируемое усиление аффективных реакций (сильное нервное возбуждение) со склонностью к беспричинной грусти, к легко появляющейся слезливости.

3. В моральной сфере – отказ от адаптации к новым нормам морали, манерам поведения, резкая критика этих норм и манер.

Одна из проблем – это социальная дезориентация, которая характеризуется неопределенностью пожилого человека в отношении своего будущего. Это выражается в том, что они испытывают чувства пессимизма и отчаяния, никчемности затраченных усилий, воспринимают свою жизнь как напрасно прожитую. Ограниченность общения, одиночество – это одна из серьезных проблем пожилых людей.

Одинокими считаются люди, не состоящие в браке, не имеющие семьи или не поддерживающие регулярной материальной и духовной связи с родственниками. По разным оценкам, в целом по России от 5 до 6 млн. граждан старших возрастов одиноки. Социологические исследования, проведенные в России в последние годы, показали, что жалобы на одиночество у лиц пожилого возраста занимают первое место. У лиц старше 70 лет этот показатель достигает 99–100 % [Дьюи, 2000]. Пожилые, живущие одиноко, чаще жалуются на чувство одиночества, чем те, кто живет вместе с родственниками. Одиночество ощущают овдовевшие лица, их потребности в общении остаются неудовлетворенными, что приводит к появлению обостренного чувства недовольства всей жизнью, как прошлой, так и настоящей.

Проблемы, связанные с особенностями самостных проявлений, обусловлены первыми двумя группами проблем. Самость личности человека проявляется в его действиях по самонаблюдению, самооценке, самообразованию и самовоспитанию, самоконтролю и самообслуживанию, которые осуществляются на основе рефлексии. На приспособление человека к старости, на включенность в процессы рефлексии значительное влияние оказывают особенности личности старого человека, его поведение, жизненный опыт, настрой и установки по отношению к старости, степень выраженности потребности в социальных контактах, предпочтительный стиль жизни и любимые занятия [Мамыкина, 2009]. Положительная самооценка, отражающая работоспособность, активность, ум, некоторые характеристики общения, относятся пожилыми людьми к прошлому. От самооценки пожилого человека во многом зависят возможности его адаптации к изменениям социальной среды.

Для человека становится необходимым переоценить свою Я-концепцию и персональную идентичность в свете новой жизненной роли. Кризис пожилого возраста с психологической точки зрения является таким же смыслообразующим, как и подростково-юношеский кризис, но гораздо более аффективно насыщенным и в чем-то более драматичным. Главная задача в этом возрасте состоит в том, чтобы принять физические изменения и связанные с ними ограничения, сохранить силу и ресурсы для жизни.

Проблемы, связанные со снижением социальной активности. Активность пожилого человека обуславливают его духовные ценности, интеллектуальные потребности и целесообразное их использование в течение жизненного пути. У физически и эмоционально здоровых людей развитие интеллекта может продолжаться и после 80 лет. Разум пожилого человека глубоко проникает в суть явлений, ясно

видит взаимосвязь жизненных событий. Можно считать, что социальная активность пожилых людей – это интегрированная характеристика целенаправленной деятельности человека, связанная с преобразованием общественной среды и формированием социальных качеств личности.

По данным исследований, в пожилом возрасте социальная активность проявляется в четырех основных сферах жизнедеятельности: трудовой, общественной, семейно-бытовой, социокультурной. Постоянная занятость в общественной и социокультурной сферах жизнедеятельности может быть вызвана внутренней мотивацией и свидетельствует об активной жизненной позиции индивида [Краснова, Лидерс, 2002].

Исследования показывают, что возрастная динамика старения может развиваться в двух противоположных направлениях: а) конвергентного развития регуляторных систем и б) дивергентного их развития.

Конвергентное развитие регуляторных систем свидетельствует о том, что именно в глубокой старости наиболее контрастны индивидуально-типические особенности в смысле общего жизненного тонуса и умственной сохранности [Ананьев, 2001]. Дивергентный тип развития, по мнению Б.Г. Ананьева, возможен в поздних фазах онтогенеза, где главную компенсаторную роль выполняет механизм билатерального регулирования, сочетающий управление информационными и энергетическими потоками. Иными словами, развитие субъекта творческой деятельности в период позднего онтогенеза противостоит биологическому геронтогенезу и может вступать в сложные противоречивые отношения с процессом старения индивида. Потенциалы личности и субъекта творчества в это время оказываются не только не исчерпанными, но, напротив, усиливаются в процессе самой деятельности. Этому способствует интегрированность субъекта общения, познания, творчества и личностных свойств, направленная на самоорганизацию жизнедеятельности, что способствует долголетию и сохранности индивидуальных свойств в структуре человека. Самоорганизация жизнедеятельности имеет первостепенное значение в период позднего онтогенеза как одно из важнейших условий долголетия человека и дальнейшего развития его индивидуальности.

Итак, период геронтогенеза является итогом всего жизненного пути человека как индивида, личности и субъекта деятельности. Характерной чертой этого периода жизни является усиление действия онтогенетических законов гетерохронности, неравномерности и стадийности, что означает нарастание противоречивости в развитии различных подструктур человека. Наряду с инволюционными процессами, на всех уровнях его организации происходят изменения и новообразования прогрессивного характера, направленные на преодоление деструктивных явлений геронтогенеза. Активному долголетию пожилого человека способствует развитие его как социально активной личности, как субъекта творческой деятельности и яркой индивидуальности. И здесь огромную роль играет высокий уровень самоорганизации, сознательной саморегуляции своего образа жизни и жизнедеятельности.

Выявленные нами в ходе исследования группы проблем в той или иной мере находят свое отражение в жизни людей пожилого возраста. Однако условия, в которых они проживают, могут существенно повлиять на степень выраженности данных проблем, их глубину и уровень возникающих последствий. На сегодня условия существования пожилых людей достаточно разнообразны. Это и семья, и знакомые, и дальние родственники, и одиночки, и дома-интернаты и т. п.

Наиболее естественным условием проживания стариков является семья. Именно семья выступает важнейшим институтом социализации человека на каждом

возрастном этапе. Семья занимает одно из первых мест в ценностной структуре данного возрастного периода. Для пожилого человека семья важна в рамках реализации ролевой позиции (муж, жена, отец, мать, бабушка, дедушка).

В семейном общении реализуется модель взаимодействия пожилого человека с социальным миром. Если этого не происходит, резко возрастает риск нарушения нормативной социализации и, как следствие, социальной дезадаптации пожилого человека. Усиливаются негативные качества личности: изменяется самоотношение (нарушается сохранность Я-идентичности), снижаются социальная активность, коммуникативность, как следствие, самообслуживание, преобладает мало-подвижный образ жизни.

На современном этапе развития педагогики и психологии семья рассматривается в качестве наиболее значимого механизма социализации человека как субъекта межличностных и общественных отношений.

Однако, как показывает практика, старики вынуждены проживать в стационарных учреждениях социального обслуживания (СУСО). Дома-интернаты являются традиционной формой медико-социального обслуживания граждан пожилого возраста в России. До конца XX в. данные учреждения были практически основной и единственной, достаточно хорошо сложившейся формой обслуживания лиц пожилого возраста.

Выявленные нами группы проблем в условиях СУСО конкретизируются и имеют свою специфику. Дома-интернаты, с одной стороны, призваны решать проблемы пожилых людей, с другой – сами условия их проживания и обслуживания создают новые проблемы. Атмосфера образа жизни в доме-интернате отличается своеобразием, которое проявляется в известной изоляции проживающих от общества. Данная изоляция характеризуется условиями социальной депривации, ограниченных возможностей занятости пожилых людей, вынужденной отстраненности от необходимости решать свои жизненные проблемы, гиперопеки и зависимости от окружающих. Все это обозначается понятием – госпитализм. Ограниченные возможности проявления жизненной позиции и активного образа жизни в значительной степени способствуют пролонгированию реакций дезадаптации.

Для пожилых людей, поступивших и находящихся в доме-интернате, обстановка, ситуация, окружение, обслуживание – все совершенно новое. Эту ситуацию и её необычность можно определить следующими позициями: полный (или почти полный) разрыв с прошлым опытом; ограниченный выбор занятости (наличие зависимости от обслуживающего персонала, дефицита полноценного общения в силу соседства с тяжелобольными людьми и т. п.); гиперопека и вынужденная отстраненность от решения своих жизненных проблем.

К причинам эмоционального напряжения проживающих в доме-интернате следует отнести также слишком тесное принудительное общение людей. Травмирующее воздействие в этом случае определяется тем, что сужение круга и углубление общения быстрее исчерпывают информационную ценность каждого из членов группы, что в конечном счете приводит к напряжению и стремлению к изоляции. К этому добавляется еще и негативное воздействие окружения в целом: соседство немощных старых людей, несовпадение интересов и установок при совместном проживании, однообразие интерьера, недостаточный комфорт в жилых комнатах, вследствие чего дом-интернат воспринимается как «казенный дом».

Достаточно богатая возможность общения со сверстниками, которую имеют пожилые люди, не ведет к развитию содержательных контактов. Каждодневные вынужденные контакты «всех со всеми» до минимума сводит возможность формирования равных устойчивых отношений. И эмоционально-позитивные, и эмоцио-

нально-негативные контакты складываются преимущественно как избыточно насыщенные. Пожилые люди часто раздражительны, конфликтны, между ними нередко складываются напряженные и противоречивые отношения.

Закрытый характер проживания пожилых людей в домах-интернатах, привычка вести пассивный образ жизни, потребительское отношение к окружающим и обслуживающему персоналу, снижение уровня их адаптации к социуму и самому процессу старения, внезапное разрушение восприятия собственного Я, а также проблема одиночества оказывают существенное влияние на процессы социализации в условиях дома-интерната.

Разрешению выявленных нами проблем могут способствовать и забота государства о стариках, и целенаправленное выстраивание микроокружения пожилых людей и т. п. Но все эти меры не будут оказывать полноценного воздействия, если в таких условиях пожилым людям будет отводиться пассивная роль, происходить склонение их к иждивенчеству и потребительскому отношению к жизни. Необходимо постоянное обращение к важной подструктуре личности пожилого человека, обеспечивающей его саморегуляцию, – к его самосознанию.

Самосознание понимается как целостная совокупность представлений, знаний, оценок, установок человека, относящихся к собственной личности. В духовно-деятельностной жизни человека самосознание выполняет две важные роли: регулирующую и защищающую. Обе эти функции являются важными для пожилого человека в аспекте его активизации к решению жизненных проблем. Регулирующая функция самосознания помогает человеку познать самого себе. В нашем случае для пожилого человека важно, чтобы он увидел себя в новом качестве, таким, каким он есть, являясь стариком, и с этих позиций конструировать своё поведение и выстраивать отношения с окружающими в соответствии с целостным представлением о себе, своих возможностях, способностях, качествах и пр. Защищающая функция самосознания помогает личности в стрессовых ситуациях, в условиях, отклоняющихся от обычных. На основе реализации этой функции имеет место восстановление нарушенного равновесия, появляется / создается возможность уберечься от психологической травмы. Потребность в обновлении самосознания для осмысления своего нового качества, необходимость отработки процессов саморегуляции предполагают целенаправленную деятельность по социализации пожилого человека.

