ISSN 1995-0659

Министерство образования и науки Российской Федерации
Дагестанский государственный педагогический университет

ИЗВЕСТИЯ Дагестанского государственного педагогического университета

Научный журнал

Психолого-педагогические науки

№ 1(26), 2014

*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 (решение Президиума Высшей аттестационной комиссии Минобрнауки России от 19 февраля 2010 года № 6/6)*

***Учредитель журнала:** Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Дагестанский государственный педагогический университет». Издается по решению ученого совета ДГПУ с 2007 г. Периодичность – 4 номера в год.*

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации ПИ №ФС77-33985 от 29 октября 2008 г.

Редакционный совет журнала:

Абдулаев Магомед Имранович, д-р юрид. наук, проф., и.о. ректора ДГПУ – главный редактор;
Атаев Загир Вагитович, канд. геогр. наук, проф., проректор по научной работе ДГПУ – заместитель главного редактора;
Акавов Забит Насирович, д-р филол. наук, проф., проф. кафедры литературы ДГПУ;
Амирханов Хизри Амирханович, д-р ист. наук, проф., председатель президиума Дагестанского научного центра РАН, чл.-корр. РАН;
Асхабов Асхаб Магомедович, д-р геол.-минерал. наук, проф., директор Института геологии, председатель Коми научного центра Уральского отделения РАН, академик РАН;
Аусма Шпона, д-р пед. наук, проф. Рижской академии педагогики и управления образованием (Латвия).
Джерард Тоал, проф. Технологического университета Вирджинии (США);
Дибиров Ибрагим Ашрапудинович, д-р филол. наук, проф., проректор по учебной работе ДГПУ;
Ибрагимов Абукай Джамалудинович, канд. пед. наук, доц., проректор по развитию и инновационной деятельности ДГПУ;
Касимов Николай Сергеевич, д-р геогр. наук, проф., декан географического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, академик РАН;
Магомедалиева Ирайсат Сергоевна, канд. филол. наук, доц., проректор по воспитательной и социальной работе ДГПУ;
Магомедов Магомед Ибрагимович, д-р филол. наук, проф., директор Института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы ДНЦ РАН;
Магомедов Магомедрасул Дибирович, д-р биол. наук, проф., директор Прикаспийского института биологических ресурсов ДНЦ РАН, чл.-корр. РАН;
Маллаев Джафар Микаилович, д-р пед. наук, проф., зав. каф. коррекционной и специальной психологии ДГПУ, чл.- корр. РАО;
Мустафа Айдын, д-р, президент Стамбульского Айдын университета (Турция);
Никандров Николай Дмитриевич, д-р пед. наук, проф., президент Российской академии образования, акад. РАО;
Омаров Омар Алиевич, д-р физ.-мат. наук, проф., директор Института национальных проблем образования, акад. РАО;
Омарова Наида Омаровна, д-р физ.-мат. наук, проф., зам. директора по науке Института национальных проблем образования», чл.-корр. РАО;
Серкеров Самур Эльмирович, канд. юрид. наук, доц., проректор по административно-правовой работе ДГПУ;
Сфиева Диана Касумовна, канд. техн. наук, доц., начальник РИО ДГПУ;
Темботова Фатимат Асланбиевна, проф., директор Института экологии горных территорий Кабардино-Балкарского НЦ РАН, чл.-корр. РАН;
Фельдштейн Давид Иосифович, д-р психол. н., проф., акад. РАО;
Фишер Зосия, профессор, зав. кафедрой ландшафтной экологии Люблянского Католического университета (Польша).

Редакционная коллегия серии «Психолого-педагогические науки»:

Маллаев Джафар Микаилович, д-р пед. наук, проф., зав. кафедрой коррекционной педагогики и специальной психологии ДГПУ, чл.-корр. РАО – председатель;
Абдуразакова Диана Мусаевна, д-р пед. наук, проф., декан факультета педагогики и психологии ДГПУ;
Акбиева Зарема Солтанмурадовна, д.псих.н., проф., зав. каф. психологии развития и профессиональной деятельности ДГУ;
Гаджиев Гаджияв Магомедович, д-р пед. наук, проф., проф. кафедры теории и методики профессионального образования ДГПУ;
Гасанова Диана Имиралиевна, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогических технологий и методик ДГПУ;
Далгатов Магомед Магомедаминович, д-р. псих. наук, проф., зав. каф. психологии ДГПУ;
Емузова Нина Гузеровна, д-р пед. наук, проф., директор Института повышения квалификации и переподготовки кадров КБГУ им. Х.М.Бербекова;
Исаева Эльмира Гаджиевна, д-р псих.н., проф., проф. каф. психологии развития и профессиональной деятельности ДГУ;
Караханова Галина Алиевна, д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики ДГПУ;
Магомеддибирова Зулпат Абдулгалимовна, д-р пед. наук, проф., декан факультета начальных классов ДГПУ;
Магомедова Зулейха Магомедовна, канд. пед. наук, проф. кафедры общей и теоретической педагогики ДГПУ;
Мирзоев Шайдабег Айдабегович, канд. пед. наук, проф. кафедры педагогики ДГПУ;
Мусаев Омар Каирович, канд. пед. наук, проф. каф. общей и теоретической педагогики ДГПУ;
Никандров Николай Дмитриевич, д-р пед. наук, проф., Президент Российской академии образования, академик РАО;
Омарова Патимат Омаровна, канд. псих. наук, проф. каф. коррекционной педагогики и специальной психологии ДГПУ;
Писарева Светлана Анатольевна, д-р пед. наук., проф., зав. каф. РГПУ им А.И.Герцена;
Раджабов Исмаил Магомедович, д-р пед. наук, проф., зав. каф. методики преподавания ИЗО и ДПИ ДГПУ;
Расчетина Светлана Алексеевна, д-р. пед. наук, проф., проф. каф. социальной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена;
Хайбулаев Магомед Хайбулаевич, канд. пед. наук, проф., директор Инженерно-педагогического института ДГПУ;
Халидова Рашидат Шахрудиновна, д-р филол. наук, зав. каф. теории и методики обучения русскому языку и литературе ДГПУ.

© Авторы статей, 2014
© Дагестанский государственный педагогический университет, 2014

По вопросам размещения рекламы и публикации статей обращаться в редакцию:
367003 РД, г. Махачкала, ул. М. Ярагского, 57. Редакционно-издательский отдел ДГПУ.
Тел.: (8722) 561252; www.dgpu.ru e-mail: dgpurio@yandex.ru

ISSN 1995-0659

Ministry of Education and Science, the Russian Federation
Dagestan State Pedagogical University

PROCEEDINGS of Dagestan State Pedagogical University

Scientific Journal

Psychological and Pedagogical Sciences

 # 1 (26), 2014

*The journal is included into the **List of leading reviewed scientific journals and publications**, where main scientific results of dissertations on applying for scientific degrees of Doctor and Candidate of Sciences should be published (decision of the Presidium of the Higher Attestation Commission of Ministry of Education and Science of Russia, February, 19, 2010, № 6/6)*

***The journal is founded by:** "Dagestan state pedagogical University» Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education Published by the decision of DSPU Academic Council since 2007. Periodicity - 4 issues a year*

Registered by Federal Service on Supervision in the sphere of Communication and Mass Media.
Registration certificate ПИ №ФС77-33985 from October, 29, 2008

Editorial Board of the Journal

Abdulaev Magomed Imranovich, Doctor of Jurisprudence, professor, и.о. rector, DSPU – editor-in-chief;
Ataev Zagir Vagitovich, Candidate of Geography, professor, vice-rector for Science, DSPU – deputy editor-in-chief;
Akavov Zabit Nasirovich, Doctor of Philology, professor, professor, the chair of Literature, DSPU;
Amirkhanov Khizri Amirkhanovich, Doctor of History, professor, the chairman of presidium, Dagestan Scientific Centre, RAS, Corresponding Member, RAS
Askhabov Askhab Magomedovich, Doctor of Geology and Mineralogy, professor, director, Institute of Geology, chairman, Komi Scientific Centre, Ural branch, RAS, academician, RAS;
Ausma Shpona, Doctor of Pedagogy, professor, Riga Academy of Pedagogics and School Management (Latvia).
Gerard Toal, professor, Virginia Technological University (USA);
Dibirov Ibragim Ashrapudinovich, Doctor of Philology, professor, vice rector for Teaching, DSPU;
Ibragimov Abukay Dzhamaludinovich, Candidate of Pedagogy, assistant professor, vice-rector for Development and Innovations, DSPU;
Kasimov Nikolay Sergeevich, Doctor of Geography, professor, dean, Faculty of Geography, M.V.Lomonosov MSU, academician, RAS;
Magomedalieva Iraysat Sergoevna, Candidate of Philology, assistant professor, vice-rector for Education and Social Work, DSPU;
Magomedov Magomed Ibragimovich, Doctor of Philology, professor, director, G. Tsadasa Institute of Language, Literature and Arts, DSC RAS;
Magomedov Magomedrasul Dibirovich, Doctor of Biology, professor, director. Caspian Institute of Biological Resources, DSC RAS, Corresponding Member, RAS;
Mallaev Dzhafar Mikailovich, Doctor of Pedagogy, professor, the head of the chair of Correctional and Special Psychology, DSPU, Corresponding Member, RAE;
Mustafa Aydin, Doctor, President, Stambul Aydin University (Turkey);
Nikandrov Nikolay Dmitrievich, Doctor of Pedagogy, professor, President, Russian Academy of Education, academician of RAE;
Omarov Omar Alievich, Doctor of Physics and Mathematics, professor, director, "Institute of National Problems in Education» Federal State Scientific Institution, academician, RAE;
Omarova Naida Omarovna, Doctor of Physics and Mathematics, professor, director, "Institute of National Problems in Education» Federal State Scientific Institution, Corresponding Member, RAE
Serkerov Samur Elmirovich, Candidate of Jurisprudence, assistant professor, vice-rector for Administrative and Juridical Work, DSPU;
Sfieva Diana Kasumovna, Candidate of Technical Science, assistant professor, head of EPD, DSPU;
Tembotova Fatimat Aslanbievna, professor., director, Institute of Ecology of Mountain Areas, Kabardino-Balkarian SC RAS, Corresponding Member, RAS;
Feldstein David Iosifivich, Doctor of Psychology.,professor, academician, RAE;
Fisher Zosia, professor, the head of the chair of Landscape Ecology, Lyublyana Catholic University (Poland);

Editorial Council of «Psychological and Pedagogical Sciences» series:

Mallaev Dzhafar Mikailovich, Doctor of Pedagogy, professor, the head of the chair of Correctional and Special Psychology, DSPU, Corresponding Member, RAE – chairman;
Abdurazakova Diana Musaevna, Doctor of Pedagogy, professor, dean, the faculty of Pedagogy and Psychology, DSPU;
Akbieva Zarema Soltanmuradovna, Doctor of Psychology, professor, the head of the chair of Development Psychological and Professional Activities, DSU;
Gadzhiev Gadzhiyav Magomedovich, Doctor of Pedagogy, Professor, professor of the chair of Theory and Methods of Proffesional Training, DSPU;
Gasanova Diana Imiralievna, Candidate of Pedagogy, assistant professor, the head of the chair of Pedagogical Technologies and Methods, DSPU;
Dalgatov Magomed Magomedaminovich, Doctor of Psychology, professor, the head of the chair of Psychology, DSPU;
Emuzova Nina Guzerovna, Doctor of Pedagogy, professor, director, Institute of the Personnel's Training and Re-training, Kh.M. Berbekov KBSU;
Isaeva Elmira Gadzhievna, Doctor of Psychology, Professor, professor of the chair of Development Psychology and Professional Activities, DSU;
Karakhanova Galina Alievna, Doctor of Pedagogy, professor of the chair of Pedagogy, DSPU;
Magomeddibirova Zulpat Abdulgalimovna, Doctor of Pedagogy, professor, dean, the faculty of Primary School, DSPU;
Magomedova Zuleykha Magomedovna, Candidate of Pedagogy, professor, the chair of General and Theoretical Pedagogy, DSPU;
Mirzoev Shaydabeg Aydabegovich, Candidate of Pedagogy, professor, the chair of Pedagogy, DSPU;
Musaev Omar Kairovich, Candidate of Pedagogy, professor, the chair of General and Theoretical Pedagogy, DSPU;
Nikandrov Nikolay Dmitrievich, Doctor of Pedagogy, professor, President, Russian Academy of Education, academician of RAE;
Omarova Patimat Omarovna, Candidate of Psychology, professor, the chair of Correctional Pedagogy and Special Psychology, DSPU;
Pisareva Svetlana Anatolievna, Doctor of Pedagogy, professor, the head of the chair, A.I. Herzen RSPU;
Radzhabov Ismail Magomedovich, Doctor of Pedagogy, professor, the head of the chair of Methods of Teaching the Fine and Applied Arts, DSPU;
Raschetina Svetlana Alekseevna, Doctor of Pedagogy, Professor, professor of the chair of Social Pedagogy, A.I. Herzen RSPU;
Khaybulaev Magomed Khaybulaevich, Candidate of Pedagogy, professor, director, Institute of Engineering and Pedagogy, DSPU;
Khalidova Rashidat Shakhrudinovna, Doctor of Philology, the head of the chair of Theory and Methods of Teaching the Russian and Literature, DSPU.