Достойное существование пожилых людей в условиях дома-интерната возможно в случае, когда эти условия будут иметь компенсаторную направленность и выполнять функции семьи, а именно: рекреационную и психотерапевтическую (защита и принятие), экономическую и хозяйственно-бытовую, фелицитологическую. Реализацию этих функций семьи в условиях дома-интерната следует рассматривать как одну из приоритетных задач социально-педагогического сопровождения пожилых людей, направленную на частичную или полную их нормативную социализацию. А ориентация на социально-гуманистические цели развития (именно развития, а не просто физического существования) пожилого человека должна обеспечить сопровождение его социализации.

Целью нашей работы является построение социально ориентированной модели процесса социально-педагогического сопровождения социализации пожилого человека путем установления взаимосвязи и взаимозависимости между изменениями социального окружения (мероприятиями, действиями, условиями и т. п.) и результатами социализации (уровнем социализированности) пожилого человека (на основе выявленных критериев). Построение такой модели требует выявления критериев социализированности и реализуемых в соответствии с этими критериями социально-педагогических условий и системы мероприятий, отражающих суть со-

циально-педагогического сопровождения социализации пожилого человека, и обеспечения их адекватности.

Формирование социального окружения необходимо строить с учетом индивидуальных особенностей пожилого человека и, прежде всего, его физического и психического здоровья, т. е. человек должен рассматриваться как целостная телесно-психосоциальная сущность (система). В рамках педагогического исследования такая сущность может быть представлена через категорию социализированности, когда телесная и психосоциальная составляющие человека уравновешены и находятся в гармонии друг с другом. При таком подходе к решению задач, связанных с пожилым человеком, трудно выделить приоритеты в работе психиатра, психолога, социального педагога, воспитателя и пр. – все они должны выработать единый взгляд на исследуемую проблему.

Проведенное нами теоретическое исследование показало, что необходима детальная проработка данной проблемы в двух условных плоскостях, проецируемых одна на другую. В одной плоскости сосредоточены характеристики (параметры, показатели, уровни, критерии) социализированности пожилого человека. В другой – отражены содержание, приемы, методы и условия социально-педагогического сопровождения, обеспечивающие соответствующий результат, – определенный уровень социализированности, прописанный в условно первой плоскости – плоскости социализированности. Рассмотрение разрешения проблемы в двух плоскостях обусловлено тем, что такие психолого-педагогические процессы, как «социализация» (и её результат «социализированность») и «сопровождение», относятся к разным субъектам социально-педагогического взаимодействия. В первом случае – это пожилой человек – ведомый. Во втором случае – это социальный педагог – ведущий. Между субъектами взаимодействия (и осуществляемыми ими процессами) существуют тесные взаимосвязи, проявляющиеся в том, что действия и результаты деятельности одного находят отражение в действиях и результатах деятельности другого. Все это обусловило тот факт, что социализация пожилого человека в ходе социально-педагогического сопровождения рассматривается нами как двусторонний процесс. С одной стороны – это сам процесс социализации пожилого человека, в ходе которого достигается определенный уровень его социализированности. С другой – это процесс социально-педагогического сопровождения, который обеспечивает искомую социализированность пожилого человека.

Процесс сопровождения социализации – это двусторонний процесс, предполагающий проявление активности как со стороны сопровождающего (социального педагога), так и со стороны сопровождаемого (пожилого человека). Данный процесс является закономерным, поскольку представляет собой объективные, необратимые, устойчивые и существенные взаимосвязи (отношения), определяющие качественные изменения в объекте развития, его функционировании на новом качественном уровне.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер, 2001. 272 с.
2. Дьюи Дж. Демократия и образование. М.: Просвещение, 2000. 320 с.
3. Збарская И.А. Демографическая ситуация в России на пороге XXI века и необходимость переписи населения // Вопросы статистики. 2000. № 4.
4. Краснова О.В., Лидерс А.Г. Социальная психология старения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. М.: Академия, 2002. 288 с.
5. Мамыкина Г.М. Социализация пожилых людей в современном российском обществе // Известия Уральского государственного университета. 2009. № 3(65). С. 256–266.

АННОТАЦИИ

Педагогика

В.В. Аёшин

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

Исследовательские способности, исследовательская компетентность, подготовка будущего учителя физики.

В статье проанализирована проблема готовности учителей физики к организации исследовательской деятельности школьников, обоснована необходимость развития исследовательских способностей будущих учителей физики как важного фактора их профессионального развития, разработана модель поэтапной подготовки будущего учителя физики к деятельности по формированию исследовательских способностей учащихся с позиций компетентностного подхода, приведены рекомендации по внедрению разработанной модели в образовательный процесс.

Е.А. Акимов

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОБРАБОТКИ ДЕРЕВА В СИМБИРСКОЙ ЧУВАШСКОЙ УЧИТЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ В КОНТЕКСТЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА

Просветительная деятельность И.Я. Яковлева, симбирская чувашская учительская школа, приемы ремесла, обработка дерева, предпринимательская направленность, различные изделия, трудовое обучение.

Данная статья посвящена анализу развития художественной обработки дерева в Симбирской чувашской учительской школе, где деятельность И.Я. Яковлева рассматривается с предпринимательской точки зрения.

Основной задачей педагогической системы И.Я. Яковлева было продуманное содержание обучения, ставившее целью подготовку учащегося к практической, трудовой деятельности. В этой связи необходимо осмысление педагогического наследия просветителя, которое является основанием для совершенствования современной системы образования.

В статье также говорится о разработке и внедрении новых методов в подготовке будущих учителей технологии к предпринимательской деятельности средствами народных художественных промыслов.

И.Б. Ахпашева

ЖИЗНЕННОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ ПО ЗРЕНИЮ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Самоопределение, жизненное самоопределение, инвалиды по зрению, проблемы самоопределения, жизненная позиция.

В статье рассматривается с психолого-педагогических позиций проблема жизненного самоопределения незрячих и слабовидящих людей. Автором определены

обстоятельства, затрудняющие их жизненное самоопределение, дан теоретический анализ решения этих проблем.

И.И. Барахович

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Инновации, компетентность педагога, коммуникативные технологии, коммуникативные техники, коммуникативные умения, коммуникативные знания, коммуникативная практика, коммуникативная стратегия.

В статье раскрываются проблемы формирования профессиональных компетенций будущего педагога. Обращается внимание на необходимость обучения будущих педагогов коммуникативным знаниям, умениям, техникам. Обосновывается формирование коммуникативной парадигмы в современном педагогическом образовании. Акцентируется внимание на возможностях ФГОС ВПО в коммуникативной подготовке педагога. Обосновывается влияние специальных внеаудиторных занятий студентов на качество их коммуникативной компетентности, и приводится ряд эффективных коммуникативных практик.

Л.А. Бартновская

**ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ
ЗДОРОВЬЕСОХРАНЯЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ
СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ ВУЗА**

Студенты, специальная медицинская группа, сохранение и укрепление здоровья, педагогическое обеспечение, физическое развитие, физическая и функциональная подготовленность.

Одной из важнейших проблем современного общества являются ухудшение состояния студентов и постоянно снижающийся уровень их физических кондиций. Статья посвящена анализу и обобщению результатов тестирования физического развития, физической и функциональной подготовленности студентов специальной медицинской группы за время эксперимента.

М.В. Басалаева

О СТРАТЕГИЯХ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТА АРИФМЕТИЧЕСКОЙ ЗАДАЧИ

Текстовая арифметическая задача, особенности понимания учебного текста, стратегии интерпретации, связность текста, информативность текста.

Статья посвящена проблеме понимания текста арифметической задачи младшими школьниками. Обозначены факторы, осложняющие понимание текстовой задачи. На примерах показано использование различных стратегий интерпретации в зависимости от наличия в тексте фактора, осложняющего понимание.

Е.П. Березненко

**ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ВРЕМЕННОГО, ПРОСТРАНСТВЕННОГО
И МЫШЕЧНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ НА СПОРТИВНУЮ ПОДГОТОВКУ
ЛЫЖНИКОВ-ГОНЩИКОВ 14–15 ЛЕТ**

Специализированное восприятие, восприятие времени, восприятие пространства, зрительное восприятие, мышечно-двигательное восприятие.

В статье рассматривается проблема, стоящая перед современным спортом – дальнейшее совершенствование тренировочного процесса. Авторы показывают, что резервы человеческой психики – это одна из перспектив дальнейшего совершенствования тренировочного процесса и повышения спортивного результата.

Ю.Ю. Бочарова

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СОЗНАНИЕ КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ
ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ**

Профессиональное сознание, профессиональное (эмоциональное) выгорание, учебно-профессиональное сообщество.

В статье представлены результаты пилотажного исследования актуального состояния проблемы профессионального выгорания специалистов социальной сферы Красноярского края. Они подвергнуты научному анализу с точки зрения определения ключевых феноменов профессионального сознания, которые могли бы выступить в качестве факторов профилактики данного синдрома.

Е.А. Буденкова, И.П. Цвелюх

**МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНТЕГРАЦИИ
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ**

Технологии Веб 2.0, обучение в сотрудничестве, интеграция, дистанционное обучение.

Статья посвящена проблеме разработки научно-методической базы интеграции информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс с применением Интернет-технологий второго поколения. В статье представлено содержание этапов интеграции технологий Веб 2.0 в процесс обучения с применением методов обучения в сотрудничестве. В качестве теоретического основания рассматриваются методический алгоритм интеграции блог-технологий в процесс преподавания С.В. Титовой, пятиступенчатая модель модерации онлайн-обучения посредством сетевого взаимодействия Дж. Сэлмон и технология обучения в сотрудничестве.

О.В. Василенко

**МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОНИМАНИЯ
И УПОТРЕБЛЕНИЯ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ
УЧАЩИМИСЯ 8–9 КЛАССОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ**

Коррекционная педагогика, сложные синтаксические конструкции, нарушения речи, легкая степень умственной отсталости.

В статье мы предлагаем методику исследования особенностей понимания и употребления сложных синтаксических конструкций учащимися 8–9 классов с

легкой степенью умственной отсталости. Она базируется на современных нейропсихологических и психолингвистических представлениях о сложной структуре речевой деятельности, составлена с учетом системного подхода.

Н.В. Васильева, М.И. Шилова

**ФОРМИРОВАНИЕ СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ
В ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Педагогическое общение, стиль педагогического общения, информационно-коммуникативная деятельность, информационно-коммуникативная среда.

В статье рассматривается проблема сущности стиля педагогического общения будущего учителя, характеристики и формы его проявления в педагогическом процессе, проанализированы результаты диагностики стиля общения у студентов педагогического вуза, выявлены педагогические условия его формирования в информационно-коммуникативной деятельности в образовательном процессе высшей школы.