© Authors of the articles, 2014
© Dagestan State Pedagogical Unicversity, 2014

Concerning the advertising and publication issues, you should address to our editorial office:
57, Yaragskogo Str., Makhachkala, 367003. Editorial and Publishing Department, DSPU.
Phone: (8722) 561252; www.dgpu.ru e-mail: dgpurio@yandex.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Далгатов М. М., Махмудов М. А. СЕМЬЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ УСТАНОВОК ДЕТЕЙ 6
Карпов А. В., Яковлева Н. В. ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ КАК СУБСИСТЕМЫ ВИТАЛЬНОЙ МЕТАКОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ 11

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Бариева З. Ш. ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЕМ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ 16
Гаджиев Г. М., Тилиев К. М. ПРОДУКТИВНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ 20
Магомедов А. К., Магомедова М. К. ВОСПИТАНИЕ НЕНАСИЛЬСТВЕННЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ НА ЗАНЯТИЯХ ВЕЛОСИПЕДНЫМ ТУРИЗМОМ 24
Магомедова М.К. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ АРТПЕДАГОГИКИ В ВОСПИТАНИИ НЕНАСИЛЬСТВЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ 28
Маллаев Д. М. САМООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ 34
Павлова О. В. МЕСТО РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СТРУКТУРЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ 41

МАТЕРИАЛЫ 1-Й НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ ОН-ЛАЙН КОНФЕРЕНЦИИ «МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ»

Богдановская И. М., Кошелева А. Н. ЭТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ... 45
Гладкая И. В. ДИАГНОСТИКА МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА ПРИ ПОСТРОЕНИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА 49
Голубев Н. К. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА В НАУЧНОЙ МОДЕЛИ МИРА. ПАРАДИГМА И ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ ДИАГНОСТИКИ – ТЕОРИЯ ПОЗНАНИЯ – ОБЩАЯ ТЕОРИЯ ИЗМЕРЕНИЙ 55
Гутник И. Ю. РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ В УМЕНИИ УЧИТЕЛЯ РЕШАТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ 63
Ермолаева Е. Б. ДИАГНОСТИКА ДИАЛОГИЧНОСТИ: ПОВЕДЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ И ИХ ОТНОШЕНИЕ К ЭКСТРЕМИСТСКИМ ДЕЙСТВИЯМ 68
Королева Н. Н., Богдановская И. М. ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ «СЕТЕВОГО» ПЕДАГОГА 74
Лаврентьева З. И. МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ В СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ 77
Мелетичев В. В. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У НАЧИНАЮЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВОЕННЫХ ВУЗОВ 85
Мурашковска И., Коке Т. ТЕОРИЯ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ 90
Расчетина С. А. АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ КАК ОСНОВА МЕТОДОЛОГИИ ГУМАНИТАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ (ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ) 95
Шпона А., Виднере М. ДИАГНОСТИКА ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ 102

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

Магомед-Касумов Г. М. ОБУЧЕНИЕ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ .. 107
Сулейманова П. А. К ВОПРОСУ О ВЫДЕЛЕНИИ ТИПОВЫХ СИТУАЦИЙ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СОСЛАГАТЕЛЬНОГО НАКЛОНЕНИЯ 114
Шалаева З. И. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ 120

НАШИ АВТОРЫ 125

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ 128

CONTENTS

PSYCHOLOGY

Dalgatov M. M., Makhmudov M. A. THE FAMILY AS A FACTOR OF FORMING THE CHILDREN'S SOCIAL ATTITUDES 6
Karpov A. V., Yakovleva N. V. STUDY MOTIVATION OF HEALTH-ACTIVITY AS SUBSYSTEMS PERSON VITAL METAKOMPETENCE 11

PEDAGOGY

Barieva Z. Sh. THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE ABILITIESTHROUGH THE FORMATION OF MENTAL-SPEECH ACTIVITY OF SECONDARY SCHOOLCHILDREN 16
Gadjiev G. M., Tiliev K. M. EDUCATIONAL PRODUCTIVE PROCESS IN HIGHER EDUCATION 20
Magomedov A. K., Magomedova M. K. TRAINING OF NON-VIOLENT RELATIONSHIPS AMONG TODAY'S YOUNG PEOPLE AT THE CYCLING TOURISM LESSONS 24
Magomedova M. K. THE USE OF ART TECHNOLOGY IN UP-BRINGING OF NON-VIOLENT INTERACTION IN EDUCATIONAL PROCESS 28
Mallaev D. M. SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY AS A BASIS FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS 34
Pavlova O. V. THE PLACE OF THE REFLEXIVE COMPETENCE IN THE STRUCTURE OF THE KEY COMPETENCES OF THE FUTURE TEACHER 41

MATERIALS OF THE FIRST SCIENTIFIC AND PRACTICAL ON-LINE CONFERENCE "METHODOLOGICAL PROBLEMS OF PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS"

Bogdanovskaja I. M., Kosheleva A. N. ETHICAL PRINCIPLES OF PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS 45
Gladkaya I. V. DIAGNOSTICS OF MOTIVATION OF THE STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES IN CONSTRUCTION OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUT 49
Golubev N. K. PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS IN THE SCIENTIFIC MODEL OF THE WORLD. PARADIGM AND PHILOSOPHICAL ASPECT OF DIAGNOSIS - THEORY OF KNOWLEDGE – THE GENERAL THEORY OF MEASUREMENTS. 55
Gutnik I. Yu. THE ROLE OF PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS IN THE TEACHERS' ABILITY TO SOLVE PROFESSIONAL PROBLEMS. 63
Ermolaeva E. B. DIAGNOSTICS OF DIALOGUE: BEHAVIOR OF THE SCHOOLCHILDREN IN CONFLICT SITUATIONS AND THEIR ATTITUDE TO THE EXTREMIST ACTIONS. 68
Koroleva N. N., Bogdanovskaya I. M. PSYCHO-DIAGNOSTIC TOOLS OF "NETWORK" TEACHER 74
Lavrent'eva Z. I. METHODS OF PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS IN SITUATIONS OF UNCERTAINTY 77
Meletichev V. V. THEORETICAL BASES AND METHODS OF TEACHERS-BEGINNERS' MOTIVATION DIAGNOSTICS OF THE PEDAGOGIC ACTIVITY AT THE MILITARY HIGHER SCHOOLS 85
Murashkovska I., Koke T. THE THEORY OF INVENTIVE PROBLEMS' SOLVING AS A METHODOLOGICAL APPROACH IN EDUCATIONAL RESEARCH 90
Raschetina S. A. ANTHROPOLOGICAL KNOWLEDGE AS A BASIS OF METHODOLOGY OF HUMANITARIAN RESEARCH (HISTORICAL ASPECT) 95
Shpona A., Vidnere M. DIAGNOSTICS OF TEENAGERS' RELATIONS 102

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING

Magomed-Kasumov G. M. TRAINING KINDS OF SPEECH ACTIVITY AT NATIONAL SCHOOL 107
Suleimanova P. A. THE PROBLEM OF SINGLING OUT THE TYPICAL SITUATIONS OF THE SUBJUNCTIVE MOOD FUNCTIONING 114
Shalaeva Z. I. PECULIARITIES OF TEACHING ENGLISH FOR PRIMARY SCHOOLCHILDREN IN CONDITIONS OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS 120

OUR AUTHORS 125

RULES FOR THE AUTHORS 128

S O D E R Z H A N I E

PSIHOLOGICHESKIE NAUKI

Dalgatov M. M., Mahmudov M. A. SEM'JA KAK FAKTOR FORMIROVANIJA SOCIAL'NYH USTANOVOK DETEJ 6
Karpov A. V., Jakovleva N. V. ISSLEDOVANIE MOTIVACII ZDOROV''ESBEREZHENIJA KAK SUBSISTEMY VITAL''NOJ METAKOMPETENTNOSTI LICHNOSTI 11

PEDAGOGICHESKIE NAUKI

Barieva Z. Sh. PROBLEMA RAZVITIJA INOJAZYCHNYH SPOSOBNOSTEJ FORMIROVANIEM RECHEMYSLITEL'NOJ DEJATEL'NOSTI UCHASHHIHSJA NA SREDNEM JETAPE OBUCHENIJA 16
Gadzhiev G. M., Tiliev K. M. PRODUKTIVNYJ OBRAZOVATEL'NYJ PROCESS V VYSSHEJ SHKOLE 20
Magomedov A. K., Magomedova M. K. VOSPITANIE NENASIL'STVENNYH VZAIMOOTNOSHENIJ U SOVREMENNOJ MOLODEZHI NA ZANJATIJAH VELOSIPEDNYM TURIZMOM 24
Magomedova M. K. ISPOL''ZOVANIE TEHNOLOGIJ ARTPEDAGOGIKI V VOSPITANII NENASIL''STVENNOGO VZAIMODEJSTVIJA V PEDAGOGICHESKOM PROCESSE 28
Mallaev D. M. SAMOOBRAZOVATEL'NAJA DEJATEL'NOST' KAK OSNOVA FORMIROVANIJA PROFESSIONAL'NOJ KOMPETENTNOSTI BUDUSHHIH PEDAGOGOV-PSIHOLOGOV 34
Pavlova O. V. MESTO REFLEKSIVNOJ KOMPETENCII V STRUKTURE KLJUCHEVYH KOMPETENTNOSTEJ BUDUSHHEGO UCHITELJA 41

MATERIALY 1-J NAUCHNO-PRAKTICHESKOJ ON-LAJN KONFERENCII «METODOLOGICHESKIE PROBLEMY PEDAGOGICHESKOJ DIAGNOSTIKI»

Bogdanovskaja I. M., Kosheleva A. N. JETICHESKIE PRINCIPY PEDAGOGICHESKOJ DIAGNOSTIKI 45
Gladkaja I. V. DIAGNOSTIKA MOTIVACII STUDENTOV PEDAGOGICHESKOGO VUZA PRI POSTROENII INDIVIDUAL'NOGO OBRAZOVATEL'NOGO MARSHRUTA 49
Golubev N. K. PEDAGOGICHESKAJA DIAGNOSTIKA V NAUCHNOJ MODELI MIRA. PARADIGMA I FILOSOFSKIJ ASPEKT DIAGNOSTIKI – TEORIJA POZNANIJA – OBSHHAJA TEORIJA IZMERENIJ 55
Gutnik I. Ju. ROL' PEDAGOGICHESKOJ DIAGNOSTIKI V UMENII UCHITELJA RESHAT' PROFESSIONAL'NYE ZADACHI 63
Ermolaeva E. B. DIAGNOSTIKA DIALOGICHNOSTI: POVEDENIE SHKOL'NIKOV V KONFLIKTNYH SITUACIJAH I IH OTNOSHENIE K JEKSTREMISTSKIM DEJSTVIJAM 68
Koroleva N. N., Bogdanovskaja I. M. PSIHODIAGNOSTICHESKIJ INSTRUMENTARIJ «SETEVOGO» PEDAGOGA 74
Lavrent'eva Z. I. METODY PEDAGOGICHESKOJ DIAGNOSTIKI V SITUACII NEOPREDELENNOSTI 77
Meletichev V. V. TEORETICHESKIE OSNOVY I METODIKA DIAGNOSTIKI MOTIVACII PEDAGOGICHESKOJ DEJATEL'NOSTI U NACHINAJUSHHIH PREPODAVATELEJ VOENNYH VUZOV 85
Murashkovska I., Koke T. TEORIJA RESHENIJA IZOBRETATEL'SKIH ZADACH KAK METODOLOGICHESKIJ PODHOD V PEDAGOGICHESKIH ISSLEDOVANIJAH 90
Raschetina S. A. ANTROPOLOGICHESKOE ZNANIE KAK OSNOVA METODOLOGII GUMANITARNOGO ISSLEDOVANIJA (ISTORICHESKIJ ASPEKT) 95
Shpona A., Vidnere M. DIAGNOSTIKA OTNOSHENIJ PODROSTKOV 102

TEORIJA I METODIKA OBUCHENIJA

Magomed-Kasumov G. M. OBUCHENIE VIDAM RECHEVOJ DEJATEL'NOSTI V NACIONAL'NOJ SHKOLE 107
Sulejmanova P. A. K VOPROSU O VYDELENII TIPOVYH SITUACIJ FUNKCIONIROVANIJA SOSLAGATEL'NOGO NAKLONENIJA 114
Shalaeva Z. I. OSOBENNOSTI OBUCHENIJA ANGLIJSKOMU JAZYKU MLADSHIH SHKOL'NIKOV V USLOVIJAH FEDERAL'NYH GOSUDARSTVENNYH OBRAZOVATEL'NYH STANDARTOV 120

NASHI AVTORY 125

PRAVILA DLJA AVTOROV 128

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 37.018.11

СЕМЬЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ УСТАНОВОК ДЕТЕЙ

THE FAMILY AS A FACTOR OF FORMING THE CHILDREN'S SOCIAL ATTITUDES

© 2014 Далгатов М. М., Махмудов М. А.
Дагестанский государственный педагогический университет
© 2014 Dalgatov M. M., Makhmudov M. A.
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье обсуждается проблема формирования социальных установок (аттитюдов) детей. Показано, что в психологических исследованиях семья и ее характеристики рассматриваются, как важнейший фактор формирования установок детей. Выделены позитивные и негативные факторы влияния семьи на становление личности ребенка, а также психологические особенности детей, воспитывающихся вне семьи.*

Abstract. *The authors of the article discuss the problem of forming the children's social attitudes. They show that in the psychological research the family and its characteristics are considered as the most important factor for the development of children's attitudes and highlight the positive and negative factors of the influence of the family on the child's personality and psychological characteristics of children living outside the family.*

Rezjume. *V stat'e obsuzhdaetsja problema formirovanija social'nyh ustanovok (attitjudov) detej. Pokazano, chto v psihologicheskih issledovanijah sem'ja i ee harakteristiki rassmatrivajutsja kak vazhnejshij faktor formirovanija ustanovok detej. Vydeleny pozitivnye i negativnye faktory vlijanija sem'i na stanovlenie lichnosti rebenka, a takzhe psihologicheskie osobennosti detej, vospityvajushhihsja vne sem'i.*

Ключевые слова: *социальные установки (аттитюды), влияние семьи, внесемейное воспитание, психологические характеристики детей.*

Keywords: *social attitudes, influence of family, out-family education, children's psychological characteristics.*

Kljuchevye slova: *social'nye ustanovki (attitjudy), vlijanie sem'i, vnesemejnoe vospitanie, psihologicheskie harakteristiki detej.*

В последние годы исследователи и практики, в том числе политики, в поисках средств противостояния возрастающим негативным тенденциям в детской и молодежной среде все чаще апеллируют к семье. В частности, это выразилось в том, что в ряде регионов России, в том числе в Республике Дагестан, приняты законы, направленные на повышение ответственности родителей за воспитание и обучение детей. Сложившаяся в подростковой и молодежной среде ситуация объясняется, на наш взгляд, влиянием двух взаимосвязанных факторов – снижением позитивной роли социальных институтов воспитания с одной стороны, и ослаблением семейного воспитания, обусловленного кризисом современной семьи, с другой. Как следствие, стихийная социализация приводит к формированию у детей нежелательных потребностей, интересов, социальных установок, привычек и черт

личности. Отсюда возросший интерес к проблеме влияния семьи на воспитание детей, в том числе к формированию социальных установок (аттитюдов).

В отличие от понятия «установка» в общепсихологической теории Д. Н. Узнадзе, обозначающего, прежде всего, психофизиологическую готовность индивида к определенным действиям, «целостное, недифференцированное и бессознательное состояние субъекта, предшествующее актуально развертывающейся деятельности» [1. С. 508], в социальной психологии «аттитюд» (социальная установка) рассматривается, как состояние сознания, регулирующее отношение и поведение человека в связи с определенным объектом в определенных условиях, и психологическое переживание им социальной ценности, смысла объекта [1. С. 41]. Д. Майерс определяет «аттитюд», как благоприятную или неблагоприятную оценочную реакцию на что-либо или кого-либо, которая выражается в мнениях, чувствах и целенаправленном поведении» [8]. «Аттитюды» являются важнейшим понятием, которое используется для объяснения социальных характеристик и социального поведения личности.

Общепризнано, что социальная установка является кумулятивным приращением прошлых событий, которые включают в себя предшествующий опыт, влияние информации, подкрепления и мотивационные давления. В связи с этим особое значение приобретают исследования, относящиеся к изучению влияния различных источников и условий на формирование социальных установок.

В исследованиях в качестве источника формирования социальных установок чаще всего рассматривается семья. В настоящее время тенденция к росту значения института семьи в психическом развитии ребенка становится более явной. Вместе с тем, как считает американский исследователь семьи Ю. Бронфенбреннер [18], современное общество, объективные обстоятельства, с которыми сталкиваются семьи, порождают в них дезорганизующие силы. Уменьшаются возможности и потребности в содержательном общении между родителями и детьми, положение женщины, вынужденной работать, ухудшается, растет число разводов и родителей, не желающих брать на себя заботу о ребенке. Мало того, обязанности родителя не встречают поддержки и признания в обществе, а время, проводимое в семейном кругу, наносит ущерб карьере. Следствием становится отчуждение в семье, отсутствие доверия и эмоциональной безопасности в семейных отношениях. В этих условиях, отмечает автор, в психическом развитии ребенка возникают негативные симптомы, такие как «неприязнь, безразличие, безответственность и неспособность к делам, требующим усердия и настойчивости» [10. С. 131].

А. Н. Леонтьев считал, что из всего многообразия окружающего мира, который так или иначе влияет на маленького ребенка, особое значение имеет «интимный круг общения», куда входят родители и другие близкие люди, которые удовлетворяют потребность малыша быть защищенным. «Ребенок испытывает свою зависимость от непосредственно окружающих его людей; он должен считаться с требованиями, которые окружающие люди предъявляют к его поведению, ибо это реально определяет собой его интимные, личные отношения с ними. От этих отношений не только зависят его успехи и неудачи, в них самих заключены радости и огорчения, они имеют силу мотива» [7. С. 509-510].

По В. Н. Мясищеву, потребности, интересы, склонности личности являются не продуктом каких-либо абстрактных исторических условий, а, прежде всего, результатом того, как человеку удается взаимодействовать с совершенно конкретной для него окружающей средой и насколько эта среда «дает простор для проявления и развития его индивидуальности – и в предметной деятельности, и при взаимодействии с другими людьми» [6. С. 8]. Как отмечает А. Б. Орлов, ребенок в первые десятилетия практически полностью зависит от своего окружения, в результате чего приобретает совокупность «привычек, ролей, вкусов, предпочтений, понятий, представлений и предубеждений, желаний и мнимых потребностей, каждая из которых отражает особенности семейной и социальной среды, а не действительно внутренние тенденции и установки» [11. С. 10].

Особую значимость семейного воспитания в формировании личности ребенка, его приоритетность по сравнению с другими институтами воспитания (детским садом, школой, детским домом и др.), исследователи объясняют глубоко эмоциональным, интимным характером семейного воспитания, которое строится на кровном родстве, родительской любви к детям и ответных чувствах (привязанно-

сти, доверии, нежности) детей к родителям (Ю. П. Азаров, И. В. Гребенников, А. И. Захаров, А. В. Петровский, А. Г. Харчев и др.).

О. А. Карабанова выделяет ряд характеристик, которые делают семью «уникальной структурой, обеспечивающей наиболее благоприятные условия для личностного и интеллектуального развития ребенка». Это – эмоциональная насыщенность и эмоционально-позитивный характер межличностных отношений в семье; устойчивость, длительность и стабильность взаимодействия с партнером; совместная деятельность и сотрудничество со взрослым, как носителем социокультурного уровня и образцом компетентности; социальная поддержка и инициирование к самостоятельной деятельности [5. С. 65].

Как известно, факторы, влияющие на психическое развитие ребенка, в одном случае способствуют, в другом препятствуют оптимальному развитию его личности. В связи с этим А. А. Бодалев и В. В. Столин отмечают: «взаимоотношения в родительской семье, отношение к ребенку со стороны родителей могут формировать эффективную потребностно-мотивационную систему ребенка, позитивный взгляд на мир и на самого себя, и те же самые факторы, но с другим психологическим содержанием могут приводить к ущербному развитию потребностей и мотивов, низкому самоуважению, недоверию к окружающим» [13. С. 17].

Именно в силу ее способности всесторонне воздействовать на развитие ребенка, семья характеризуется наличием факторов риска, которые приводят (или могут привести) к негативным последствиям. К ним относится материальный избыток или недостаток, безнравственность и противоправность семейной экономики; бездуховность родителей; авторитаризм, либо «либерализм», безнаказанность и всепрощенчество; безнравственность отношений в семье; отсутствие нормального психологического климата [17. С. 477-478]. Автор утверждает, что «проблемные», «трудные», «непослушные», «невозможные» дети, так же как дети с «комплексами», «забитые», «несчастные» – это всегда результат неправильно сложившихся отношений в семье» [16. С. 309].

А. И. Захаров, среди патогенных факторов, приводящих к возникновению неврозов детей и подростков, называет фрустрацию потребности в эмоциональной близости, повышенные, болезненно заостренные ожидания супругов, которые вступают в противоречие с реальными жизненными ситуациями, одностороннее преобладание одного из взрослых, перестановка, или инверсия, традиционных семейных ролей [4]. А. С. Спиваковская особо отмечает в этой связи дисгармонию семейных отношений, выражающуюся в конфликтном взаимодействии супругов [15].

Семейный фактор становится отрицательным, как описано во многих исследованиях, также в случаях: отсутствия материнской заботы, раннего отрыва ребенка от родительской семьи, длительной изоляции в закрытом учреждении, приводящих к выраженным деформациям по всем направлениям психического развития ребенка (И. Лангмейер, З. Матейчик, С. Ю. Мещерякова, В. С. Мухина, Е. О. Смирнова и др.).

Негативные последствия для детского развития, связанные с отвержением со стороны родителей выделены в ряде исследований. Это повышенная аффективность, недостаточность контроля эмоциональной жизни, эмоциональная незрелость, агрессивность, антагонизм, более высокая возбуждаемость. Неприятие со стороны родителей, становится хронической психотравмой, поскольку дети со временем начинают оценивать её как агрессию, она вызывает тревожность и агрессивность детей. Тревожность модифицируется в ощущение неполноценности, в невротическое стремление к сверхзащите, а агрессивность при наличии неосознанного чувства вины, в аутоагрессивность [3].

Указанные факторы социальной среды приобретают особую значимость для формирования личности в подростковом возрасте, когда происходит интенсивное овладение социальными ролями взрослого человека, круг общения подростка быстро расширяется, увеличивается связь с неформальными группами, со школой. Это происходит в условиях резких физиологических, психологических и социальных перемен. Как указывают Е. О. Смирнова и Е. А. Савина, подросток в этот период остро нуждается в направляющей и консультирующей поддержке семьи: в объяснении, информировании, содействии в формировании оценки самых разных сторон жизни. Они отмечают большую роль семьи в осуществлении социального контроля за поведением

подростка. «В этом возрасте ряд психологических механизмов, необходимых для самостоятельного поведения взрослого члена общества, находится в стадии формирования. Неспособность семьи выполнять функцию контроля по отношению к подростку ведет к нарушениям его поведения и к нарушению в развитии личности, ставит подростка в весьма трудное и уязвимое положение, обусловливая его дезориентацию в социальной действительности, обезоруживая его перед различными трудностями и противоречиями. Нарушения во взаимоотношениях родителей с детьми, ранее не игравшие заметной роли, выходят на первый план, становятся для подростка источником психической травматизации» [14. С. 126].

Во многих исследованиях изучались последствия для развития ребенка длительного отсутствия эмоциональных контактов с матерью или лицом, ее заменяющим (эмоциональной депривации). Показано, что это приводит, прежде всего, к блокированию потребности в эмоциональной близости (любви). В случае полного лишения ребенка контакта с матерью наблюдается феномен материнской депривации, которая оказывает самое разрушительное воздействие на психическое развитие ребенка.

Когда в семьях дети лишены внимания, чуткого и отзывчивого взрослого, указывает известный американский детский психолог Г. Крайг [6], «в этих случаях, вероятно, имеет место недостаток сопряженной обратной связи от тех, кто ухаживает за ребенком. У детей почти нет возможности повлиять на окружающую среду. Они практически не получают непосредственного поощрения в форме последовательной и сопряженной обратной связи за появление у них таких социальных и речевых достижений, как улыбка, крик, вокализация. Многие из этих детей на собственном опыте убеждаются, что их попытка повлиять на окружение ни к чему не приводит, и не пытаются делать это в дальнейшем. Поэтому они часто проявляют пассивность или агрессию в ответ на неспособность изменить окружающую среду и вызванное этим состояние фрустрации» [12. С. 244].

В частности, в исследованиях, проведенных под руководством М. М. Далгатова, установлено, что дети, воспитывающиеся вне семьи, часто отличаются низким уровнем оптимизма (им присущ преимущественно пессимистический объяснительный стиль), неблагоприятным типом атрибуции, низким уровнем самооценки, а также низкой оценкой своей компетентности (неверием в свои силы) и сравнительно высокой тревожностью [2].

Таким образом, краткий обзор исследований влияния семьи на формирование социальных установок детей показывает, что семья является незаменимым фактором психического здоровья ребенка и формирования его психологической устойчивости к негативным воздействиям среды. Психологическая устойчивость и социальная адаптивность являются, как показывают данные многочисленных исследований, наименее благополучными характеристиками детей, лишенных семейного воспитания. Большой интерес в связи с этим представляют социальные установки детей, воспитывающихся в школах-интернатах и детских домах, а также в обычных семьях. Их сравнительное изучение открывает возможности для разработки методических подходов к изменению негативных установок подростков, что имеет сегодня огромное практическое значение

Литература

1. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Г.Мещеряков, В. П. Зинченко. СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 572 с. **2.** Багандова Г. Х., Далгатов М. М. Особенности развития каузальных атрибуций достижений подростков-сирот // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. № 3. 2010. С. 60-66. **3.** Гарбузов В. И. Нервные дети: Советы врача. Л. : Медицина, 1990. **4.** Захаров А. И. Неврозы у детей и подростков. Анамнез, этиология и патогенез. Л., 1988. 248 с. **5.** Карабанова О. А. Психология семейных отношений: Учебное пособие. Самара: Издательство СИОКПП, 2001. 122 с. **6.** Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000. **7.** Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребенка // Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1981. С. 509-537. **8.** Майерс Д. Социальная психология. СПб. : Питер, 1997. 688 с. **9.** Мясищев В. Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии // Психология отношений. Избранные психологические труды. М.- Воронеж, 1995. **10.** Обухова Л. Ф., Шаграева О. А. Семья и ребенок: психологический аспект детского развития. М. : Жизнь и мысль, 1999. 168 с. **11.** Орлов А. Б. Личность и сущность: внешнее и

внутреннее я человека // Вопросы психологии. 1995. № 2. 12. Основы психологии семьи и семейного консультирования: Уч. пособие / Под общ. ред. Н. Н. Посысоева. М. : «ВЛАДОС-ПРЕСС», 2004. 328 с. 13. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. М. : Педагогика, 1989. 14. Смирнова Е. О, Савина Е. А. Родители и дети: Психология взаимоотношений. М. : «Когито-Центр», 2003. 230 с. 15. Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов. М., 1988. 200 с. 16. Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений. Курс лекций. М. : Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 512 с. 17. Шнейдер Л. Б. Семейная психология: Учебное пособие для вузов. 2-е изд. М. : Академический Проект. Екатеринбург: Деловая книга, 2006. 768 с. 18. Bronfenbrenner U. Toward an experimental ecology of human development // American Psychologist. 1977. V. 32.

References

1. Great psychological dictionary / Comp. and Ed. by Meshcheryakov B. G., Zinchenko V. P. SPb. : Prime-EVROZNAK, 2004. 572 p. 2. Barandova G. Kh., Dalgatov M. M. Features of the development of causal attributions of teenagers-orphans' achievements // Proceedings of Dagestan State Pedagogical University. Psychological and Pedagogical Series. # 3. 2010. P. 60-66. 3. Garbuzov V. I. Nervous children: Doctor's Advice. L. : Medicine, 1990. 4. Zakharov A. I Neurosis at children and adolescents. History, etiology and pathogenesis. Leningrad, 1988. 248 p. 5. Karabanova O. A. Psychology of family relations: textbook. Samara: SIOKPP Publishing, 2001. 122 p. 6. Craig G. Developmental Psychology. SPb., 2000. 7. Leont'ev A. N. The theory of mental development of the child // Leont'ev A. N. Problems of development of the psyche. M, 1981. P. 509-537. 8. Myers D. Social psychology. SPb. : Peter, 1997. 688 p. 9. Myasishchev V. N. The personality concept in the aspects of norm and pathology // Psychology of relations. Selected psychological works. M. Voronezh, 1995. 10. Obukhova L. F., Shagraeva O. A. Family and child: psychological aspect of child development. M. : Life and thought, 1999. 168 p. 11. Orlov A. B. Personality and essence: the outer and the inner self of the person // Problems of psychology. 1995. # 2. 12. Fundamentals of psychology of family and family counselling: Textbook / Ed. by N. N. Posysoev. M. : "VLADOS-PRESS", 2004. 328 p. 13. Family counseling: Experience and problems of psychological counseling / Ed. by A. A. Bodalev, V. V. Stolin. M. : Pedagogika, 1989. 14. Smirnova E. O., Savina E. A. Parents and children: Psychology of relationships. M. : "Kogito-Centre", 2003. 230 p. 15. Spivakovskaya A. S. Prevention of children's neuroses. M, 1988. 200 p. 16. Schneider L.B. Psychology of family relations. Course of lectures. M. : April-Press, EKSMO-Press Publishing, 2000. 512 p. 17. Schneider L. B. Family psychology: textbook for universities. 2nd Iss. M. : Academic Project; Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2006. 768 p. 18. Bronfenbrenner U. Toward an experimental ecology of human development // American Psychologist. 1977. V. 32.