К.А. Вольхин, Н.И. Пак

**О СОСТОЯНИИ ГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ В ШКОЛЕ
С ПОЗИЦИИ ИНФОРМАЦИОННОГО ПОДХОДА**

Восприятие графической информации, графический образ, тезаурус, обучение.

Статья посвящена анализу состояния графической подготовки учащихся в школе с позиции информационного подхода. Выявлено, что формирование тезауруса графических образов учащихся проходит при доминирующем влиянии курса геометрии. Изображение объекта, построенного по правилам ортогонального проектирования на две взаимно перпендикулярные плоскости, чаще приводит к формированию в сознании двух независимых образов. Изменение ситуации с графической подготовкой учащихся в школе следует связать с построением учебного процесса, обеспечивающего непрерывность, преемственность и этапность формирования графического тезауруса ученика, согласно информационным процессам восприятия, запоминания и извлечения графической информации.

Н.М. Вострикова

**О ПРИМЕНЕНИИ СТРАТЕГИИ «БОРТОВОЙ ЖУРНАЛ»
В ЛЕКЦИОННОМ КУРСЕ ХИМИЧЕСКОЙ ДИСЦИПЛИНЫ**

Стратегия «Бортовой журнал», технология развития критического мышления через чтение и письмо (ТРКМ), лекция, обучение химии.

Рассматривается целесообразность модернизации лекции как организационной формы обучения в вузе посредством применения стратегии «Бортовой журнал», технологии развития критического мышления (ТРКМ). Показано, что применение данной стратегии совместно с информационно-коммуникационными технологиями позволяет повысить активность студентов и уровень восприятия учебного материала.

О.А. Гаврилюк, Г.В. Юрчук, Е.О. Петрова

**РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ
ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**

Информационно-коммуникативные технологии (ИКТ), иноязычная коммуникативная компетентность, информационная компетентность, информационная дидактическая среда, интерактивное обучение, электронное обучающее пособие, решение ситуационных задач, новая роль преподавателя, профессиональная автономность преподавателя.

В статье затронута проблема внедрения ИКТ в процесс обучения иностранному языку студентов медицинского вуза. Рассмотрена новая роль преподавателя вуза как активного участника процесса внедрения ИКТ в обучение. Выделены факторы, способствующие повышению эффективности интеграции ИКТ в процесс обучения иностранному языку студентов медицинского вуза. Рассмотрены некоторые аспекты практического использования ИКТ в медицинском вузе на примере профессионально-ориентированного электронного пособия по иностранному языку «English for Pharmacy Communication».

Т.Ю. Герасимова

**КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ**

Активное обучение, контекстный подход, интенсификация деятельности, модель как проект деятельности, рефлексия, творчество, коммуникация.

Цель данной статьи – раскрыть сущность предложенной автором модели обучения, в которой квазипрофессиональная, учебно-познавательная, деятельность (рефлексивная, творческая, коммуникативная) способствует улучшению активности обучающихся в процессе овладения новыми знаниями.

Л.С. Гринкруг

**УСЛОВИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СТРУКТУРЫ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЕКТОМ
ОБНОВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВУЗА**

Образовательная система вуза, обновление образовательной системы вуза, обновление норм-целей, проект обновления, стратегическое управление проектом.

Модернизация образовательной системы вуза, связанная с переходом ее к ориентации на компетенции, рассмотрена в статье как специальный проект обновления норм-целей высшего образования. Охарактеризовано стратегическое управление таким проектом, реализация которого может обеспечить обновление образовательной системы вуза в соответствии с изменившимися факторами внешней среды.

П.П. Дьячук (мл.), И.П. Дьячук

ДИАГНОСТИКА ОБУЧАЕМОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ

Обратная связь, обучаемость, адаптация, учебная деятельность, управление, трудовые затраты и время решения задачи, восприимчивость

Впервые развит деятельностный подход к определению обучаемости решению задач. Введена количественная мера обратной связи между обучающимся и системой управления учебной деятельностью. Обучаемость определена как восприимчивость обратной связи к изменениям деятельности. Получена аналитическая зависимость обучаемости от номера задания. Экспериментально исследована обучаемость студентов. Построены гистограмма плотности распределения обучаемости и диаграмма рассеяния на выборке из 103 обучающихся в пространстве темпов трудовых затрат действий и времени. Исследована связь обучаемости и темпов трудовых затрат и времени решения задачи.

М.Ю. Ермолаев

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТЬЮ И СОСТОЯНИЕМ СПОРТСМЕНОВ НА ПРЕДСОРЕВНОВАТЕЛЬНОМ ЭТАПЕ КАК ОСНОВА УПРАВЛЕНИЯ ТРЕНИРОВКОЙ В КИОКУШИНКАЙ КАРАТЕ-ДО

Двигательная активность, предсоревновательный этап подготовки, тренировочный процесс, Киокушинкай карате-до.

В статье мы установим количественные взаимосвязи между двигательной активностью на предсоревновательном этапе подготовки спортсменов в Киокушинкай карате-до и ее эффектом с целью повышения эффективности управления тренировочным процессом. Представлены подходы, дающие возможность по объективным показателям следить за динамикой развития основных физических качеств спортсмена на различных этапах подготовки. Экспериментальная проверка представленного метода проходила в условиях педагогического эксперимента с участием спортсменов в возрасте 14–17 лет, представителей молодежной группы – юниоров.

А.И. Завьялов

АТФ – «ЭНЕРГО-СМАЗОЧНЫЙ» КОМПОНЕНТ МЫШЕЧНОГО СОКРАЩЕНИЯ

Мышечное сокращение, АТФ, энерго-смазочный компонент, актин, миозин, тропомиозин, тропонин.

На основании большого количества исследований различных авторов по теории работы мышц установлено, что мышечное сокращение не может осуществляться по теории Н. Huxley и J. Hanson. Это связано с тем, что АТФ является энерго-смазочным компонентом мышечного сокращения, препятствующим созданию актино-миозинового комплекса.

С.С. Иванова

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Текстовая компетенция, текст, понимание текста, текстовая деятельность, понимание текста, порождение текста, воспроизведение текста.

В статье обосновывается актуальность изучения и формирования текстовой компетенции младших школьников, представлена диагностика изучения текстовой компетенции учащихся начального звена. Приведены качественный и количественный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента по исследованию уровня текстовой компетенции учащихся 2–4 классов лицея № 12 Ленинского района г. Красноярск. Между данными по результатам эксперимента произведено сравнение. Выявлены основные характеристики текстовой компетенции учащихся младшего школьного возраста.

В.В. Игнатова, Т.В. Шендель

ЭТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ: ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Потенциал, этический потенциал личности, специалист, управление персоналом, моральный выбор.

Статья посвящена теоретическому исследованию понятия, структуры и функций этического потенциала специалиста в области управления персоналом. Данное понятие отражает совокупность реальных нравственных потребностей, возможностей и средств их реализации в осознанном действии на основе знаний морали, нравственных умений и навыков, ценностного отношения (к себе, другим, миру, труду). Данные признаки в ситуациях морального выбора в единстве и взаимосвязи определяют этическую компетентность, необходимую для осуществления организационно-управленческого и экономического; информационно-аналитического; проектного; социально-психологического видов деятельности.

Н.А. Кириллова, Л.В. Шкерина

О КОМПЛЕКСЕ ЗАДАЧ КАК СРЕДСТВЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИХ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Коммуникативная компетенция будущего учителя математики, математический анализ, интегрированный комплекс задач.

Статья посвящена проблеме формирования коммуникативной компетенции будущих бакалавров педагогического направления в процессе обучения математическому анализу посредством комплекса специальных заданий. Описаны основания, приведены классификация задач комплекса и примеры упражнений каждого типа.

А.В. Ключев, М.А. Шатов, А.П. Савин

**ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ
В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ РИСКОВ**

Современные риски, культура безопасного поведения, педагогические проблемы формирования безопасного поведения учащегося.

В условиях современных рисков формирование культуры безопасности должно обеспечиваться целенаправленной деятельностью системы образования. Исследованы основные педагогические условия, гарантирующие эффективность процесса. Определены проблемы и противоречия учебно-воспитательной деятельности по формированию культуры безопасности учащихся.

И.М. Компаниец

**ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ К ЧТЕНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА
НА ОСНОВЕ МАКРОСТРУКТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧЕБНОГО ТЕКСТА**

Учебная мотивация, художественный текст, макроструктурные особенности, цель учения, проблемная ситуация.

В статье рассматривается мотивация к чтению художественного текста как часть общей учебной мотивации. Подробно анализируются отдельные макроструктурные особенности художественного текста, которые могут выступать учебным материалом при повышении мотивации к чтению. Выясняется, что разработанная в исследовании схема мотивации к чтению оказывается действенной, в частности при работе над кульминацией художественного текста на иностранном языке.

Ю.П. Кудинова, А.В. Мамаева

АНАЛИЗ СУЩЕСТВУЮЩИХ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕНИЯ

Общение, коммуникация, коммуникативная деятельность, коммуникативные умения.

Статья посвящена анализу литературы по проблеме изучения деятельности общения, отражены различные подходы к понятию «общение», функции и структурные компоненты, особенности и модели человеческой коммуникации.

М.В. Лебедева

**ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ЛОГОПЕДОВ
К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ УМЕРЕННУЮ
И ТЯЖЕЛУЮ СТЕПЕНЬ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ**

Профессиональная готовность, профессиональные качества педагога, профессионально-личностная готовность педагога.

Определены основные сущностные характеристики профессиональной готовности педагогов. Выделены основные структурные компоненты профессионально-личностной готовности педагогов и студентов – будущих логопедов к работе с детьми, имеющими умеренную и выраженную степень умственной отсталости.

О.В. Литвинова, В.Ю. Лебединский

МОНИТОРИНГОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОСНОВА СИСТЕМЫ ЗАНЯТИЙ ПО ТХЭКВОНДО СО ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ

Здоровьесберегающие технологии, мониторинг физического развития, тхэквондо.

Мониторинговые технологии исследования физического развития и физической подготовленности школьников и спортсменов г. Иркутска дают возможность разработать методику проведения тренировочных занятий по тхэквондо со здоровьесберегающей направленностью, которая обеспечивает сохранение и укрепление здоровья школьников, занимающихся спортом.

О.Р. Лыкова, Л.Е. Сараскина

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ СТУДЕНТОВ ХИМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Экологическое целеполагание, педагогическое обеспечение, экологическая культура, экологическая проектная деятельность.

Статья посвящена определению сущности и структуры экологического целеполагания, а также разработке педагогического обеспечения, необходимого для развития экологического целеполагания студентов химических специальностей. Выявлена эффективность использования в образовательном процессе вуза следующего обеспечения: обогащение содержания образования посредством внедрения алгоритма экологического целеполагания; приобщения студентов химических специальностей к экологической культуре и «зелёной» химии; привлечение студентов к экологической проектной деятельности.

Е.Г. Марденская

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ СЕРВИСНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В СООТВЕТСТВИИ С ЗАПРОСАМИ РАБОТОДАТЕЛЕЙ В СФЕРЕ ОБСЛУЖИВАНИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ СОЦИАЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ

Сервис, социальная помощь, компетентность, производственная практика, услуга.