Literatura

1. Bol'shoj psihologicheskij slovar' / Sost. i obshh. red. B. G.Meshherjakov, V. P. Zinchenko. SPb. : prajm-EVROZNAK, 2004. 572 s. 2. Bagandova G. H., Dalgatov M. M. Osobennosti razvitija kauzal'nyh atribucij dostizhenij podrostkov-sirot // Izvestija Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki. № 3. 2010. S. 60-66. 3. Garbu-zov V. I. Nervnye deti: Sovety vracha. L. : Medicina, 1990. 4. Zaharov A. I. Nevrozy u detej i podrostkov. Anamnez, jetiologija i patogenez. L., 1988. 248 s. 5. Karabanova O. A. Psihologija semejnyh otnoshenij: Uchebnoe posobie. Samara: Izdatel'stvo SIOKPP, 2001. 122 s. 6. Krajg G. Psihologija razvitija. SPb., 2000. 7. Leont'ev A. N. K teorii razvitija psihiki rebenka // Leont'ev A. N. Problemy razvitija psihiki. M., 1981. S. 509-537. 8. Majers D. Social'naja psihologija. SPb. : Piter, 1997. 688 s. 9. Mjasishhev V. N. Ponjatie lichnosti v aspektah normy i patologii // Psihologija otnoshenij. Izbrannye psihologicheskie trudy. M.- Voronezh, 1995. 10. Obuhova L. F., Shagraeva O. A. Sem'ja i rebenok: psihologicheskij aspekt detskogo razvitija. M. : Zhizn' i mysl', 1999. 168 s. 11. Orlov A. B. Lichnost' i sushhnost': vneshnee i vnutrennee ja cheloveka // Voprosy psihologii. 1995. № 2. 12. Osnovy psihologii sem'i i semejnogo kon-sul'tirovanija: Uch. posobie / Pod obshh. red. N. N. Posysoeva. M. : «VLADOS-PRESS», 2004. 328 s. 13. Sem'ja v psihologicheskoj konsul'tacii: Opyt i problemy psihologicheskogo konsul'tirovanija / Pod red. A. A. Bodaleva, V. V. Stolina. M. : Pedagogika, 1989. 14. Smirnova E. O, Savina E. A. Roditeli i deti: Psihologija vzaimootnoshenij. M. : «Kogito-Centr», 2003. 230 s. 15. Spivakovskaja A. S. Profilaktika detskih nevrozov. M., 1988. 200 s. 16. Shnejder L. B. Psihologija semejnyh otnoshenij. Kurs lekcij. M. : Aprel'-Press, Izd-vo JeKSMO-Press, 2000. 512 s. 17. Shnejder L. B. Semejnaja psihologija: Uchebnoe posobie dlja vuzov. 2-e izd. M. : Akademicheskij Proekt. Ekaterinburg: Delovaja kniga, 2006. 768 s. 18. Bronfenbrenner U. Toward an experimental ecology of human development // American Psychologist. 1977. V. 32.

Статья поступила в редакцию 13.01.2014 г.

УДК 159.9.072.43

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ КАК СУБСИСТЕМЫ ВИТАЛЬНОЙ МЕТАКОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

STUDY MOTIVATION OF HEALTH-ACTIVITY AS SUBSYSTEMS PERSON VITAL METAKOMPETENCE

© 2014 **Карпов А. В., Яковлева Н. В.***
Ярославский государственный университет имени П. Г.Демидова
*Рязанский государственный медицинский университет имени И. П. Павлова
© 2014 **Karpov A. V., Yakovleva N. V.***
P. G. Demidov Yaroslavl State University
*I. P. Pavlov Ryazan State Medical University

Резюме. *В статье обосновано выделение мотивации здоровьесберегающей деятельности как важной составляющей витальной метакомпетентности личности. Выделены факторы, влияющие на сформированность мотивации здоровьесбережения. В русле метасистемного подхода разработана трехмерная модель мотивации здоровьесберегающей деятельности.*

Abstract. *This article substantiated the selection the motivation of health-activity as an important component of vital metakompetence personality. Consider the factors that influence the motivation of health-activity. In line with the metasystem approach developed three-dimensional model of motivation of health-activity.*

Rezjume. *V stat'e obosnovano vydelenie motivacii zdorov'esberegajushhej dejatel'nosti kak vazhnoj sostavljajushhej vital'noj metakompetentnosti lichnosti. Vydeleny faktory, vlijajushhie na sformirovannost' motivacii zdorov'esberezhenija. V rusle metasistemnogo podhoda razrabotana trehmernaja model' motivacii zdorov'esberegajushhej dejatel'nosti.*

Ключевые слова: *метасистемный подход, здоровьесберегающая деятельность, витальная метакомпетентность, мотивация здоровьесбережения.*

Keywords: *metasystem methodology, health-activity, vital metakompetence motivation of health-activity.*

Kljuchevye slova*: metasistemnyj podhod, zdorov'esberegajushhaja dejatel'nost', vital'naja metakompetentnost', motivacija zdorov'esberezhenija.*

Современные исследования в области психологии здоровья чаще всего направлены на решение узких прикладных задач без серьезного теоретического обобщения [6]. Условиями разработки современной психологической теории здоровья, на наш взгляд, выступают следующие положения: 1) психологическую систему здоровья следует рассматривать в контексте общей жизнедеятельности человека и изучать в общепсихологическом и социально-психологическом дискурсе; 2) несмотря на то, что процесс здоровьесбережения включает процессы управления и регуляции разной степени осознанности, его базовым стержнем выступает целенаправленная деятельность субъекта по управлению здоровьем; 3) исследование здоровьесберегающей деятельности должно опираться на современные методологические основания, соответствующие уровню сложности объекта – принципы системного и метасистемного подхода [3].

В качестве базового понятия в исследовании здоровьесберегающей деятельности мы используем конструкт компе-

тентности, интегрирующий свойства субъекта, включенные в структуру деятельности и определяющие эффективность ее освоения. В содержании конструкта компетентности заложена системная социально-психологическая трактовка онтогенеза и актуалгенеза деятельности: ориентация на содержательный результат, формирование социально-значимого опыта деятельности. Компетентность здоровьесберегающей деятельности обозначена нами, как витальная метакомпетентность; ее отличительной особенностью является интеграция уже сформированных деятельностных компетентностей личности в общий процесс жизнеобеспечения.

Витальная метакомпетентность рассматривается, как система психологических ресурсов личности, обеспечивающая готовность и возможность осуществления субъектом здоровьесберегающей деятельности. Одной из важнейших субсистем витальной метакомпетентности, обеспечивающей готовность личности к здоровьесберегающей деятельности, выступает мотивация здоровьесбережения – совокупность мотивов, потребностей, интересов, идеалов, мотивационных установок и диспозиций, детерминирующих в совокупности сознательное регулирование человеком состояния здоровья. Влияние отдельных мотивационно-смысловых образований на качество жизни подтверждено множеством исследований в области психологии и бихевиоральной медицины [1; 2; 7].

В качестве предмета настоящего исследования выступали общие особенности мотивации здоровьесбережения, обусловленные объективным и субъективным качеством жизни в области здоровья, социально-психологическими особенностями и личностными свойствами. В качестве методического инструментария использовались как авторские методики (скрининг-методика оценки уровня сформированности мотивации здоровьесбережения, методика незаконченных предложений на тему отношения к здоровью) [8], так и психодиагностические методики личностно-мотивационной направленности (методика изучения мотивации достижения Мехрабиана в модификации М. Ш. Магомед-Эминова, методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейн, тест УСК, шкала тревожности MAS, методика СЖО, тест Кеттелла). В состав целевых выборок условно здоровых испытуемых привлекались студенты вузов, старшеклассники, врачи, педагоги общеобразовательных школ, сотрудники Федеральной службы исполнения наказаний, спортсмены-любители и спортсмены-профессионалы, специализирующиеся в игровых видах спорта; общий объем целевых выборок условно здоровых людей составил 509 человек. Целевые выборки испытуемых, имеющих проблемы со здоровьем, были представлены пациентами клиник с заболеваниями разной нозологии и степени тяжести; общий объем выборки испытуемых, имеющих разную степень отклонения в статусе здоровья, составил 375 человек.

Поскольку сравнение среднегрупповых значений уровня сформированнности здоровьесберегающей мотивации в исследуемых выборках не выявило статистически достоверных отличий, был использован углубленный статистический анализ распределения показателей. Обработка данных по критерию углового преобразования Фишера, показывала, что в группе людей с низким качеством жизни в области здоровья (пациенты клиник) уровень сформированности здоровьесберегающей мотивации отличается большей неоднородностью.

Таблица 1

Достоверность различий в уровне сформированности здоровьесберегающей мотивации испытуемых с разным статусом здоровья

Уровень сформированности здоровьесберегающей мотивации	Условно здоровые испытуемые	Пациенты клиник	Значения критерия углового преобразования Фишера (φ эмп.)
Авитальная мотивация	13.18	24.53	2,74*
Низкий уровень	46.18	28.80	4,83**
Средний уровень	27.16	39.20	2, 43*
Высокий уровень	13.48	7.47	1.93

* *значения критерия достоверны для p=0,05*

** *значения критерия достоверны для p<0,01*

Если частотным трендом в выборке условно здоровых испытуемых является низкая мотивация здоровьесберегающей деятельности, то для людей со сниженным уровнем здоровья какого-либо доминирующего мотивационного тренда выявлено не было. Мы полагаем, что болезнь как ситуация, снижающая объективное качество жизни, запускает разнонаправленные процессы мотивационной динамики в сфере здоровьесбережения. В силу действия этих процессов в выборке испытуемых с острыми и хроническими заболеваниями не наблюдается ярко выраженной моды в уровне мотивации здоровьесбережения, в то же время увеличивается число людей, немотивированных на укрепление здоровья, и одновременно увеличивается число людей, более мотивированных на здоровьесбережение, чем среди представителей условно здоровой выборки.

Влияние фактора жизненной удовлетворенности на мотивацию здоровьесбережения исследовалось посредством анализа ранговой корреляций показателей уровня сформированности здоровьесберегающей мотивации и уровня субъективного благополучия. В выборке условно здоровых коэффициент ранговой корреляции Спирмена ($r_{s)}$ был равен +0,425, что свидетельствовало о наличии значимой положительной связи между показателями. В выборке пациентов клиник такая связь не была обнаружена, что обусловлено особенностями текущего состояния пациентов и внутренней картины болезни - ощущениями физического и эмоционального дискомфорта и боли, которые сужают и занижают диапазон показателей субъективного благополучия [5].

Статистический анализ внутригруппового сравнения целевых выборок условно здоровых испытуемых по критерию углового преобразования Фишера позволил установить, что уровень сформированности мотивации здоровьесберегающего поведения достоверно различен в трех парах групп: российские и иностранные студенты, благополучные и «трудные» старшеклассники, профессиональные спортсмены и сотрудники ФСИН.

Таблица 2

Распределение (%) показателя сформированности здоровеьсберегающей мотивации при парном сравнении групп (статистически достоверные различия)

№	Исследуемые группы	Авитальная мотивация	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1	Российские студенты медицинского вуза	8.61	55.78	21.97	13.64
	Иностранные студенты (Индия)	3.70	14.81	51.86	29.63
2	Благополучные старшеклассники	10.52	55.26	28.91	10.52
	«Трудные» подростки	36.84	49.12	10.53	3.51
3	Спортсмены-профессионалы	4.25	12.76	63.85	19.14
	Сотрудники ФСИН	32.43	59.45	5.42	2.70

Исследовательский интерес вызвали статистически значимые различия в уровне здоровьесберегающей мотивации спортсменов-профессионалов и сотрудников ФСИН. Эти группы условно здоровых испытуемых были сходны по половозрастным характеристикам и достаточно высоким требованиям к уровню физической подготовки. Существенные различия объясняются той ролью, которую играет состояние здоровья для выполнения профессиональной деятельности. В случае профессиональных спортсменов хорошее здоровье является обязательным условием выполнения деятельности, серьезные нарушения здоровья приводят к окончанию профессиональной спортивной карьеры (что для многих спортсменов-профессионалов равносильно крушению жизненных перспектив). Работа в исправительном учреждении, как правило, не требует такой ежедневной мобилизации здоровья, физическая подготовленность важна, скорее, как потенциальный профессиональный ресурс. Снижение уровня здоровья, не приводящее к профнепригодности сотрудников ФСИН, дает возможность некоторым из них «отдохнуть» от высокого уровня нервно-психического напряжения, получить установленные законом льготы. Следовательно, специфичность содержания профессиональной деятельности и особенности профессиональных требований во многом объясняют феномен преобладания авитальной мотивации и низкого уровня моти-

вации здоровьесбережения у представителей некоторых профессиональных групп.

Различия в распределении показателей здоровьесберегающей мотивации при сравнении российских и иностранных студентов медицинского университета, условно благополучных старшеклассников и «трудных» подростков подтвердили гипотезу о влиянии кросскультурных различий, особенностей социальной адаптации на уровень сформированности мотивации здоровьесбережения.

Корреляционный анализ массива психодиагностических данных выборок в рамках комплексного исследования витальной метакомпетентности показал, что максимальный вклад в формирование здоровьесберегающей мотивации вносят регулятивные способности (максимальный канонический корреляционный вес в матрице). Между психодиагностическими показателями и показателями здоровьесберегающей мотивации сильные корреляционные зависимости ($p< 0,01$) были выявлены в отношении интернальности в области здоровья (+0,625), уровня тревожности (-0,433), общей интернальности (+0,427), уровня самооценки (+0,398), общей осмысленности жизни (+0,375) и лидерства (+0,328).