В статье рассматривается организация производственной практики студентов сервисных специальностей колледжа в стационарных учреждениях социального обеспечения. Организация базы практики повлечет формирование профессиональной компетентности студентов, что, в свою очередь, будет способствовать формированию достойных жизненных условий пожилым людям, нуждающимся в социальной помощи через оказание сервисных услуг в области парикмахерской и косметической сферы.

Е.Н. Мартянова

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ИМИДЖА БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА В ВУЗЕ

Профессиональное образование, инженер, профессиональная подготовка, коммуникативный имидж, педагогические условия, критерии.

В статье изложена позиция авторов относительно формирования коммуникативного имиджа будущего инженера посредством создания организационно-педа-

гогических условий: разработка и реализация интегрированного образовательного модуля «Коммуникативный имидж будущего инженера», включение коммуникативно-дискурсивных заданий в процесс познавательного-профессиональной подготовки, создание ситуаций ролевого экспериментирования в коммуникативной деятельности. Данные условия в единстве и взаимосвязи способствуют информированию будущего инженера о коммуникативном имидже, его ориентированию на формирование положительного коммуникативного имиджа и обогащению опыта самопредъявления для будущей успешной профессиональной деятельности.

А.Ю. Осипов

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА БОРЦОВ

Самбо, технические действия, контратака, устойчивость, равновесие.

В связи с изменением правил соревнований по борьбе самбо в сторону активной, атакующей борьбы должна измениться и система технической подготовки. Автор рассматривает вопросы совершенствования спортивного мастерства борцов самбо путем целенаправленного развития чувства равновесия у борцов.

А.П. Савин

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Формирование, культура, безопасность, взаимодействие, семья, образовательное учреждение.

Педагогические проблемы формирования культуры безопасности включают непрерывное организационно-методическое и дидактическое совершенствование учебной программы и методических разработок, координации семьи и школы как необходимого педагогического условия, обеспечивающего эффективность формирования культуры безопасности.

М.А. Сокольская

СОДЕРЖАНИЕ КУРСА «ОСНОВЫ ПАРАЛЛЕЛЬНОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ»

Курс «Параллельное программирование», отбор содержания, модель знаний, логико-семантический подход, тезаурусный метод.

Статья посвящена вопросам отбора содержания курса «Основы параллельного программирования». Построена модель, отражающая основные блоки понятий и связи между ними в предметной области параллельных вычислений. Обосновано содержание курса с опорой на цели обучения и предложенную модель знаний.

С.П. Чёрный

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ
ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ БОЕВОЙ ГОТОВНОСТИ
КУРСАНТОВ УНИВЕРСИТЕТА ГПС МЧС
К ДЕЙСТВИЯМ В УСЛОВИЯХ ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ**

Психолого-педагогическое обеспечение, формирование умений и навыков боевой готовности курсантов МЧС, интерактивные формы.

Рассмотрены условия формирования умений и навыков боевой готовности курсантов университета ГПС МЧС к действиям в экстремальных ситуациях. Исследовано психолого-педагогическое обеспечение данного процесса. Применение интерактивных форм значительно повышает эффективность формирования боевой готовности.

Е.Г. Шаронова

**ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ
К СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ**

Социально-экологическое воспитание, социально-экологическая компетентность.

В статье рассмотрены педагогические технологии, позволяющие оптимизировать процесс подготовки будущего учителя к социально-экологическому воспитанию школьников. Даны авторские подходы формулировки понятий «социально-экологическое воспитание студентов», «социально-экологическая компетентность студентов», выделены компетенции.

Ю.В. Шевчук

**ВЛИЯНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ЗАНЯТИЙ
В ШКОЛАХ СПОРТИВНОЙ ОРИЕНТАЦИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ
МОРАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ УЧАЩИХСЯ
(ПО РЕЗУЛЬТАТАМ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)**

Школы спортивной ориентации, морально-волевые качества.

Согласно результатам проведенного исследования мнения студентов, обучающихся в спортивных школах, и их родителей, очень важная роль различных видов спортивных тренировок, организационных и методологических факторов, нацеленных на формирование высокоморальных и волевых качеств взрослых мальчиков и девочек в спортивных школах, очевидна.

М.И. Шилова, Е.А. Степанов

**ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ ХАРАКТЕРА
СОВРЕМЕННОГО ПОКОЛЕНИЯ СИБИРЯКОВ**

Воспитание, ценности сибирского характера, сильный характер, гражданский характер, российская идентичность, интеграция черт характера.

В статье изложена позиция авторов относительно проблемы сохранения и развития ценностей характера современного поколения сибиряков на основе разработки концепции и программы-ориентир воспитания детей и молодежи Красноярского края. Раскрывается понимание сущности характера, ценностей сибирского характера, духовности, нравственности, духовно-нравственного воспитания, идеологии воспитания, идеологии воспитания, парадигмы воспитания и социализации, российской идентичности. Представлен опыт базовых опытно-экспериментальных школ по реализации задач воспитания духовно-нравственных и деловых черт характера учащихся.

Е.А. Югова

**АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

Здоровый образ жизни, профессиональное сознание, здоровьесберегающая компетентность.

В статье рассматривается необходимость формирования здоровьесберегающей компетентности у выпускников педагогических вузов. Предложены некоторые структурные компоненты и содержательные блоки тех учебных дисциплин, которые определяют знания, умения и владения здоровьесберегающими технологиями.

Г.В. Юрчук

**РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО
ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**

Профессиональная мобильность, профессиональная компетентность, профессионально-языковая компетентность.

В статье рассмотрена проблема развития языковой компетентности студентов в контексте формирования профессиональной языковой компетентности при обучении иностранному языку. Средствами формирования профессионально-языковой компетентности являются: способ словесно-диалектического обучения, комплекс профессионально-ориентированных текстов и ситуационных задач.

Н.Ф. Яковлева

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ВОСПИТАНИЯ ХАРАКТЕРА ДЕТЕЙ-СИРОТ

Дети-сироты, характер, воспитание характера, педагогическая стратегия, многофакторный анализ.

В статье анализируются педагогические стратегии воспитания духовно-нравственных и деятельно-волевых черт характера детей-сирот. Теоретически обосновываются условия, и приводится алгоритм выбора стратегий воспитания характера детей-сирот в условиях интернатных учреждений.

М.Г. Янова

ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ (НА ПРИМЕРЕ МЛАДШИХ КУРСОВ)

Культура, организационно-педагогическая культура будущего учителя, процесс формирования, позиционно-субъектные действия педагогов и студентов.

В статье изучается проблема формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя и раскрывается сущность культуротворческой деятельности. Анализируется процесс формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя. Характеризуются стадии, определяются позиционно-субъектные действия педагогов и студентов в данном процессе.

Психология

Е.В. Гордиенко

ДИАЛОГИЧНОСТЬ СОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ: АНАЛИЗ ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ СОЗНАНИЯ

Сознание, диалогичность, социальное мышление, коммуникативность, личность.

Статья посвящена анализу проблемы индивидуального сознания. В ретроспективе рассматривается понимание диалогичности индивидуального сознания. Обосновывается попытка нахождения синтеза двух подходов: подход к сознанию как к индивидуальной личностной способности и подход к сознанию как связанному с межличностными отношениями, с общественным сознанием.

Е.Ю. Каханова

ПЕРЕЖИВАНИЕ ОДИНОЧЕСТВА СТУДЕНТАМИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ

Гуманитарий, женщина, зависимость, переживание одиночества, социально-демографический фактор, студент, техническая специальность.

Статья посвящена психологическому анализу проблемы переживания одиночества студентами в зависимости от социально-демографических факторов.

Н.В. Лукьянченко

**ГРАНИЦЫ И КОНТЕКСТЫ КАК КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАКУРСА ИССЛЕДОВАНИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ**

Идентичность, границы идентичности, контекст, цельность, тотальность, контекстуальность.

В статье описываются причины актуальности и сложностей исследования идентичности в социальной психологии. Предлагается использовать привлечение наработок смежных гуманитарных дисциплин и системного анализа для преодоления концептуальных противоречий. Сущностная природа идентичности определяется как цельность с многослойными границами. Вводится понятие контекстуальности. Описываются её уровни: моноцентрическая, дихотомическая, гомеостатическая, открытая.

И.Г. Маланчук

**ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ РЕЧИ
В КОММУНИКАТИВНОМ СОЗНАНИИ РЕБЕНКА: ФАКТОР АДРЕСАТА**

Социальное сознание, коммуникативное сознание, факторы речепроизводства, адресат, возрастная динамика, кластерный анализ.

В статье представлены результаты кластерного анализа 37 факторов продуцирования речи детьми 1–7 лет. Особо обсуждаются становление и развитие фактора адресата – от малодифференцированного и семантически связанного образа адресата высказывания до выделения его в отдельный фактор производства речи.

Т.Ю. Сидоркина, Л.В. Доманецкая

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ
ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
К ДОШКОЛЬНОМУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ УЧРЕЖДЕНИЮ**

Адаптация, часто болеющие дети, психолого-педагогическое сопровождение, «биопсихосоциоэтическая» модель развития человека.

В статье рассматриваются особенности процесса адаптации часто болеющего ребенка к условиям детского сада, обсуждаются различные факторы, определяющие успешность адаптационного процесса. Представлена программа психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации часто болеющих детей, разработанная на основе биопсихосоциоэтической модели развития человека.

Т.Ю. Тодышева

САМООЦЕНКА КАРЬЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ

Детерминанты, самооценка, карьера, компетентность, карьерная компетентность, профессиональная деятельность менеджеров, акмеология.

Статья посвящена исследованию детерминантов самооценки карьерной компетентности менеджеров. Выявлены особенности психолого-акмеологического вли-

яния самооценки карьерной компетентности на профессиональную деятельность менеджеров, выделены детерминанты самооценки для групп с различным уровнем карьерной компетентности.

В.С. Третьякова, С.Н. Шилова

**ПРОБЛЕМЫ ЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОЖИЛОГО ЧЕЛОВЕКА
В УСЛОВИЯХ ГУМАНИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА**

Люди пожилого возраста, проблемы жизненного самоопределения, пути разрешения проблем, социально-психологическое сопровождение.

В статье представлены группы проблем пожилых людей, их иерархия и классификация, дано их описание в конкретных условиях семьи и стационарного учреждения социального обслуживания. Предложены пути решения проблем пожилых людей через обращение к важной подструктуре личности пожилого человека, обеспечивающей его саморегуляцию, – к его самосознанию.

ABSTRACTS

Pedagogics

V. V. Ayoshin

**TRAINING OF FUTURE TEACHER OF PHYSICS TO WORK
ON DEVELOPMENT OF STUDENTS' RESEARCH SKILLS**

Research skills, research competence, training of future teacher of physics.

The author of this article analyzed the problem of the readiness of the teachers of physics for the organization of students' research activity and explained the need for the development of research skills of future teachers of physics as an important factor of their professional growth, created the model of phase training of a future teacher of physics to work on the development of students' research faculties in terms of a competence approach and gave recommendations on the implementation of the model in the educational process.

E. A. Akimov

**DEVELOPMENT OF TREE DECORATIVE PROCESSING
AT SIMBIRSK CHUVASH TEACHER'S SCHOOL IN THE BUSINESS CONTEXT**

I. Ya. Yakovlev's educational activity, Simbirsk Chuvash teacher's school, craft methods, tree processing, business orientation, various products, labor training.

This article is devoted to the analysis of the development of tree decorative processing in the Simbirsk Chuvash teacher's school, where the work of I. Ya. Yakovlev is considered from the entrepreneurial point of view.

I. B. Ahpasheva

**LIFE SELF-DETERMINATION OF YOUNG PEOPLE WITH EYESIGHT DISABILITY
AS PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PROBLEM**

Self-determination, life self-determination, eyesight disabled people, self determination problem, life position.

The problem of life self-determination of the blind and those who have poor eyesight is considered in this article from psychological and pedagogical positions. The author defines the circumstances which make their life self-determination complicated. Theoretical analysis of this problem's solution is also given here.

I. I. Barahovich

**FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE
OF FUTURE TEACHER IN EXTRA-CURRICULAR ACTIVITY**

Innovative, teacher's competence, communicative technologies, communicative techniques, communicative skills, communicative knowledge, communicative practice, communicative strategy.

This article shows the problems of forming professional competence of a future teacher. A special attention is paid to the necessity in giving future teachers communicative knowledge, skills and techniques. Forming of a communicative paradigm in modern pedagogical education is explained. Also, the attention is paid to the opportunities of Federal State Educational Standard in the system of Higher Professional Education in teachers' communicative training. The influence of students' special extra-curricular activities on the quality of their communicative competence is proved and many effective communicative practices are shown.

L. A. Bartnovskya

**ESTIMATION OF EFFICIENCY OF PEDAGOGICAL PROVIDING
OF STUDENTS' HEALTH PRESERVING EDUCATION
OF A SPECIAL MEDICAL GROUP IN A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION**

Students, special medical group, preserving and strengthening of health, pedagogical providing, physical development, physical and functional preparation.

One of the major problems of the modern society is worsening of students' health and constantly lowering level of their physical abilities. The article is devoted to the analysis and general conclusion of the results of testing the physical development, physical and functional preparation of the students of a special medical group during the experiment.

M. V. Basalaeva

ABOUT STRATEGIES OF INTERPRETATION OF THE TEXT OF ARITHMETIC TASK

A text arithmetic task, features of educational text understanding, strategies of interpretation, text coherence, text informativeness.

This article is devoted to the problem of understanding of an arithmetic task text by primary schoolchildren. Some factors that complicate the understanding of a text task

are denoted. Using of different strategies of interpretation, depending on the presence of a factor in the text that complicates understanding, are displayed by some examples.

E. P. Bereznenko

**INFLUENCE OF THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF TIME,
SPATIAL AND MUSCULAR-MOTORIAL PERCEPTIONS ON SPORTS PREPARATION
OF SKI-RACERS OF 14–15 YEARS OLD**

Specialized perceptions, perception of time, perception of space, visual perceptions, muscular-motorial perceptions.

The problem facing modern sports — the further perfection of training process — is considered in this article. The authors show that the reserves of human mentality are one of the prospects of the further perfection of training process and the increase of sports result.

Yu. Yu. Bocharova

**PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS AS A FACTOR OF THE PREVENTION
OF EMOTIONAL BURNOUT OF A SPECIALIST OF SOCIAL SPHERE**

Professional consciousness, professional (emotional) burnout, educational and professional community.

The article presents the results of the current pilot study of the problem of professional burnout of the specialists of social sphere of the Krasnoyarsk Territory. They are subjected to the scientific analysis in terms of identifying the key phenomena of professional consciousness, which could act as the factors of the prevention of this syndrome.

E. A. Budenkova, I. P. Tsvelyukh

**METHODICAL ASPECTS OF INTEGRATION OF INFORMATIONAL-COMMUNICATIVE
TECHNOLOGIES INTO THE EDUCATIONAL PROCESS**

Web 2.0 technologies, cooperative learning, integration, distance learning.

The article is dedicated to the problem of development of scientific and methodical base of IT integration into the educational process applying Web 2.0. The content of the stages of Web 2.0 technologies' integration into educational process applying the methods of cooperative learning is presented in the article. The methodical algorithm of blog technologies' integration into the educational process created by S.V. Titova, G. Salmon's 5-stage model of moderation of teaching on-line through on-line networking and the technology of cooperative learning.

O. V. Vasilenko

**METHOD OF STUDYING FEATURES OF UNDERSTANDING AND USE OF SYNTACTIC
CONSTRUCTIONS BY 8–9 GRADERS WITH MILD MENTAL RETARDATION**

Corrective pedagogy, complex syntactic structures, speech disorders, mild mental retardation.

In this paper, we propose the methodology of studying the features of understanding and use of complex syntactic constructions by 8-9 graders with mild mental retardation.

It is based on current neuropsychological and psycholinguistic notions of the complex structure of speech activity and completed by means of a systematic approach.

N. V. Vasilyeva, M. I. Shilova

**FORMATION OF STYLE OF PEDAGOGICAL DIALOGUE
OF FUTURE TEACHER IN INFORMATION-COMMUNICATIVE ACTIVITY**

Pedagogical dialogue, style of pedagogical dialogue, information-communicative activity, information-communicative environment.

The problem of the essence of style of pedagogical dialogue of a future teacher, the features and forms of its display in pedagogical process are considered in this article. Besides, the results of diagnostics of the style of dialogue of students of a pedagogical high school are analysed, pedagogical conditions of its formation in information-communicative activity in the educational process of a higher school are revealed.

K. A. Volhin, N. I. Pak

**ABOUT THE CONDITION OF GRAPHIC PREPARATION OF PUPILS AT A SCHOOL
FROM THE POSITION OF INFORMATION APPROACH**

Perception of graphic information, graphic image, thesaurus, education.

This article is devoted to the analysis of the quality of schoolchildren's graphical preparation from the position of an informational approach. It is revealed that pupils' thesaurus of graphical images is formed under the dominating influence of the course of geometry. The object image based on two perpendicular planes according to the rules of orthogonal projection is more often perceived like two independent images. Changing this situation with schoolchildren's graphical preparation should be implemented through the development of the educational process providing the continuity, succession and staging of the formation of a pupil's graphical thesaurus / according to the informational processes of perception, memorizing and extraction of graphical information.

N. M. Vostrikova

**ABOUT APPLICATION OF STRATEGY «LOGBOOK»
IN THE LECTURE COURSE OF CHEMISTRY**

Strategy «Logbook», technology of critical thinking development via reading and writing (TCTD), lecture, chemistry education.

The expediency of the modernization of a lecture as an organizational form of studying in a high school by means of the application of the strategy «Logbook» of technology of critical thinking development (TCTD) is considered. It is shown that the application of the given strategy together with information-communication technologies allows to raise the activity of students and the level of perception of educational material.

O. A. Gavrilyuk, G. V. Yurchuk, E. O. Petrova

**TEACHER'S ROLE IN THE SOLUTION OF A PROBLEM OF INTERGRATION
OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES INTO THE PROCESS OF TEACHING MEDICAL
UNIVERSITY STUDENTS A FOREIGN LANGUAGE**

Information and communication technologies (ICT), communicative competence in a foreign language, informative competence, informative didactic environment, interactive teaching, e-textbook, case study, new role of a teacher, teacher professional autonomy.

The paper reviews the problem of information and communication technologies' integration into the process of teaching medical university students a foreign language. The new role of a teacher of a higher education institution as an active participant of ICT integration into the educational process is described. The factors contributing to the intensification of ICT integration into the process of teaching medical university students a foreign language are outlined. Some aspects of ICT practical use in a medical university are presented in terms of professionally-oriented e-textbook «English for Pharmacy Communication».

T. Yu. Gerasimova

QUASI-PROFESSIONAL ACTIVITY AS A METHOD OF STUDYING ACTIVATION

Active teaching, contextual view, intensification of activity, model as a project of activity, reflexion, creation, communication.

The object of this article is to disclose the content of the teaching model offered by the author, where quasi-professional, educational and informative activity (reflexive, creative, communicative) improves the activity of students in the process of acquiring new knowledge.

L. S. Grinkrug

**CONDITIONS OF PERFECTION OF MANAGEMENT STRUCTURE OF THE PROJECT
OF UPDATING OF EDUCATIONAL SYSTEM OF HIGH SCHOOL**

Educational system of a high school, updating of educational system of a high school, updating of norms-purposes, project of updating, strategic management of a project.

Modernization of the educational system of a university, connected with its transition to the competence orientation, is considered in the article as a special project of updating of norms-purposes of higher education. The strategic management of such a project, whose realization can provide updating of the educational system of a high school according to the changed factors of environment, is characterized.

P. P. Dyachuk Jr., I. P. Dyachuk

DIAGNOSTICS OF TASK-SOLVING LEARNING CAPABILITY

Feedback, learning capability, adaptation, learning activity, management, labor effort and time for solving a task, susceptibility.

The functional approach to the determination of task-solving learning capability of students is worked out for the first time. The numerical measure of feedback between

students and the system of management of learning activity is introduced. Learning capability is defined as susceptibility of feedback to the change of activity. Analytical dependence of learning capability on a task number is identified. Learning capability of students is experimentally analyzed. Density histogram of learning capability allocation and dispersion diagram in the limits of the tempo of labor efforts of actions and time of 103 students is formed. The connection of learning capability and tempo of labor efforts and time for solving a task is analyzed.

M. Yu. Ermovaev

**INTERRELATION BETWEEN MOTORIAL ACTIVITY AND STATE
OF SPORTSMEN ON THE PRECONTEST STAGE AS A BASE OF MANAGEMENT
OF TRAINING IN KYOKUSHINKAI KARATE-DO**

Motorial activity, precontest stage of preparation, training process, Kyokushinkai karate-do.

In this article we will set quantitative interrelations between motorial activity on the precontest stage of preparation of sportsmen in Kyokushinkai karate-do and its effect with the purpose of increasing of the efficiency of managing a training process. The approaches giving an opportunity to watch the dynamics of the development of basic physical abilities of a sportsman on the different stages of preparation according to the objective indexes are presented. The experimental check of the presented method was conducted in the conditions of a pedagogical experiment with the participation of 14-17-year-old sportsmen and the representatives of a young people groups — juniors.

A. I. Zavjalov

**ADENOSINE TRIPHOSPHATE (ATP) IS AN ENERGETIC-LUBRICANT
COMPONENT OF MUSCULAR CONTRACTION**

Muscular contraction, adenosine triphosphate, energetic-lubricant component, actin, myosin, tropomyosine, troponin.

On the basis of a considerable quantity of researches of various authors under the theory of work of muscles it is established that muscular contraction can not be carried out under the theory of H. Huxley и J. Hanson, because ATP is an energetic-lubricant component of muscular contraction, that hinders to create an actin-myosin complex.