Учитывая достаточную сложность исследуемого предмета, и в целях общей систематизации полученных эмпирических данных и конструирования исследовательского поля мотивации здоровьесбережения мы использовали теоретическую модель субсистемной организации мотивации, ранее предложенную Е. В. Карповой для метасистемного анализа мотивации учебной деятельности [4]. Модель сформирована как пространство, заданное тремя осями - направленность, источники и качество детерминации в области здоровьесбережения; она включает восемь мотивационных подсистем: мотивация витальной самореализации, мотивация витальных достижений, мотивация избегания неудач, авитальная мотивация, профилактическая (внутренняя) мотивация, терапевтическая (внешняя) мотивация в области здоровьесбережения, мотивационные стереотипии в области здоровьесбережения, мотивация саморазрушения. В рамках статьи не представляется возможным подробно описать содержание подсистем мотивации здоровьесбережения. Отметим лишь, что все подсистемы динамически напряжены и взаимосвязаны. Так, высокий уровень развития авитальной мотивации может быть связан с развитием «сопряженных узлов»: саморазрушающей мотивации и аутоагрессивных тенденций, недостаточностью здоровьесберегающей активности вследствие выраженной мотивации избегания неудач и особых форм преобладающей витальной жизненной самореализации.

Выводы

Мотивация здоровьесбережения является важнейшей составляющей витальной метакомпетентности личности как субсистема, обеспечивающая готовность личности к здоровьесберегающей деятельности.

Мотивация здоровьесбережения не прямо зависит от объективных характеристик качества жизни в области здоровья, но связана с уровнем удовлетворенности жизнью - общим субъективным благополучием.

Результаты исследования целевых выборок условно здоровых людей и пациентов клиник показали, что уровень здоровьесберегающей мотивации личности обусловлен комплексом социально-психологических характеристик, образом жизни и индивидуально-психологическими особенностями личности.

Исследовательское поле мотивации здоровьесбережения, основанное на теоретической модели субсистемной структурной организации мотивации синтезирует в себе как известные мотивационные подсистемы здоровьесбережения, так и те, которые были обнаружены в ходе эмпирических исследований целевых выборок.

Литература

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. М., Просвещение. 2001. 476с. **2**. Далгатов М. М., Магомедова Н. Т. Ценностно-смысловая сфера и дезадаптивное поведение личности студенческой молодежи // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2013. № 2 (23). С. 11-16. **3**. Карпов А. В. Пси-

хология сознания. Метасистемный подход. М., РАО. 2011. 1088 с. **4**. Карпова Е. В. Мотивация достижения в структуре мотивационного обеспечения учебной деятельности и методика ее диагностики // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 2. Том II. С. 328-333. **5**. Николаева В. В. Влияние внутренней болезни на психику. М., МГУ. 1987. 168 с. **6**. Психология здоровья / Под редакцией Г. С. Никифорова. СПб., СПбГУ. 2000. 504 с. **7**. Черникова Е. Б. Формирование мотивации здорового образа жизни у школьников // Образование и общество. № 6 2009. С. 12-18. **8**. Яковлева Н. В. Витальная метакомпетентность личности: теория и практика психологических исследований здоровья. Рязань, РязГМУ. 2012. 285с.

References

1. Aseyev V. G. Motivation of behavior and personality formation. M. : Prosveshenie. 2001 . 476 p. **2.** Dalgatov M. M., Magomedova N. T. Value-sense sphere and maladaptive behavior of the individual student's youth // Proceedings of the Dagestan State Pedagogical University. Psychological and pedagogical sciences. 2013. # 2 (23). P. 11- 16. **3.** Karpov A. V. Psychology of Consciousness. Metasystem approach. M. , RAO. 2011. 1088 p. **4.** Karpova E. V. Achievement motivation in the structure providing motivational training activities and method of diagnosis // Yaroslavl Pedagogical Gazette. 2012. # 2. Volume II. P. 328-333 **.** **5**. Nikolaeva V. V Impact of disease on the inner psyche. M. : Moscow State University. 1987. 168 p. **6.** Health Psychology / Edited G. S. Nikiforov. SPb., St. Petersburg State University. 2000. 504 p**.** **7.** Chernikova E. B. Formation of motivation healthy lifestyle among students // Education and Society . # 6. 2009. P. 12 -18. **8.** Yakovleva N. V. Vital metakompetence personality : theory and practice of psychological health research. Ryazan. 2012. Ryazan State Medical University. 285 p.

Litertura

1. Aseev V. G. Motivacija povedenija i formirovanie lichnosti. M. : Prosveshenie. 2001. 476 s. **2.** Dalgatov M. M., Magomedova N. T. Cennostno-smyslovaja sfera i dezadaptivnoe povedenie lichnosti studencheskoj molodezhi // Izvestija Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2013. № 2 (23). S. 11-16. **3.** Karpov A. V. Psihologija soznanija. Metasistemnyj podhod. M., RAO. 2011. 1088 s. **4.** Karpova E. V. Motivacija dostizhenija v strukture motivacionnogo obespechenija uchebnoj dejatel'nosti i metodika ee diagnostiki // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2012. № 2. Tom II. S. 328-333. **5.** Nikolaeva V. V. Vlijanie vnutrennej bolezni na psihiku. M., MGU. 1987. 168 s. **6.** Psihologija zdorov'ja /Pod redakciej G. S.Nikiforova. SPb., SPb. GU. 2000. 504 s. **7.** Chernikova E. B. Formirovanie motivacii zdorovogo obraza zhizni u shkol'nikov // Obrazovanie i obshhestvo. № 6 2009. S. 12-18. **8.** Jakovleva N. V. Vital'naja metakompetentnost' lichnosti: teorija i praktika psihologicheskih issledovanij zdorov'ja. Rjazan', Polinom. 2012. 285 s.

Статья поступила в редакцию 13.01.2014 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 811.111(07)

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЕМ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE ABILITIES THROUGH THE FORMATION OF MENTAL-SPEECH ACTIVITY OF SECONDARY SCHOOLCHILDREN

© 2014 Бариева З. Ш.
Дагестанский государственный педагогический университет
© 2014 Barieva Z. Sh.
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье рассматривается сущность понятия формирования и развития речемыслительной деятельности учащихся среднего этапа обучения в условиях школы.*

Abstract. *The article deals with the substance of conception of formation and development speech training of pupils in the middle stage in conditions of school.*

Rezjume. *V stat'e rassmatrivaetsja sushhnost' ponjatija f ormirovanija I razvitija rechemyslitel'noj dejatel'nosti uchashhihsja srednego jetapa obuchenija v uslovijahshkoly.*

Ключевые слова: *речевая деятельность учащихся, навыки и умения в речевой деятельности, проблемная ситуация, проблема.*

Keywords: *speech activities of pupils, skills and abilities in speech activities, problem situation, problem.*

Kljuchevyeslova: *rechevaja dejatel'nost' uchashhihsja, navykiiumenija v rechevoj dejatel'nosti, problemnaja situacija, problema.*

Среди множества методических средств, применяемых в процессе формирования речемыслительной деятельности на среднем этапе обучения английскому языку, наиболее удачными представляются речевые вербальные средства. Вербальные средства непосредственно связаны с речемыслительной деятельностью учебного процесса. Речемыслительная деятельность в учебном процессе представляет собой единый процесс порождения мысли и речи учащихся, которая составляет материальную базу общения на иностранном языке [9]. Овладение учащимися основами общения в непосредственной и опосредованной формах является практической целью и значимостью обучения иностранному языку.

Об этом свидетельствует сама формулировка данного процесса, согласно которой речемыслительная деятельность представляет собой целенаправленный, мотивированный и осмысленный процесс познания действительности речевыми средствами. Это означает, что адекватное стимулирование речемышления учащихся возможно при формировании всех видов речевой деятельности – слушания, говорения, чтения и письма [4]. Однако с учетом данных исследованного нами материала представляется целесообразным остановиться на рассмотрении

таких методических средств, которые связаны с обучением чтению и говорению в тесном взаимодействии.

Методические средства речемыслительной деятельности – это психологические орудия, которые, опосредуя деятельность, делают ее возможной. Речемыслительная деятельность опосредуется вербальными средствами, т. е. грамматически организованными словами. Вербальные средства являются наиболее мощными орудиями интеллекта и важнейшим условием осуществления высших психических функций человека [3].

В области обучения чтению на английском языке применяются проблемные задания в качестве методических средств формирования речемыслительной деятельности. В зависимости от новизны мыслительных действий, составляющих ту или иную деятельность, она может иметь различный характер – быть репродуктивной, т. е. повторением выполненных кем-то действий, реконструктивной, когда делаются преобразования по образцу, творческой – когда действия выполняются самостоятельно.

Одним из возможных путей формирования у учащихся речемыслительной деятельности является использование специальных проблемных заданий, в которых определенные элементы, необходимые для решения такой задачи, неизвестны учащимся, и они должны найти их сами. В этом состоит их опыт творческой деятельности.

Понятийный аппарат проблемного обучения включает такие понятия, как проблема и проблемная ситуация.

Под проблемной ситуацией понимается весь комплекс условий, необходимых для возникновения проблемы и решения проблемной задачи [6]. Под проблемой понимается противоречие, требующее разрешения или исследования. Рассмотрим суть проблемной задачи, которая состоит из условия и задания. В условиях обучения в группе 7-го класса это текст на английском языке или тексты. Условие имеет количественные и качественные характеристики, т. е. необходимое число текстов и характер представленной в нем информации. В зависимости от числа входящих в задачу текстов различают однотекстовые и многотекстовые задачи. Информация может быть необходимой и достаточной для решения задачи или некорректно представленной – недостаточной, противоречивой, избыточной. Учащимся предлагается найти проблему и определить способы ее решения.

Приведем несколько типов проблемных задач согласно вышеперечисленным параметрам.

1. Однотекстовые проблемные задачи с неполной информацией.

– Вопросы к информации, которой в тексте нет.

– Опишите подробно один из домов в городе, кто в нем живет, кем работают жители.

– Сравните текст и рисунки к нему и приведите их в соответствие.

– Скажите, о чем может быть текст, в котором пропущены все тематические слова. Дайте как можно больше вариантов.

2. Многотекстовые проблемные задачи с неполной информацией, неизвестное – предмет.

– Прочтите тексты и определите тенденцию развития главной сюжетной линии.

– Прочтите тексты, выражающие разные точки зрения по одному вопросу. Какую еще точку зрения можно высказать?

3. Многотекстовые проблемные задачи с противоречивой информацией, неизвестно – способ осуществления действия.

Условие: соедините два текста, выражающих разные точки зрения, в один, как будто его писал один автор.

4. Однотекстовые проблемные задачи с избыточной информацией, неизвестное - предмет.

Они могут иметь несколько правильных ответов или иметь только один правильный ответ. Например:

Условие: определите ответ на английском языке, прочитав текст.

A car ran into a ditch. There were no other cars on the road that night. The weather forecast stated there was a 70% chance of rain. There was an empty can of beer found in the car. What kind of evidence do you see to determine the cause of the accident?

Следует отметить, когда учащимся предлагаются небольшие тексты в речемыслительных операциях «недостаточность информации в условии задачи может быть вызвана ее отсутствием или наличием имплицитной информации» [1].

Приведенные примеры проблемных задач в области чтения в качестве методических средств в целях формирования речемыслительных умений представляют собой всего лишь образцы. Это далеко не полный перечень проблемных задач.

Методические средства, связанные с таким видом речевой деятельности, как говорение, используются в процессе формирования речемыслительной деятельности учащихся в формах речевого взаимодействия[8].

Данная форма методических средств представляет собой объединение, координацию и взаимодополнение усилий участников общения на английском языке для достижения коммуникативной цели речевыми средствами [10].

Речевое взаимодействие, как методическое средство не может быть представлено в виде готового и заранее заданного текста, поскольку любой текст является готовым итогом монологической, диалогической или групповой речемыслительной деятельности.

К методическим средствам, обеспечивающим необходимые умения в речемыслительной деятельности в области речевого взаимодействия относятся следующие группы способов: интервью, сбор информации, нахождение речевого партнера, обмен мнениями, дискуссионная игра и т. д. [7].

Перечисленные способы являются наиболее распространенными средствами, с помощью которых учителю удается формировать речемыслительные умения в процессе обучения английскому языку. Вкратце рассмотрим содержание каждого из перечисленных средств.

Интервью проводится с целью опроса на английском языке как можно больше присутствующих на уроке учащихся с тем, чтобы выяснить их мнения, суждения, ответы на поставленные вопросы. Для этого школьники, работая одновременно, свободно перемещаются по классу, выбирают ученика, которому адресуют свои вопросы, фиксируют ответы в записной книжке, выбирают другого ученика ит. д.

Общие итоги такого опроса записываются на доске и используются для дальнейшего обсуждения.

Сбор информации рассчитан на развитие каждого ученика, который сначала владеет небольшим фрагментом информации, затем в результате речевого взаимодействия с другими одноклассниками получает информацию на английском языке из коллективного банка и приобретает всю сумму знаний.

Формами такой работы может служить обмен информацией об актуальных событиях в стране, о фрагментах прочитанного текста, о разгадке детективного обстоятельства по мотивам прочитанного или просмотренного т. д.

Нахождение речевого партнера предлагает учащимся условие, согласно которому в классе каждый ученик должен найти свою пару, о которой ранее не догадывался. Нахождение пары для речемышления на иностранном языке обусловлено темой разговора, связанной с областью знания. Например, тема «союзник в спорте», «телевизор – помощник или помеха?» «союзник в споре по теме мешают ли книги» и т. д. Каждый ученик получает карточку, на которой изложено то или иное мнение по обсуждаемой проблеме. Задача школьника заключается в нахождении одноклассника, который думает также как и он сам, с помощью вопросов на английском языке.

Обмен мнениями, как методическое средство, применяется в различных формах. Конкретно, «обмен предметами» предполагает, когда каждый ученик получает карточку, на которой обозначен «предмет», а также то, что он хочет получить в результате обмена. Карточки составлены так, что прямой обмен осуществить невозможно [2]. Для этого учащимся удается обменять желаемые предметы через серию вариантов, как учащиеся не знают содержания других карточек. С помощью обмена мнениями учащиеся могут расположить в правильной последовательности фрагменты текста на английском языке. С помощью вопросов они выслушивают друг друга, сопоставляют содержание прослушанных отрывков и определяют правильную последовательность рассказа.