S. S. Ivanova

FORMING OF TEXT COMPETENCE OF SCHOOLCHILDREN

Text competence, text, text understanding, text activity, text creating, text reproduction.

The topicality of studying and forming of text competence among little schoolchild is explained, the diagnostics of studying text competence among little schoolchild on the primary stage shown is presented in the article. There are quality and quantity analyses of results of the stating and control stages of the experiment on researching the level of text competence among schoolchild of 2 – 4 grades of lyceum № 12 of Leninsky district of the Krasnoyarsk city presented in the article. The comparison between the experiment's results was conducted. The main characteristics of text competence of little schoolchildren were identified.

V. V. Ignatova, T. V. Shendel

**ETHICAL POTENTIAL OF A SPECIALIST IN THE FIELD
OF PERSONNEL MANAGEMENT: GENERAL THEORETICAL ASPECT**

Potential, ethical potential of personality, specialist, personnel management, moral choice.

This article is devoted to the theoretical studying of the concept, structure and function of ethical potential of a specialist in the field of personnel management. This concept reflects the aggregate of real moral needs, opportunities and means of their implementation in a conscious action based on the knowledge of morality, moral skills, value attitude (to yourself, others, peace, labor). These features in the situations of a moral choice in the unity and relationship identify ethical competence required for the implementation of organizational, managerial and economic, informational and analytical, project and social-psychological activities.

N. A. Kirillova, L. V. Shkerina

**ABOUT THE COMPLEX OF TASKS AS MEANS OF FORMATION
OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS
IN THE COURSE OF THEIR MATHEMATICAL TRAINING**

Communicative competence of a future teacher of mathematics, mathematical analysis, integrated complex of tasks.

This article is devoted to the problem of formation of communicative competence of future bachelors of pedagogical orientation in the course of mathematical analysis training through the complex of special tasks. The bases are described, the classification of the complex of tasks and the examples of the exercises of each type are presented.

A. V. Klyuev, M. A. Shatov, A. P. Savin

FORMING CULTURE OF SAFETY IN CONDITIONS OF MODERN RISKS

Modern risks, culture of safety, pedagogical problems of student's formation of culture of safety.

The formation of the culture of safety should be provided by the purposeful activity of the educational system in the conditions of modern risks. The principal pedagogical conditions guaranteeing the effectiveness of the process are analyzed. The problems and contradictions of teaching activity on the formation of the culture of safety are defined.

I. M. Kompaniets

**RISING OF MOTIVATION TO READ ART TEXTS ON THE BASIS
OF MACROSTRUCTURAL FEATURES OF TEACHING TEXTS**

Teaching motivation, art text, macrostructural features, training goal, problem situation.

The article is devoted to the analysis of the motivation to read an art text as a part of general teaching motivation. More attention is given to some macrostructural fea-

res of an art text, which can be used as teaching material for raising the motivation to read. It was identified that the scheme of the motivation to read developed in this analysis is effective, including the situations when the work on an art text culmination, presented in a foreign language, is conducted.

Yu. P. Kudinova, A. V. Mamaeva

ANALYSIS OF EXISTING APPROACHES TO STUDYING ACTIVITY OF DIALOGUE

Dialogue, communication, communicative activity, communicative skills.

The given article is devoted to the analysis of the literature on a problem of studying the activity of dialogue, different approaches to understanding the concept of dialogue, functions and structural components, features and models of human communication are described.

M. V. Lebedeva

PROBLEM OF PERSONAL READINESS OF STUDENTS – FUTURE SPEECH THERAPISTS FOR WORK WITH CHILDREN WITH MODERATE AND SEVERE MENTAL RETARDATION

Professional commitment, professional qualities of teacher, professional and personal commitment of teacher.

The main essential characteristics of professional readiness of teachers are identified. The basic structural components of the professional and personal readiness of teachers and students – future speech therapists to work with children with moderate and severe degree of mental retardation.

O. V. Litvinova, V. Yu. Lebedinsky

MONITORING TECHNOLOGIES AS BASIS OF SYSTEM OF TRAININGS IN TAEKWONDO WITH HEALTHSAVING ORIENTATION

Healthsaving technologies, monitoring of physical abilities' development, taekwondo.

Monitoring technologies of studying physical abilities' development and physical preparation of schoolchildren and sportsmen of Irkutsk give an opportunity to develop the technique of holding training practices in taekwondo with healthsaving orientation on an orientation which provides preservation and strengthening of health of the schoolchildren who go in for sports.

O. R. Likova, L. E. Saraskina

PEDAGOGIC SUPPORT OF ECOLOGICAL GOAL-SETTING DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH THE MAJOR IN CHEMISTRY

Ecological goal-setting, pedagogic support, ecological culture, ecological project activity.

The article is devoted to defining the essence and structure of ecological goal-setting as well as to working out pedagogic support that is vital for the development of ecologi-

cal goal-setting of the students with the major in chemistry. The kinds of support, whose efficiency of the use in the university educational process was identified, are listed below: the enrichment of the education content via the introduction of the goal-setting mechanism; the familiarization of students with the major in chemistry with ecological culture and the Green Chemistry; and their involvement in ecological project activities.

E. G. Mardenskaya

PREPARATION OF EXPERTS OF SERVICE SPECIALITIES ACCORDING TO INQUIRIES OF EMPLOYERS IN THE SPHERE OF SERVICE OF INSTITUTIONS OF SOCIAL WORK

Service, social help, competence, industrial practice, service.

The article considers the organization of industrial practice of the students of service specialities of a college in stationary establishments of social security. The organization of the base of practice will entail the formation of professional competence of students that in turn will promote the formation of proper life conditions for the old who need social help through offering services in the field of hairdresser's and cosmetic spheres.

E. N. Matyanova

ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF A FUTURE ENGINEER'S COMMUNICATIVE IMAGE'S FORMATION AT HIGH SCHOOL

Professional education, engineer, professional training, communicative image, pedagogical conditions, criteria.

This article describes the position of the authors concerning the formation of the communicative image of a future engineer by means of organizational-pedagogical conditions' creation: developing and realization of the integrated educational module «Communicative image of a future engineer», using of communicative-discursive tasks in the educational-professional training, creation of the situations of role experimenting development in communicative activity. The given conditions in unity and interconnection promote informing of a future engineer about the communicative image, their orientation to the positive communicative image's formation and enrichment of self-presentation experience for their future successful professional activity.

A. Yu. Osipov

IMPROVEMENT OF TECHNICAL SKILLS OF WRESTLERS

Sambo, technical skills, counter-attack, steadiness, balance.

In connection with the change of the rules of sambo-wrestling competitions into the active, attacking wrestling, the system of technical training should also be changed. The author considers the problems of sambo wrestlers' sports skills' improvement by the single-minded development of the sense of balance in wrestlers.

A. P. Savin

**PEDAGOGICAL ISSUES OF PROVIDING EFFICIENT FORMATION
OF LIFE SAFETY CULTURE IN THE EDUCATIONAL PROCESS**

Formation, culture, safety, interaction, family, educational institution.

Pedagogical issues of the formation of life safety culture include continuing organizational and methodical and didactic improvement of curriculum and methodic material as well as family-school coordination as an inseparable pedagogical condition to provide the efficiency of forming life safety culture.

M. A. Sokolskaya

**SELECTION OF THE CONTENT OF THE COURSE OF «BASIS OF PARALLEL
PROGRAMMING» ON THE BASIS OF INFORMATION APPROACH**

Course «Parallel programming», selection of content, model of knowledge, logic and semantic approach, thesaurus method.

The article is devoted to the questions of selection of the content of the course of «Basis of parallel programming». The model reflecting the main complexes of concepts and links between them in the subject field of parallel calculations is constructed. The content of the course with the emphasis on the objectives of learning and the offered model of knowledge is proved.

S. P. Cherniy

**PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL MAINTENANCE OF THE PROCESS
OF FORMATION OF SKILLS OF TACTICAL EFFICIENCY OF CADETS OF UNIVERSITY
OF STATE ANTIFIRE SERVICE (SAS) OF THE MINISTRY OF EMERGENCY MEASURES
TO ACTIONS IN THE CONDITIONS OF EXTREME SITUATION**

Psychological-pedagogical maintenance, formation of skills and practices of tactical efficiency of cadets of the university of emergency situations, interactive forms.

This article considers the conditions of formation of the skills and practices of tactical efficiency of cadets of the university of Emergency situations to the actions in emergency situations. The psychological-pedagogical maintenance of this process has been researched. Applying of interactive forms extremely increases the efficiency of forming the necessary skills.

E. G. Sharonova

**TECHNOLOGY OF PREPARATION OF FUTURE TEACHER
TO SOCIAL-ECOLOGICAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN**

Social-ecological education, social-ecological competence.

The article considers the pedagogical technologies allowing to optimize the process of preparation of a future teacher to the social-ecological education of schoolchildren. The author's approaches of the formulation of the concepts «social-ecological education

of students», «social-ecological competence of students» are given, the competences are identified.

Yu. V. Shevchyuk

**INFLUENCE OF VARIOUS KINDS OF TRAININGS AT SCHOOLS
OF SPORTS ORIENTATION TO FORMATION OF MORAL-STRONG-WILLED QUALITIES
OF PUPILS (BY RESULTS OF SOCIOLOGICAL RESEARCH)**

Sports schools, moral – strong-willed qualities.

According to the results of an undertaken research of students' opinion studying at sports schools and their parents a very important role of different kinds of sporting activities, organizational and methodological factors, aimed at the formation of moral and – strong-willed qualities of adult boys and girls at sports schools is clear.

M. I. Shilova, E. A. Stepanov

**PROBLEM OF EDUCATION OF VALUES
OF CHARACTER OF MODERN GENERATION OF SIBERIANS**

Education, values of the Siberian character, strong character, civil character, Russian identity, integration of character traits.

In this article the position of the authors concerning the problem of preservation and development of values of the character of a modern generation of Siberians on the basis of the concept and the program of education of children and youth of the Krasnoyarsk region is stated. The understanding of the essence of character, values of the Siberian character, spirituality, moral principles, spiritual-moral education, ideology of education, ideology model of education, paradigm of education and socialization, Russian identity is revealed. The experience of basic skilled-experimental schools on the realization of the problems of education of spiritual-moral and business character traits of pupils is presented.

E. A. Yugova

**STRUCTURE AND CONTENT ANALYSIS OF HEALTHSAVING COMPETENCE
OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

Healthy life-style, professional consciousness, healthsaving competence.

The article considers the necessity to form the healthsaving competence of their graduates of a pedagogical university. The author suggests some structural components and content units of those university subjects that determine the graduates' knowledge, skills and proficiency in healthsaving technologies.

G. V. Yurchuk

**DEVELOPMENT OF LANGUAGE COMPETENCE AT STUDYING
OF THE ENGLISH LANGUAGE BY THE STUDENTS OF MEDICAL UNIVERSITY**

Professional mobility, professional competence, professional language competence.

The article reviews the problem of the language competence development of the students in the context of the formation of professional language competence at teaching of a foreign language. The means of the formation of professional language competence are: the method of verbally-dialectic teaching, a set of professional texts and case-studies.

N. F. Yakovleva

PEDAGOGIC STRATEGIES OF ORPHANS' CHARACTER UP-BRINGING

Orphans, character, character up-bringing, pedagogic strategies, multiple-factor analysis.

This work gives the analysis of pedagogic strategies of orphans' up-bringing of moral strengths, strong-will and stamina. The conditions and reasons of the choice of pedagogic strategies of orphans' character's up-bringing in orphan houses are theoretically proved.

M. G. Yanova

**PERSONAL-ACTIVITY ASPECT OF FORMATION OF A FUTURE TEACHER'S
ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CULTURE (JUNIOUR COURSES)**

Culture, organizational-pedagogical culture of a future teacher, process of forming, positional-subject actions of teachers and students.

The article analyses the problem of the formation of a future teacher's organizational-pedagogical culture, reveals the essence of cultural-creative activity and studies the process of the formation of the organizational-pedagogical culture of a future teacher. The stages are characterized, the positional-subject actions of teachers and students in this process are defined.

Psychology

E. V. Gordienko

**DIALOGIC CONSCIOUSNESS OF PERSONLITY: ANALISYS OF PHILOSOPHICAL
AND PSYCHOLOGICAL CONCEPTIONS OF CONSCIOUSNESS**

Consciousness, dialogicality, social thinking, communicative skills, personality.

The present article is devoted to the analysis of the problem of individual consciousness. The understanding of dialogicality of individual consciousness is considered in retrospect. We tried to justify the attempt to find the synthesis of the two approaches:

the approach to consciousness as an individual personal capacity and the approach to consciousness as the one related to interpersonal relationship, to social consciousness.

E. Yu. Kahanova

**EXPERIENCE OF LONELINESS OF STUDENTS IN DEPENDENCE
ON SOCIAL-DEMOGRAPHIC FACTORS**

Humanist, woman, dependence, experience of loneliness, social-demographic factor, student, technical speciality.

The article is devoted to the psychological analysis of the problem of the experience of loneliness of students in dependence on the social-demographic factors.

N. V. Lukyanchenko

**BORDERS AND CONTEXTS AS KEY ASPECTS OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL
PERSPECTIVE OF STUDYING IDENTITY**

Identity, identity border, context, wholeness, totality, contextuality.

This article describes the reasons for the topicality and complexity of the research of identity in social psychology. It is suggested to use the results of researches in related Humanities and the system analysis to overcome conceptual differences. The essential nature of identity is defined as integrity with multilevel borders. The concept of contextuality is introduced. Its levels are described: monocentric, dihotomic, homeostatic, opened.

I. G. Malantchuk

**AGE-RELATED DYNAMICS OF SPEECH CONCEPTUALIZATION
IN COMMUNICATIVE CONSCIOUSNESS OF A CHILD: ADDRESSEE FACTOR**

Social consciousness, communicative consciousness, speech producing factors, addressee, age-related dynamics, cluster analysis

The results of a cluster analysis of 37 speech producing factors by one-year – seven-years old children are presented in this article. The formation and development of the addressee factor are particularly discussed – from a less differentiated and semantic connected image of the addressee of the statement to its formation in a separate speech producing factor.

T. Yu. Sidorkina, L. V. Domanetskaya

**PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE ADAPTATION
PROCESS OF FREQUENTLY SICK CHILDREN OF PRESCHOOL AGE TO EARLY
CHILDHOOD EDUCATIONAL INSTITUTION**

Adaptation, frequently sick children, psychological-pedagogical support of the adaptation process, biopsychosocioethical model of human development.

The article discusses the features of the adaptation process of an often sick child to the conditions of a kindergarten, analyzes various factors determining the success of the adaptation process. It also presents the program of psychological-pedagogical support of the adaptation process of sick children, developed on the basis of a biopsychosocioethical model of human development.

T. Yu. Todisheva

DETERMINANTS OF SELF-APPRAISAL OF MANAGERS' CAREER COMPETENCE

Determinant, self-appraisal, career, competence, career competence, professional activity of managers, acmeology.

The article investigates the determinants of self-appraisal of managers' career competence. The peculiarities of psycho-acmeologic influence of self-appraisal career competence on managers' professional successfulness were discovered. The determinants of self-appraisal for the groups with different levels of career competence were chosen.

V. S. Tretyakova, S. N. Shilova

**PROBLEMS OF LIFE SELF-DETERMINATION
OF AN ELDERLY MAN IN CONDITIONS OF HUMANE SOCIETY**

The elderly, problems of life self-determination, ways to solve problem, social-psychological support.

The article presents the problems of the groups of elderly people, their hierarchy and classification, their description in the concrete conditions of a family and a stationary establishment of social service is given. The ways of solving the problems of the elderly people through the reference to the important substructure of a personality of an elderly person providing their self-control – to their consciousness — are offered.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Аёшин
Владимир Владимирович** – аспирант кафедры методики преподавания физики; лаборант кафедры методики преподавания физики, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-923-288-55-55; e-mail: wdbm@mail.ru
- Акимов
Евгений Александрович** – аспирант кафедры педагогики технолого-экономического факультета; преподаватель дисциплин педагогического цикла, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева; т. 8-903-476-93-88; e-mail: akimov_75@mail.ru
- Ахпашева
Инна Борисовна** – аспирант кафедры социальной педагогики и социальной работы, КГПУ им. В.П. Астафьева; старший преподаватель дисциплин информационного цикла, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан); т. 8-923-214-17-46; e-mail: ahpasheva@mail.ru
- Барахович
Ирина Ильинична** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и предпринимательства, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-913-190-32-28; e-mail: barakhovich-irina@yandex.ru
- Бартновская
Лариса Александровна** – аспирант кафедры физической культуры и здоровья; старший преподаватель, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-908-205-08-63; e-mail: larabart@mail.ru
- Басалаева
Мария Владиславовна** – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания, КГПУ им. В.П. Астафьева; 8-902-911-26-12; e-mail: m.basalaeva@mail.ru
- Березненко
Евгений Петрович** – старший преподаватель кафедры зимних видов спорта, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-960-756-01-03; e-mail: bereznenko1@kspu.ru
- Боcharова
Юлия Юрьевна** – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социальной педагогики и социальной работы, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-924-77-47; e-mail: bocharova1305@kspu.ru
- Буденкова
Евгения Александровна** – аспирант кафедры современных технологий обучения, КГПУ им. В.П. Астафьева; преподаватель кафедры технического иностранного языка, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. М.Ф. Решетнева; т.8-902-960-18-86; e-mail:evgeniabudenkova@yandex.ru
- Василенко
Ольга Владимировна** – ассистент кафедры коррекционной педагогики института специальной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: Vasilenin@mail.ru
- Васильева
Наталья
Владимировна** – аспирант кафедры педагогики; заведующая информационно-методическим отделом, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. (391) 258-11-09 (р); e-mail: sevrunova@kspu.ru

- Вольхин
Константин
Анатольевич** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начертательной геометрии, Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет; т. 8-913-900-60-62; e-mail: wolchin@yandex.ru
- Вострикова
Наталья Михайловна** – кандидат технических наук, доцент кафедры химии института фундаментальной подготовки, Сибирский федеральный университет; т. (391) 2-3-04-06, 8-983-160-42-50; e-mail: vnatali59@mail.ru
- Гаврилюк
Оксана Александровна** – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой латинского и иностранных языков, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; т. 8-913-514-41-12; e-mail: oksana.gavrilyuk@mail.ru
- Герасимова
Татьяна Юрьевна** – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра общественных связей, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнева; т. 8 (391) 237-22-55, 8-965-040-32-04, 8-923-320-45-53
- Гордиенко
Елена Викторовна** – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии начального образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-943-60-51; e-mail: elenagordienko73@yandex.ru
- Гринкруг
Лев Соломонович** – кандидат технических наук, доцент, ректор Дальневосточной государственной социально-гуманитарной академии; т. 8 (42622) 401-46; e-mail: rectorat@dvgsu.ru
- Доманецкая
Людмила Викторовна** – старший преподаватель кафедры психологии детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-918-79-82
- Дьячук
Ирина Павловна** – старший преподаватель кафедры математических методов физики и ИТ института математики, физики и информатики, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8 (391) 227-13-00, 8 (391) 227-09-28; e-mail: ppyachuk@rambler.ru
- Дьячук
Петр Павлович** – старший научный сотрудник кафедры математических методов физики и ИТ института математики, физики и информатики, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8 (391) 227-13-00; e-mail: ppyachuk@rambler.ru
- Ермолаев
Максим Юрьевич** – аспирант кафедры теоретических основ физического воспитания, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-923-465-49 68; e-mail: natermol@mail.ru
- Завьялов
Александр Иванович** – доктор педагогических наук, профессор, директор института спортивных единоборств им. И. Ярыгина, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8 (391) 211-16-85; e-mail: iasc@mail.ru
- Иванова
Светлана Степановна** – аспирант кафедры педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; учитель начальных классов МОУ «Лицей № 12» (Красноярск); т. 8-908-223-63-25; e-mail: krasnosveta@rambler.ru
- Игнатова
Валентина
Владимировна** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой психологии и педагогики, Сибирский государственный технологический университет; т. 8-983-363-21-48; e-mail: spirit_2011@mail.ru

- Каханова
Екатерина Юрьевна** – аспирант кафедры педагогики и психологии, Сибирский государственный технологический университет; т. 8-913-568-50 27; e-mail: ekyablokova@yandex.ru
- Кириллова
Надежда Александровна** – старший преподаватель кафедры математики и методики преподавания математики, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан); т. 8-923-214-21-73; e-mail: nadyakirillova@mail.ru
- Клюев
Александр Владимирович** – доцент кафедры безопасности жизнедеятельности, филиал КГПУ им. В.П. Астафьева в г. Железногорске; т. 8 (39197) 2-53-68; e-mail: blak@kgpu.atomlink.ru
- Компаниец
Иван Михайлович** – учитель немецкого языка, ГОУ СОШ № 1380 (Москва); т. 8 (499) 218-30-20; e-mail: ivan.companiets@yandex.ru
- Кудинова
Юлия Павловна** – учитель-логопед МБОУ СОШ № 65; т. 8-902-946-98-47; e-mail: ypkudinova@mail.ru
- Лебедева
Мария Вадимовна** – аспирант института специальной педагогики, старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики института специальной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-913-839-86-99; e-mail: lebedeva-79@listr.ru
- Лебединский
Владислав Юрьевич** – доктор медицинских наук, заместитель декана факультета физической культуры и спорта по НИР, профессор кафедры физической культуры, Национальный исследовательский Иркутский государственный технический университет; т. 8 (3952) 40-50-24; e-mail: lebedinskiy@istu.edu
- Литвинова
Оксана Владимировна** – аспирант кафедры физической культуры и спорта, Иркутский государственный технический университет; т. 8-914-013-37-59; e-mail: mahovsk@yandex.ru
- Лукьянченко
Наталья Владимировна** – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии труда и инженерной психологии, Сибирский государственный технологический университет; т. 8-963-955-68-05, 8 (391)255-19-77 (д.), 8 (391) 227-26-13; e-mail: luk.nv@mail.ru
- Лыкова
Ольга Раисовна** – аспирант, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Сибирский государственный технологический университет; т. 8-950-402-99-03; e-mail: olga_ahmadeeva@mail.ru
- Маланчук
Ирина Григорьевна** – кандидат психологических наук, доцент, профессор РАЕ, зав. кафедрой психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8 (391) 217-17-63; e-mail: ima@kspu.ru
- Мамаева
Анастасия Викторовна** – доцент кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8 (391) 262-25-93; e-mail: avmama_eva@mail.ru
- Марденская
Елена Григорьевна** – аспирант кафедры педагогики и психологии профессионального образования; преподаватель, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан); т. 8-983-190-97-79, 8 (390) 222-24-32 (р.); e-mail: mardenskaja_elena@mail.ru