Дискуссионная игра проводится на базе прочитанного, услышанного и увиденного способами: сообщения дополнительной информации, вопросов, выражением согласия или возражения. В проводимой дискуссии определяются условия для победителей. Побеждает тот, кто раньше других использует все необходимые формы высказываний и чем суждения будут наиболее убедительными. Один из участников выполняет обязанности счетчика – заполняет на доске графы таблицы знаком + (плюс) напротив участника игры в параметрах «информация», «вопрос», «согласие», «возражение». По окончании игры подводятся итоги. Таким образом, на основе изучения опыта работы школы были сформулированы рекомендации по исследованию данной проблемы в структуре:

1) Создать методическую разработку экспериментальной апробации на базе изучения современных методов проведения поиска [5].

2) Провести подготовку объекта экспериментальной работы по выявлению трудностей для учащихся.

3) Осуществить изучение испытуемых с учетом возраста и условий обучения.

4) Разработать систему организации и фиксации результатов исследования.

5) Подготовить материалы для проведения срезов и обработать полученные данные проведенного поиска.

Формирование умений речемыслительной деятельности учащихся среднего этапа обучения на материале английского языка представляется возможным, если активизировать учебную деятельность учащихся на коммуникативно ориентированной основе с применением современных методических средств.

Литература

1. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., Наука, 1981. 89 с. **2.** Горлова Н. А. Специфика развития навыков и умений в ходе овладения учащимися речевой деятельностью на иностранном языке // Иностранные языки в школе. 2013. № 3. С. 2. **3.** Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в средней школе. М. : «Просвещение», 1991. С. 47. **4.** Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М. : «Просвещение», 1978. С. 3-9 **5.** Ляховицкий М. В. О сущности и специфике экспериментального исследования в методике обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1969. № 4. С. 23. **6.** Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М. : «Педагогика», 1972. С. 26. **7.** Мильруд Р. . Основные способы стимулирования речемыслительной деятельности на английском языке // Иностранные языки в школе. 1996. № 6. С. 6 **8.** Мильруд Р. П. Обучение школьников речевому взаимодействию на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 1991. № 6. С. 3. **9**. Паламарчук В. И., Паламарчук В. Ф. К проблеме методов развивающего обучения. «Педагогика», 1979. № 3. С. 52-58. **10.** Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М. : «Просвещение», 1985. 118 с.

References

1. Galperin I. R. Text as an object of linguistics' research. M. : "Science", 1981. 89 p. **2.** Gorlova N. A. Specific of skills and abilities' development in the maintaining of speech activity in foreign language // Foreign Languages at school, # 3. P. 2. **3.** Zymnya I. A. Psychology of training foreign languages in secondary school. M. : "Education", 1991. P. 47. **4.** Zymnya I. A.Psychological aspects of foreign language speech training. "Education", 1978. P. 3-9. **5.** Lyachovitsky M. B. About substance and specific character of experimental investigation in the methodic of training of foreign languages// Foreign Languages at school, 1969. # 4. P. 23. **6.** Matushkin A. M. Problem situations in thinking and training. M. : "Pedagogy", 1972. P. 26. **7.** Milrud R. P. The main principles of speech mental activity of foreign language // Foreign Languages at school, 1996, # 6. P. 6. **8.** Milrud R. P. Speech interaction training on the foreign language lessons // Foreign Languages at school, 1991, # 6. P. 3. **9.** Palamarchuk V. I., Palamarchuk V. F. The problem of development trainings' methods. "Pedagogy", 1979, # 3. P. 52-58. **10.** Passov E. I. Communicative method of foreign language speaking' training. M. : "Education", 1985. 118 p.

Literatura

1. Gal'perin I. R. Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovanija.M., Nauka, 1981. C. 89. **2.** Gorlova N. A. Specifika razvitija navykov i umenij v hode ovladenija uchashhimisja rechevoj dejatel'nost'ju na inostrannom jazyke // Inostrannye jazyki v shkole. 2013. № 3. C. 2. **3.** Zimnjaja I. A. Psihologija obuchenija inostrannym jazykam v srednej shkole. M. : «Prosveshhenie», 1991. C. 47. **4.** Zimnjaja I. A. Psihologicheskie aspekty obuchenija govoreniju na inostrannom jazyke. M. : «Prosveshhenie», 1978. C. 3-9 **5**. Ljahovickij M. V. O sushhnosti i specifike jeksperimental'nogo issledovanija v metodike obuchenija inostrannym jazykam // Inostrannye jazyki v shkole. 1969. № 4. C. 23. **6**. Matjushkin A. M. Problemnye situacii v myshlenii i obuchenii. M. : «Pedagogika», 1972. C. 26. **7**. Mil'rud R. Osnovnye sposoby stimulirovanija rechemyslitel'noj dejatel'nosti na anglijskom jazyke // Inostrannye jazyki v shkole. 1996. № 6. C. 6 **8**. Mil'rud R. P. Obuchenie shkol'nikov rechevomu vzaimodejstviju na urokah inostrannogo jazyka // Inostrannye jazyki v shkole. 1991. № 6. C. 3. **9**. Palamarchuk V. I., Palamarchuk V. F. K probleme metodov razvivajushhego obuchenija. «Pedagogika», 1979. № 3. C. 52-58. **10**. Passov E. I. Kommunikativnyj metod obuchenija inojazychnomu govoreniju. M. : «Prosveshhenie», 1985. 118 c.

Статья поступила в редакцию 17.01.2014 г.

УДК 378

ПРОДУКТИВНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

EDUCATIONAL PRODUCTIVE PROCESS IN HIGHER EDUCATION

© 2014 Гаджиев Г. М., Тилиев К. М.
Дагестанский государственный педагогический университет
© 2014 Gadzhiev G. M., Tiliev K. M.
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *Усвоение знаний студентами на основе полученного опыта всегда несет вектор личностной ориентации, что предполагает самопознание и самореализацию, свободу самовыражения и представляющие ценностные ориентации образования.*

Abstract. *The assimilation of knowledge by students on the basis of experience always carries a vector of personal orientation, which implies self-knowledge and self-realization, freedom of expression and represent the value orientation of education.*

Rezjume. *Usvoenie znanij studentami na osnove poluchennogo opyta vsegda neset vektor lichnostnoj orientacii, chto predpolagaet samopoznanie i samorealizaciju, svobodu samovyrazhenija i predstavljajushhie cennostnye orientacii obrazovanija.*

Ключевые слова: *гуманизация, коммуникация, культура, педагогическое общение, личность, учитель.*

Keywords: *humanization, communication, culture, pedagogical communication, personality, teacher.*

Kljuchevye slova: *gumanizacija, kommunikacija, kul'tura, pedagogicheskoe obshhenie, lichnost', uchitel'.*

Реформирование системы профессионального образования направлено на увеличение объёма самостоятельной работы студентов, переход к индивидуальным занятиям, свободу посещения и даже оценку преподавателей со стороны студентов и т. д. При этом доминирующие образовательные технологии, применяемые в вузе, характеризуются тем, что образовательный процесс на выходе имеет индивидуальный продукт деятельности.

С этих позиций представляет интерес метод проектов, рассматриваемый Г. К. Селевко, как составная проблемного обучения, отечественными педагогами и дидактами М. М. Левина, В. А. Ситаров и др., как отдельную технологию профессионального педагогического образования [1. С. 256].

Метод проектов понимается нами, как структурно-организационная форма педагогического процесса в вузе, моделирующая профессиональную деятельность студентов и обеспечивающая интегрированное образование, использование психолого-педагогических знаний, развитие и совершенствование профессиональных умений и навыков. При этом специалисты, имеющие опыт проектного обучения, считают, что его следует использовать, как дополнение к другим видам прямого или косвенного обучения, как средство ускорения роста в личностном и в академическом смысле.

Примечательно, что иностранные педагоги (В. Рибе, Н. Видал и др.) предпочитают словосочетание «проектная работа» (Projtect Work), что предполагает наличие проектных заданий, выполняемых в контексте системы проектного обучения [4. С. 17]. Для дальнейшей методической разработки нашего исследования обозначим сущность понятия «педагогическая технология», по которой встречается огромное многообразие трактовок. Особенностями проектного обучения в педвузе является самостоятельное усвоение знаний и информации при работе над проектом, что обеспечивает сознательность, прочность усвоения, формирует логический и вербальный виды мышления. Проектное

обучение служит профессиональной социализации студентов, понимаемой, как «процесс усвоения и активного воспроизведения социального опыта, овладения навыками практической и теоретической деятельности, преобразования реально существующих отношений в качества личности». В проектном обучении студенты выступают, как субъекты социального развития, а также «активные субъекты саморазвития», поскольку каждое последующее поколение будет только познавать, осваивать и потреблять богатства, созданные до него и без него, то социальный прогресс остановится. С этих позиций обществу для полноценного развития (для простого выживания) нужны люди, способные не только усваивать транслируемое, но и преумножать богатство, создавать новые образцы культуры, более эффективные технологии, гуманизировать человеческие отношения, воспроизводить природные процессы [3].

Саймон Хейнс, анализируя проектное обучение в контексте изучения иностранного языка, называет его деятельностью, требующей от студентов и преподавателей владения многими навыками и «фокусирующейся на топике или теме в большей степени, чем на специфических языковых целях». Поэтому развитие коммуникативной культуры мы рассматриваем, как параллельную цель, позволяющую использовать проект, как средство расширения их знания о мире. При этом автор приводит четыре аргумента в пользу проектных работ студентов: центрация образовательного процесса на студенте, а не на учебном плане; кооперация, а не соревнование; развитие различных навыков, а не совершенствование употребления отдельных языковых структур.

Важность конечного продукта (радио- или видеопрограмма, студенческий спектакль, газета, выставка в классе, сбор и анализ статистических данных, письменный доклад, сборник эссе и т. д.) объясняется значимостью практической направленности проектных работ, поскольку студенты в дальнейшей профессиональной деятельности должны использовать проектные продукты, например, книги-игры во время педагогической практики при проведении уроков внеклассного чтения.

Следует отметить факт изменения роли преподавателя в образовательном процессе при проектном обучении, где преобладает инициирующая позиция (определение тематики проектов, выбор методов работы, формирование групп для групповых проектов, поощрение студентов в поиске информационных ресурсов и т. д.).

Во время выполнения проекта преподаватель выступает носителем идей и советов, судьи в решении спорных вопросов, особенно в части правильного использования средств. Кроме того, в конце проектной деятельности учитель должен проявить активность, выполнить роль организатора (выставки) и оценивать результат проекта.

По мнению Р. Рибэ и Н. Видал, при формировании проектных групп, которые нами использованы в практике, важно учесть общие интересы студентов, предпочтения в выборе заданий и взаимоотношения с другими студентами; максимально ограничить состав проектной группы 3-4 студентами; если возможно обеспечить организацию и отбор проектной работы без вмешательства преподавателя; предлагать альтернативный состав группы со смешанными способностями; использовать разные техники подбора студентов в группы (по месяцу рождения, по высоте роста, по вытянутому жребию и т. д.) [1].

Анализ психолого-педагогической литературы по вопросам проектного обучения позволяет выделить операционный состав проектной коммуникативной работы, подготовку студентами вопросов для интервью, анкет и т. д.: мозговой штурм вопросов; записи предложений; расположение вопросов в логическом порядке; комментарий, способствующий объяснению идеи, заложенной в вопросах; приветствие, благодарение и прощение людей, у которых берется интервью; продумывание записи ответов, продумывание способа обработки полученных данных, репетиция всего до начала опроса и т. д.

Приведенный операционный состав не является развернутой инструкцией – моделью поведения при подготовке интервью студентом, поскольку важно закладывать нормы социальных взаимодействий, обеспечивающие коллегиальность работы. По нашим наблюдениям, отсутствие столь развернутых инструктажных предписаний по организации коммуникативных проектов объясняется все еще недостаточным опытом внедрения проектной технологии.

Следовательно, усвоение знаний студентами на основе полученного опыта всегда несет вектор личностной ориентации, что предполагает самопознание и самореализацию, свободу самовыражения и представляющие ценностные ориентации образования.

В проектном обучении общение следует рассматривать, как форму сотворчества, в процессе которого студенты, выполняя конкретный коммуникативный проект, стремятся получить практико-ориентированный продукт, преобразовать окружающий мир. При этом общение выступает источником информации, где через коммуникации студентам передаются не только факты, но и ценностные ориентации, что требует подготовки поколения учителей, обладающих высокой коммуникативной компетентностью.

Коммуникативность, как основа культуры, педагогического общения характеризуется триадой: язык – мышление – культура, с одной стороны, а с другой, определением личности как субъекта педагогического взаимодействия.

Для нашего исследования важно разграничение диалога культуры народов, диалога межличностного пространства отдельных реагентов национальной культуры.

При этом в межкультурной коммуникации важен комплексный учет концепции глобализации и локализации, этногенеза, аккультурации, способствующих разработке прикладной модели развития коммуникативной культуры будущего учителя.

Формирование коммуникативной культуры в многонациональном регионе приобретает особую актуальность, так как воспитание патриотизма, дружбы народов и веротерпимости формируют у будущих поколений чувства и сознание россиян. Поэтому многократно возрастает необходимость понимания педагогами ценностей, связанных с осознанием каждым человеком себя гражданином мира, принципов коммуникативного общения в многонациональном регионе.

Психологический анализ общения позволяет раскрыть механизмы его осуществления, где коммуникация выступает важнейшей социальной потребностью человека, без реализации которой замедляется, а иногда и прекращается формирование личности.

При этом психологи, анализируя механизмы межличностного общения, акцентируют внимание на раскрытии внутренних механизмов акта педагогического общения, который включает триаду: язык – сознание (внутренних психических процессов) – культуру. Анализ позиций психологов в определении категории «общение» позволяет делать вывод о том, что данное понятие тесно связано в профессиональной педагогической деятельностью, способствует изменению социального статуса и социальных функций, что требует выявления развития психолого-педагогических условий формирования коммуникативной культуры будущего учителя. При этом структура коммуникативной деятельности включает: предмет общения (партнер по общению, как субъект), потребность в общении, коммуникативные мотивы, и действия, задачи общения, средства общения, продукты общения, способ, с помощью которого педагог строит свои отношения с другими в педагогической деятельности [2. С. 92].

По мнению В. В. Кан-Калика, Н. Ф. Масловой, А. А. Русалиновой, А. К. Марковой, Н. Я. Никоновой, Я. Л. Коломинского, А. А. Бодалева, С. В. Субботинского, Левина и других, константной характеристикой общения выступает стиль общения педагога с учащимися. При этом основой формирования стиля общения будущего учителя рассматривается нравственно-этические установки общества, где превалирует модель гармоничного общения: когда произносимые слова соответствуют мимике, пантомимике и интонациям, а отношения между учащимися и учителями открытые, свободные и честные. Субъекты общения ощущают чувство собственного достоинства [4. С. 93].

В педагогической теории “коммуникативная культура” исследуется нами с позиций педагогической этики, педагогической риторики и невербальной экспрессии. При этом предметом педагогической этики выступают закономерности проявления морали в сознании, поведении, отношениях и деятельности педагога, а педагогическая риторика характеризует теорию и практическое мастерство целесообразной, воздействующей, гармонизирующей речи учителя. Знание законов невербальной коммуникации необходимо учителю для эффективной обработки каналов обратной связи и организации собственного невербального общения.

С целью корректной организации процесса формирования коммуникативной культуры будущего учителя в педагогическом вузе, нами для овладения умениями, навыками профессиональной коммуникативной компетентности использована схема, согласно которой студенты ставят перед собой коммуникативную цель и, следуя определенной коммуникативной интенции, вырабатывают коммуникативную стратегию, которая преобразуется в коммуникативную тактику, как совокупность

коммуникативных намерений (коммуникативных задач).

В содержании преподавания в педагогическом вузе первостепенное значение приобретают задачи культуроведческого образования, поскольку культуроведение выступает, как теоретико-прикладная дисциплина, рассматриваемая в контексте герменевтического воспитания мышления молодежи, коммуникативно-речевой стратегии сотрудничества, преодоления этнокультурных стереотипов, этики дискуссионного общения, оценочных высказываний и т. д.

В структуре педагогической профессиональной коммуникативной подготовки появилась инфокоммуникационная составляющая, предусматривающая компьютерную грамотность, умения и навыки эффективного пользования информацией сети Интернет. Владение коммуникативной составляющей увеличивает социальную значимость выполняемых студентами проектных работ, поскольку успешная исследовательская работа обязательно имеет интернациональное измерение, приобретаемое благодаря использованию ресурсов международной информационной сети Интернет, прямого общения в режиме реального времени, обмену электронными письмами, участию в телеконференциях и т. д. С этих позиций обучение студентов правилам культурного поведения в Интернете – Нэтикет (Netiquette) – способствует быстрому овладению навыками инфокоммуникации, появляется возможность интеграции и интернационализации образовательного пространства вузов.

Моделирование образовательного процесса проводилось нами на теоретическом и прикладном уровне, где нами выделены 4 этапа формирования коммуникативной культуры: установочный, формирующий (адаптационный), формирующий (основной) и заключительный, каждый из которых синхронизирован по целям, задачам, содержанию, методам, формам организации, средствам осуществления и ожидаемым результатам.

В установочный период проводился контроль остаточных знаний студентов в рамках школьного курса, диагностика интеллектуальных, коммуникативных умений, для чего использовалась система тестовых заданий, а также анкетирование по изучению психологических характеристик и установок студентов. Фактически, первое занятие является коллективным тренингом достижения дальнейшего успешного обучения коммуникациям.

На формирующем (адаптационном) этапе нами логически структурированы содержание учебной информации, подлежащей усвоению, выявлена ее объективная сложность и индивидуальные трудности студентов в изучении учебной программы. На формирующем (основном) этапе студенты активно включаются в выполнение исследовательских, практико-ориентированных проектов, а на заключительном этапе используют продукт проектной деятельности на занятиях по внеклассному чтению.

В основу модели проектного обучения нами заложены принципы культуросообразности, средового, контекстного, личностно-деятельностного и системного подходов к подготовке будущих учителей, где процессы профессионально-педагогического общения представлены, как система коммуникативных задач, логически выстроенных профессионально направленных проектных работ, ориентированных на усвоение социально-нормативных форм взаимодействия друг с другом, коллегами, учащимися, руководящими, работниками образования, родителями и т. д.

Литература

1. Борисова Л. Г., Валов А. М., Жандарова Я. В. и др. Специалист с высшим педагогическим образованием: качество подготовки и социальные ориентиры. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2002. 92 с. **2**. Зарубежный психоанализ. Серия «Хрестоматия по психологии» / Сост. и общ. ред. В. М. Лейбина. СПб. : Изд-во «Питер», 2001. 512 с. **3.** Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. М. : Народное образование, 1998. 256 с. **4**. Ribe R., Vidal N. Project Work. Oxford, Heinemann, 2003. 104 p.

References

1. Borisova L. G., Valov A. M., Zhandarova Ya. V. etc. Speciallist with the higher pedagogical education: the quality of training and social goals. Novosibirsk: Publishing house NGPU, 2002. 92 p. **2**. Foreign psychoanalysis. Series “Readings of psychology” / Comp. and ed. by V. M. Leibin. SPb. : Publishing house “Piter”, 2001. 512 p. **3.** Selevko G. K. Modern educational technologies: Textbook. M. : Public education, 1998. 256 p. **4**. Ribe R., Vidal N. Project Work. Oxford, Heinemann, 2003. 104 p.

Literatura

1. Borisova L. G., Valov A. M., Zhandarova Ja. V. i dr Specialist s vysshim pedagogicheskim obrazovaniem: kachestvo podgotovki i social’nye orientiry. Novosibirsk: Izd-vo NGPU, 2002. 92 s.

2. Zarubezhnyj psihoanaliz. Serija «Hrestomatija po psihologii» / Sost. i obshh. red. V. M. Lejbina. SPb. : Izd-vo «Piter», 2001. 512 s. 3. Selevko G. K. Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii: Ucheb. posobie. M. : Narodnoe obrazovanie, 1998. 256 s. 4. Ribe R., Vidal N. Project Work. Oxford, Heinemann, 2003. 104 p.

Статья поступила в редакцию 22.01.2014 г.

УДК 378

ВОСПИТАНИЕ НЕНАСИЛЬСТВЕННЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ НА ЗАНЯТИЯХ ВЕЛОСИПЕДНЫМ ТУРИЗМОМ

TRAINING OF NON-VIOLENT RELATIONSHIPS AMONG TODAY'S YOUNG PEOPLE AT THE CYCLING TOURISM LESSONS

© 2014 **Магомедов А. К., Магомедова М. К.**
Дагестанский государственный педагогический университет
© 2014 **Magomedov A. K., Magomedova M. K.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *Занятия велосипедным туризмом благоприятно отражаются на общем физическом и психологическом развитии современной молодежи. При правильной организации таких занятий у членов велогруппы воспитываются ненасильственные взаимоотношения, основанные на приоритете общечеловеческих ценностей.*

Abstract. *The cycling tourism lessons have a positive effect upon the general physical and psychological development of the modern youth. With proper organization of such trainings the cycling group members develop non-violent relationships, based on the priority of human values.*

Rezjume. *Zanjatija velosipednym turizmom blagoprijatno otrazhajutsja na obshhem fizicheskom i psihologicheskom razvitii sovremennoj molodezhi. Pri pravil'noj organizacii takih zanjatij u chlenov velogruppy vospityvajutsja nenasil'stvennye vzaimootnoshenija, osnovannye na prioritete obshhechelovecheskih cennostej.*

Ключевые слова: *ненасилие, ненасильственные взаимоотношения, велосипед, велогруппа, велоколлектив, велосипедный туризм, общечеловеческие ценности, здоровый образ жизни, современная молодежь, туризм Дагестана.*

Keywords: *non-violence, non-violent relationships, Bicycle, led the group, led team, Bicycle tourism, human values, healthy lifestyle, modern youth, tourism of Dagestan.*

Kljuchevye slova: *nenasilie, nenasil'stvennye vzaimootnoshenija, velosiped, velogruppa, velokollektiv, velosipednyj turizm, obshhechelovecheskie cennosti, zdorovyj obraz zhizni, sovremennaja molodezh', turizm Dagestana.*

В настоящее время в Дагестане актуально объединение всех прогрессивных сил международного сообщества на разработку согласованных шагов по развитию системы гражданского образования и просвещения, как основы повышения качества жизни, базирующихся на общечеловеческих ценностях, принципах мира, культуры, согласия, сотрудничества и ненасилия. Воспитание ненасильственных взаимоотношений на приоритете общечеловеческих ценностей должно опираться на следующие принципы: открытости, честности, милосердия, сострадания, эмпатии, толерантности, единства мысли – слова – дела [4].

Сегодня в данной статье нам хотелось бы рассмотреть воспитание ненасильст-

венных взаимоотношений у современной дагестанской молодежи в процессе занятий велосипедным туризмом.

В современном мире велосипед отличается своей доступностью практически для всех возрастных и половых категорий населения, как вид спорта или, как разновидность физического воспитания. В последние годы велосипед вновь приобретает свою популярность. О велотуризме много пишут и говорят, по крайней мере, на страницах газет, журналов и интернетовских сайтах это словосочетание в последние десятилетия можно встретить довольно таки часто. Велосипед – это не просто средство досуга или передвижения, это своеобразный образ жизни.

Каждый любитель велосипеда в нём находит что-то своё: кто-то зарабатывает на нем в спортивных соревнованиях деньги и славу, вторые открывают для себя новые территории, регионы и страны, третьи на нем отдыхают, катаясь по паркам и скверам. А кто-то через велосипедные поездки снимает депрессию, накал или напряжение от городской обыденности. Велосипед дает определенную свободу, как физическую, так и психологическую, которой так не хватает в сегодняшние дни. Велотуризм привлекает современную дагестанскую молодежь не только ощущением скорости, свободы, полета, но и интересными экскурсиями, возможностью полноценного отдыха на природе и вероятностью новых знакомств.

При правильном объединении в велопоход и в выборе маршрута, велосипед служит удобным и приятным средством передвижения, позволяя двигаться с меньшей затратой сил на значительно большие расстояния. У велолюбителя появляется больше времени на отдых, которое он может посвятить ознакомлению с интересными объектами, достопримечательностями региона и архитектурными памятниками. «Знакомство с культурой рядом живущего народа помогает расширению кругозора личности, способствует вовлечению значимых ценностей национальной культуры в процессе нравственного, духовного развития человека, и в первую очередь – юного» [6].

Процесс воспитания у современной молодежи ненасильственных взаимоотношений на занятиях велосипедным туризмом очень сложен и многогранен.

Исходя из выше сказанного, актуальность данной статьи определяется следующим аспектом: молодые люди для реализации поставленных целей, а это велотуризм, сплачиваются в определенные группы, в которых уже имеется или проявляется в процессе работы руководитель в лице лидера данной группы. Отношения, складывающиеся в таких спортивных коллективах, порой бывают не стабильными, не устоявшимися (Донцов А. И., Данилова, С. К., Коломинский Я. Л., Мид М., Обозов Н. Н., Павлова Т. В., Петровский А. В.). Они постоянно в динамике, непрерывно развиваются и меняются. Изменения эти происходят по различным причинам:

– или в ответ на какие-то внутренние факторы;

– или под воздействием обстоятельств субъективного порядка (изменения личностных качеств, поведения, мотивации, целей и т. д.).

Чаще происходящее идет на пользу всем участникам группы, а иногда, наоборот, эффективность деятельности отдельных членов или даже всей команды падает.

Во избежание стохастичности в развитии данного процесса необходимо грамотно руководить отношениями в команде, направлять их в нужное для велогруппы русло. Руководитель должен постоянно следить за динамикой развития взаимоотношений, улавливать уровень повышения конфликтности, психологической напряженности и принимать последующие меры. Работа эта сложная, требующая кроме педагогических и психологических знаний большого профессионального опыта, такта, искренности и заинтересованности в воспитании и становлении ненасильственных взаимоотношений в велоколлективе [5].

Специфика туристской группы состоит в том, что она формируется во временный коллектив добровольно, стало быть, все участники сознательно доверяют своему руководителю. От руководителя велоколлектива зависит – утвердится ли доверие членов группы, как к нему самому, так и друг к другу в походе еще больше или, наоборот, разрушится. Другая задача руководителя еще состоит в том, чтобы велоколлектив был сплоченным, выносливым и дееспособным. Как правило, путеводителю принадлежит

идея похода, и поэтому на нем лежит определенная ответственность за то:

– чтобы все участники похода были к нему всесторонне готовы: физически, технически, тактически, психологически;

– чтобы поход прошел успешно и без происшествий, доставил участникам как моральное, так и физическое удовлетворение;

– чтобы конечные цели велопохода были достигнуты;

– чтобы в велогруппе сложилась хорошая психологическая и дружеская атмосфера, основанная на принципах ненасилия.

Согласно авторам Белоусову А. В., Вяткину Л. А., Куриловой В. И., Маслову А. Г., Соколовой М. В., Соловьеву С. С., Шиянову Л. П., Штюрмеру Ю. А. способы комплектования велотуристской группы могут быть самыми разными. Комплектование группы – важный подготовительный этап похода. В зависимости от целей поездки на первое место ставятся те или иные требования к участникам. Если поход совершается главным образом ради спортивных целей, и, предусматривается преодоление больших расстояний и сложных препятствий, то самым важным критерием при отборе будет физическая подготовленность велосипедистов, потому что постоянно отстающий велотурист будет вызывать массовое недовольство. А если велолюбители едут ради отдыха и общения, то существенными будут психологические свойства людей, их интересы и увлечения. Даже наличие одного человека, «не вписывающегося» в группу, может испортить весь поход [3. С. 72- 76].

Велотуризм требует от руководителя велогруппы постоянного контроля и наставничества. Наиболее благоприятны для этого велопоходы и велотуры, в которых можно создать условия способствующие воспитанию первоначальных компонентов позиции ненасилия, что выражается в способности к ненасильственному взаимоотношению и взаимодействию:

1) развитие у членов велогруппы способности понимать состояние настроения окружающих по выражению лица, интонации речи, эмоциям;

2) стимулирование у велотуристов положительных эмоций, выражающие чувства доброжелательности и заботливого отношения к людям;

3) формирование способов эмоционального содействия, умение утешать, оказывать помощь тем, кто в ней нуждается.

На основании теоретического анализа научно-методической литературы, а также личного опыта психолого-педагогической практики и ее осмысления были собраны некоторые рекомендации по организации ненасильственного руководства молодежными групповыми, в нашем случае велогруппой [4]:

– создание условий свободного выбора партнеров по общению и взаимодействию у молодых людей;

– формирование у велотуристов способности самостоятельно устанавливать правила взаимодействия, основанные на принципах ненасилия и толерантности;

– выработки потребности в выполнении определенных этических норм поведения;

– развитие способности ненасильственно регулировать взаимоотношения.