- Мартьянова
Елена Николаевна** – соискатель кафедры психологии и педагогики; старший преподаватель иностранного языка, Сибирский государственный технологический университет, т. 8-983-269-21-81; e-mail: elena-z@rambler.ru
- Осипов
Александр Юрьевич** – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры физической культуры, ЛФК и спортивной медицины с курсом ПО, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; т. 8-913-043-78-82; e-mail: ale44132272@ya.ru
- Пак
Николай Инсерович** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой ИВТ, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-913-184-69-84; e-mail: nik@kspu.ru
- Петрова
Елена Олеговна** – аспирант кафедры общей педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; старший преподаватель, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; т. 8-960-761-71-90; e-mail: oksana.gavrilyuk@mail.ru
- Савин
Александр Петрович** – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой безопасности жизнедеятельности, филиал КГПУ им. В.П. Астафьева в г. Железногорске; т. 8 (39197) 2-53-68; e-mail: blak@kgpu.atomlink.ru
- Сараскина
Любовь Евгеньевна** – кандидат педагогических наук, кафедра иностранных языков, Сибирский государственный технологический университет; т. 8-908-220-96-96; e-mail: lesova_58@mail.ru
- Сидоркина
Татьяна Юрьевна** – аспирант кафедры психологии детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-905-973-32-66; e-mail: tata_8307@mail.ru
- Сокольская
Мария Александровна** – аспирант кафедры информатики и вычислительной техники; старший преподаватель кафедры информатики и вычислительной техники, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-950-986-28-88; e-mail: faenna@inbox.ru
- Степанов
Евгений Александрович** – помощник ректора; преподаватель кафедры технологии и предпринимательства, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8 (391) 263-95-88; e-mail: stepanovea@kspu.ru
- Тодышева
Татьяна Юрьевна** – старший преподаватель кафедры психологии управления, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. (391) 250-78-36; e-mail: ttodisheva@mail.ru
- Третьякова
Вера Степановна** – доктор филологических наук, профессор, кафедра социальной педагогики и психологии, Российский государственный профессионально-педагогический университет, (Екатеринбург); т.8 (343) 306-55-64 (р.), 8 (343) 212-54 54 (д.), 8-912-219-00-04; e-mail: dekanat_fsr@mail.ru
- Цвелюх
Ирина Петровна** – кандидат педагогических наук; доцент кафедры современных технологий обучения; начальник научно-исследовательского отдела, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-921-89-74; e-mail: shpi-cross-ipk@mail.ru

Черный
Сергей Петрович

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности, филиал КГПУ им. В.П. Астафьева в г. Железногорске; т. 8 (39197) 2-53-68; e-mail: blak@kgpu.atomlink.ru

Шаронова
Евгения Геннадьевна

– кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры педагогики и яковлеводения, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева; т. 8-919-663-06-34; e-mail: evgenija-sharounova@rambler.ru

Шатов
Максим Анатольевич

– старший преподаватель кафедры безопасности жизнедеятельности, филиал КГПУ им. В.П. Астафьева в г. Железногорске; т. 8 (39197) 2-53-68; e-mail: blak@kgpu.atomlink.ru

Шевчук
Юлия Валентиновна

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры гимнастики, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-990-32-66; e-mail: sheviulia@mail.ru

Шендель
Татьяна Владимировна

– старший преподаватель кафедры управления персоналом, Сибирский государственный технологический университет, т. 8-913-172-19-89; e-mail: Shendeltatjana@rambler.ru

Шилова
Мария Ивановна

– доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: Vasilenin@mail.ru

Шилова
Светлана Николаевна

– главный специалист департамента социальной защиты населения г. Москвы, отдел профилактики безнадзорности несовершеннолетних и социального обслуживания семей с детьми; аспирант кафедры социальной педагогики и психологии, Российский государственный профессионально-педагогический университет (Екатеринбург); т. 8-903-707-41-22; e-mail: lana_vera@mail.ru

Шкерина
Людмила Васильевна

– доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой математического анализа и методики обучения математике, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: Shkerina@mail.ru

Югова
Елена Анатольевна

– кандидат педагогических наук, доцент, докторант, Российский государственный профессионально-педагогический университет (Екатеринбург); т. 8-922-209-91-85; e-mail: eaugova@mail.ru

Юрчук
Галина Владимировна

– аспирант кафедры педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; старший преподаватель, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; т. 8-902-920-11-58; e-mail: taf-tik@mail.ru

Яковлева
Наталья Фёдоровна

– кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории «Становление гражданского характера нового поколения сибиряков», докторант кафедры педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-962-079-27-06; e-mail: natalia_mclaren@mail.ru

Янова
Марина Геннадьевна

– кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой спортивных дисциплин, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8 (391) 217-17-89 (р.), 8-913-830-28-91; e-mail: ymg_boss@mail.ru

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

Уважаемые коллеги!

Приглашаем вас принять участие в очередных выпусках научного журнала «Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева» 2011 г. Журнал выпускается четыре раза в год: 20 марта, 20 июня; 10 октября; 20 декабря.

В «Вестнике КГПУ им. В.П. Астафьева» публикуются основные научные результаты исследований научных школ вуза, диссертационных исследований на соискание ученой степени доктора и кандидата наук. Журнал прошел ряд необходимых регистраций: номер международной регистрации ISSN 1995–0861; свидетельство о регистрации СМИ (ПИ № ФС77-29950 от 19 октября 2007 г.); зарегистрирован как подписное издание в каталоге НТИ Агентства «Роспечать» № 66001. С 05.03.2010 журнал включен в Перечень ВАК. Предупреждаем авторов, что полнотекстовая электронная версия статей публикуется в Научной электронной библиотеке eLibrary. Все статьи рецензируются. Статьи аспирантов сопровождаются представлением (или кратким отзывом) научного руководителя, копией приказа о зачислении в аспирантуру и публикуются бесплатно. Для остальных авторов стоимость 1 страницы составляет 500 руб. Оплата осуществляется по договору. Форма договора заполняется в двух экземплярах и высылается на почтовый адрес вуза: 660060, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89, Вестник КГПУ. Авторам для получения номера журнала необходимо оформить подписку в указанном каталоге Агентства «Роспечать».

Электронный вариант статьи просим направлять по e-mail: verfel@kspu.ru. Статьи принимаются в течение года с 20 января до 1 ноября по мере формирования выпусков.

Справки можно получить по e-mail: verfel@kspu.ru у ответственного секретаря «Вестника КГПУ им. В.П. Астафьева» Васильевой Светланы Петровны.

Требования к оформлению статей

Объем не более 10 страниц. Формат MS Word (doc); интервал 1,5; поля: левое – 3 см, правое – 1,5 см, нижнее и верхнее – 2 см; сноски в квадратных скобках [Иванов, 2002, с. 55]; нумерация источников по алфавиту; шрифт Times New Roman; 14 пт; список литературы по алфавиту. В соответствии с требованиями ВАК статья должна содержать: описание научной проблемы, цель исследования, его научную новизну, научные выводы. Приложение оформляется отдельным файлом: 1. Сведения об авторе (ученое звание, должность, место работы, тел., эл. адрес). 2. Ф.И.О. автора, заглавие (полужирный шрифт) на русском и английском языках, краткая аннотация (не более 6–8 строк на русском и английском языках), ключевые слова на русском и английском языках (не более 10 слов; 12 пт).

Просьба в названии файлов указывать свою фамилию (Иванов статья; Иванов приложение).

Образец оформления статьи

О.А. Ревенко

ВОСПИТАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Ключевые слова на русском языке (не более 10).

С наступлением XXI века проблема толерантности приобретает особую актуальность в связи с процессом глобализации и одновременным ростом этнического самосознания различных народов. В определенной мере сбывается печальный прогноз С. Хантингтона о перспективе масштабных конфликтов «не между социальными классами... а между народами различной культурной идентификации» [Хантингтон, 2003, с. 24]...

Библиографический список (по алфавиту)

1. Паина Л.И. Межэтническая интеграция – условия воспитания этнической толерантности // Вестник ОГУ. 2001. № 2. С. 41–49.
2. Розенталь Д.Э. Справочник по правописанию и литературной правке / под ред. И.П. Голуб. 3-е изд., испр. М.: Ральф, 2001. 368 с.
3. Тавадов Г.Т. Этнология: словарь-справочник. М.: Наука, 1998. 516 с.
4. Хакимов Э.Р. Проблема изучения этнической толерантности педагогов в различных подходах. URL: <http://v3.udsu.ru/res/vuupsy>

Материалы, не соответствующие данным требованиям, к публикации не принимаются, рукописи не возвращаются.

Образец оформления приложения

Сведения об авторе: Сазонова Вера Александровна – аспирант кафедры современного русского языка и методики, КГПУ им. В.П. Астафьева; Канский педагогический колледж – филиал КГПУ им. В.П. Астафьева в г. Канске. Т. 8-908-219-98-27; e-mail: mig225@rambler.ru

В.А. Сазонова

Антитеза как стилистический прием в прозе А.П.Чехова 1890-х гг.

Ключевые слова: писательская манера, язык художественной прозы, контраст, антонимия, антонимы, стилистический прием, антитеза.

Аннотация. Данная статья посвящена анализу антитезы как стилистического приема, выявлению ее функциональных возможностей в художественных произведениях А.П. Чехова 1890-х гг.

То же на английском языке.

ВЕСТНИК
Красноярского государственного
педагогического университета им. В.П. Астафьева

2011 № 3(17)

Том 1. Психолого-педагогические науки

Редактор М. А. Исакова
Технический редактор Я. Е. Верфель
Корректор С. Ю. Глазунова
Верстка М. Л. Гукайло

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ,
т. 217-17-52

Подписано в печать 15.09.11. Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 37,20. Бумага офсетная.
Тираж 1000 экз. Заказ 501

Отпечатано ИПК КГПУ,
т. 211-48-00

Для заметок