Для реализации этих рекомендаций, по нашему мнению, необходимо создание следующих педагогических условий:

– организация предварительной работы (беседа с велотуристами, наблюдения, чтение специальной литературы);

– пример проявления гуманного и этического отношения со стороны руководителя группы при организации велопохода или велотура.

Первая задача руководителя – для начала объективно и настоятельно спросить с самого себя: обладает ли он туристским, лидерским и жизненным опытом, активностью, трудолюбием, психологическими качествами, необходимыми для успешного проведения задуманного им похода. Иногда бывают и неудачные походы, которые случаются из-за переоценки путеводителем своих прав, недостаточной подготовленностью к планируемому походу как его самого, так и всей группы. Во-вторых, руководителю группы необходимо подобрать согласно задуманному походу соответствующих участников, скоординировавшись с целевой установкой и задачами. Или, наоборот, определить такой маршрут, опираясь на подготовку и квалификацию участников. Последующая задача – это скорее психологическая, которая будет укреплять дух коллективизма в группе – в действенном обсуждении участниками плана похода,

их личной заинтересованностью [1. С. 131-138].

Таким образом, в качестве рекомендаций, нужно подчеркнуть, что для организации процесса массового втягивания людей в сообщество цивилизованных велотуристов нужен специальный фонд, прежде всего, на проведение семинаров велотуристской подготовки с учебно-тренировочными походами, массовых походных мероприятий, причем это дело, которое не осилить одному лишь государственному бюджету, тем более в нынешнее время. Тут нужно объединение средств разных источников.

Ко всему сказанному, хочется добавить, что в республике Дагестан уже на протяжении нескольких лет функционирует сайт велолюбителей Дагестана Клуб «BikeBand».

Проведенный нами анализ деятельности данного сайта подтверждает нашу гипотезу: при правильной организации у современной дагестанской молодежи воспитываются ненасильственные взаимоотношения на занятиях велосипедным туризмом. Велосипед – это не просто средство передвижения, это определенный способ жизни. И если молодой человек выбрал данный способ, то он получает все шансы к духовно-нравственному процветанию, основанному на приоритете общечеловеческих ценностях.

Между тем, администрация сайта велолюбителей Дагестана Клуб «BikeBand» может засвидетельствовать, что велотуризм создает надежный иммунитет не только от наркомании, но и от алкоголя и курения. Предупредить пристрастие подростков к наркотикам гораздо дешевле, чем вытащить из этой топи уже втянувшихся молодых людей. Хочется отметить, что все отношения между Членами Клуба велолюбителей основываются на взаимном уважении друг к другу. Круг интересов Участников Клуба – здоровый образ жизни, велотуризм, активный отдых на природе. Официальный девиз Клуба: «Четыре колеса возят Тело, два колеса возят ДУШУ!» «Мы активно будем пропагандировать в интересах нашей Республики Дагестан здоровый образ жизни: в здоровой нации – здоровый дух!» [7].

Деятельность сайта Клуба «BikeBand» велолюбителей Дагестана, а посещают его страницы и молодые люди из других регионов России, способствует «…организации позитивного опыта культуры общения с людьми разных наций и рас, представителями различных конфессий, этнических и языковых групп; воспитание умений и навыков преодоления личностно-психологических барьеров в межнациональном общении, конфликтной ситуации...» [2].

Резюмируя вышесказанное, мы хотим остановиться на следующих психологических технологиях, применяемых в руководстве ненасильственных взаимоотношений на занятиях велосипедным туризмом:

– формирование духовно-нравственных и общечеловеческих ценностей;

– развитие коммуникативных и социальных навыков;

– развитие когнитивной, эмоциональной и поведенческой сфер;

– развитие способности к принятию самостоятельных решений.

Правильная воспитательная организация ненасильственных взаимоотношений у современной дагестанской молодежи на занятиях велосипедным туризмом, позволяет им всегда находиться в хорошей спортивной и психологической форме, сохраняя при этом субъект-субъектные отношения.

Сегодня мы ответственны в духовно-нравственном воспитании современной молодежи в духе ненасилия, за появление личностей гуманистического мышления, способных ориентироваться на ненасильственную стратегию. Это будет выражаться в принятии личностной модели взаимодействия с окружающими людьми, миролюбии, уважении прав и достоинства других людей, бережном отношении к природе, ко всему живому, патриотизму, гражданственности, толерантности и ненасилию.

Литература

1. Булгаков А. А. Велосипедный туризм / А. А. Булгаков, Е. Бухвальд. М., 1998, 373 с. **2.** Гасанов З. Т. Основные направления деятельности научной школы «патриотическое воспитание граждан российской федерации» // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки, № 2, 2009. **3.** Любовицкий В. А. Велосипед для здоровья / В. А. Любовецкий. М., 1983, 142 с. **4.** Магомедова М. К. Принятие ненасилия как общечело-

веческой ценности студентами педагогического вуза. [Текст] / М. К. Магомедова // Дисс... канд. пед. наук: 13.00.08 / Махачкала, 2011. 209 с. 5. Особенности взаимоотношений в системе «спортсмен спортсмен» [Электронный ресурс]. 6. Ширекина Е. В. Патриотическое воспитание старшеклассников во внеклассной работе // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки, № 2, 2009. 7. URL: http://bikeband.ru

References

1. Bulgakov A. A. Bicycle tourism / A. A. Bulgakov, E. bukhval'd. M., 1998, 373 p. 2. Hasanov Z. T. The Basic directions of activity of the scientific school «Patriotic education of citizens of the Russian Federation //Proceedings of Daghestan State Pedagogical University, # 2, 2009. 3. Lubovetski V. A. Bike health / V. A. Lubovetski. M., 1983, 142 p. 4. Magomedova M. K. Adoption of non-violence as a human value students of pedagogical universities. [Text] / M. K. Magomedov // Diss... Cand. Cand. Sciences 13.00.08 / Makhachkala, 2011, 209 p. 5. Features of mutual relations in system «athlete athlete [Electronic resource]. 6. Shirekina E. V. Senior pupils' patriotic education during the extracurricular work // Proceedings of Dagestan State Pedagogical University, № 2, 2009. 7. URL: http://bikeband.ru

Literatura

1. Bulgakov A. A. Velosipednyj turizm / A. A. Bulgakov, E. Buhval'd. M., 1998, 373 s. 2. Gasanov Z. T. Osnovnye napravlenija dejatel'nosti nauchnoj shkoly «patrioticheskoe vospitanie grazhdan rossijskoj federacii» // Izvestija Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki, № 2, 2009. 3. Ljubovickij V. A. Velosiped dlja zdorov'ja / V. A. Ljuboveckij. M., 1983, 142 s. 4. Magomedova M. K. Prinjatie nenasilija kak obshhechelovecheskoj cennosti studentami pedagogicheskogo vuza. [Tekst] / M. K. Magomedova // Diss... kand. ped. nauk: 13.00.08 / Mahachkala, 2011, 209 s. 5. Osobennosti vzaimootnoshenij v sisteme «sportsmen sportsmen» [Jelektronnyj resurs]. 6. Shirekina E. V. Patrioticheskoe vospitanie starsheklassnikov vo vneklassnoj rabote // Izvestija Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki, № 2, 2009. 7. URL: http://bikeband.ru

Статья поступила в редакцию 28.01.2014 г.

УДК 378

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ АРТПЕДАГОГИКИ В ВОСПИТАНИИ НЕНАСИЛЬСТВЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

THE USE OF ART TECHNOLOGY IN UP-BRINGING OF NONVIOLENT INTERACTION IN EDUCATIONAL PROCESS

© 2014 **Магомедова М. К.**
Дагестанский государственный педагогический университет
© 2014 **Magomedova M. K.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В данной статье освещены вопросы, касающиеся технологий артпедагогики. А также представлена возможность связать артпедагогические технологии, в частности групповые техники («Групповой рисунок по кругу») с педагогикой ненасилия и воспитанием ненасильственного взаимодействия в педагогическом процессе.*

Abstract. *The author of the article concerns the questions about technologies of artpedagogy. The author presents also the opportunity to link artpedagogic technology, particularly technology group («the Group drawing a circle»), pedagogy of non-violence and non-violent upbringing of interaction in the educational process.*

Rezjume. *V dannoj stat'e osveshheny voprosy, kasajushhiesja tehnologij artpedagogiki. A takzhe predstavlena vozmozhnost' svjazat' artpedagogicheskie tehnologii, v chastnosti gruppovye tehniki («Gruppovoj risunok po krugu»), s pedagogikoj nenasilija i vospitaniem nenasil'stvennogo vzaimodejstvija v pedagogicheskom processe.*

Ключевые слова: *педагогика ненасилия, ненасильственное взаимодействие, общечеловеческие ценности, артпедагогика, артпедагогические технологии, групповые техники, педагогический процесс.*

Keywords: *pedagogy of non-violence, non-violent interaction, human values, artpedagogy, artpedagogic technology, group technology, pedagogical process.*

Kljuchevye slova: *pedagogika nenasilija, nenasil'stvennoe vzaimodejstvie, obshhechelovecheskie cennosti, artpedagogika, artpedagogicheskie tehnologii, gruppovye tehniki, pedagogicheskij process.*

В последние годы в России все большее внимание уделяется гуманитаризации высшего образования. Основополагающими принципами государственной политики России в области образования является его «гуманистический характер, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности, уважение к правам человека…» (В. В. Путин).

Сегодня идея ненасилия популярна как в политике, так и в повседневной жизни. Ненасилие – это общечеловеческая, предметная, и даже технологическая парадигма поведения человека. Уже доказано, что аксиологическим основанием педагогики и психологии ненасилия является постулат о том, что самой главной ценностью на Земле является человеческая жизнь. Особую актуальность данное положение приобретает в условиях многонационального региона, где в сознании студенческой молодежи ненасилие и ненасильственное взаимодействие являются показателем богатого духовно-нравственного наследия Республики Дагестан.

Следует отметить, что ненасилие и ненасильственное взаимодействие складывается у человека вследствие гуманистического отношения к нему в социуме в форме любви, уважения, дружбы, заботы, привязанности, ответственности, милосердия, сострадания, знания о нем, его эмпатийного понимания, безоценочного принятия. Ее значение определяется актуализацией личностных потенциалов субъектов педагогического процесса, насыщением личностно-созидающими смыслами процесса саморазвития. Жизненно важным в этом стало понимание личности достоинства и признания своей человеческой ценности, правомочия на уважительное отношение к себе и к окружающим.

Исходя из многочисленных исследований, основополагающим в педагогике и психологии ненасилия являются именно субъект-субъектные связи. Размышляя, таким образом, мы будем понимать под термином «ненасильственным» такое взаимодействие, которое построено именно на системе субъект-субъектных связей и отражающее личностную модель. Личностная же модель педагогического взаимодействия «предполагает сформированность у педагога позиции ненасилия, что, в свою очередь, является условием развития аналогичной позиции у школьников». А так как студенты – это почти полноценные педагоги, то нам в процессе совместной работы с ними было очень важно, чтобы у них сложились субъект-субъектные связи. Поэтому для того чтобы сформировать у детей элементы позиции ненасилия, студенты как будущие педагоги сами должны овладеть позицией ненасилия, уметь реализовывать её на практике [5].

Формирование ненасильственной позиции может быть осуществлено посредством создания субъект-субъектных условий, благоприятствующих самостоятельному принятию позиции ненасилия, свободой воли и выработки на этой основе способности к ненасильственному взаимодействию.

В настоящее время с целью возрождения духовных общечеловеческих ценностей, ценностей ненасилия и ненасильственного взаимодействия, эффективным и инновационным средством коррекции межличностных ненасильственных отношений, является особенно актуальным появление артпедагогики.

Термин «артпедагогика» появился относительно недавно – в середине прошлого века и пока малоизвестен и

малоприменим в педагогической среде, в то время как отдельные идеи этой быстро развивающей области педагогического знания приобретают все большую популярность у педагогов и учащихся. Но возникает проблема интерпретации понятия «арт-педагогика». Это, прежде всего, связано со значением слова «арт», пришедшего с запада (лат. – ars, англ. и франц. – art, итал. – arte), которое переводится на русский язык как «искусство» [4].

Достоинство артпедагогики, которая в настоящий момент находится в стадии своего становления и развития, интерпретируется отечественными авторами и учеными весьма многообразно. Педагоги и психологи вкладывают в него различный понятийный смысл. Для психологов артпедагогика часто является словом-синонимом арт-терапии и используется в контексте работы с детьми с ограниченными возможностями (А. И. Копытин, Г. Неретина, Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская) [1; 3]. В педагогической интерпретации понятие «артпедагогика» понимается как забота об эмоциональном самочувствии и психологическом здоровье средствами художественной деятельности (Л. Д. Лебедева, Ю. Т. Колошина, А. А. Трусь, О. Полухина, Д. Соколов, Л. А. Аметова) [2]. Однако в последнее время педагоги все больше и активнее обращаются к методам и технологиям артпедагогики для повышения эффективности работы с нормально развивающимися детьми, а также еще и с одаренными детьми [6].

Артпедагогика имеет общие цели с классической педагогикой: помочь ребенку научиться понимать и принимать себя, жить в ладу с самим собой и вместе с другими людьми, познавать окружающий мир по законам красоты, доброты и нравственности.

Артпедагогика имеет и специфические цели – это формирование этического и эстетического иммунитета личности в процессе развития ее общечеловеческой и духовно-нравственной культуры. «Артпедагогика – отрасль педагогической науки, изучающая закономерности воспитания и развития детей средствами интегрированного воздействия искусства, целью, которой является помощь ученику в понимании общечеловеческих ценностей, сконцентрированных в искусстве» [9. С. 137].

Современная артпедагогика реализуется в двух сферах человеческой деятельности – это в науке и практике. Сегодня в применении элемента «арт» педагогами ощущается некоторая фигуральность: теоретически искусство не является непосредственной целью деятельности, а становится лишь средством решения профессиональных задач. Такое положение относится к практической артпедагогической деятельности, где средства искусства используются лишь для решения профессиональных педагогических задач, не преследуя при этом специальных целей и идей фундаментального художественного образования: т. е. сюда не входит повышение уровня художественно-технических умений детей, поскольку основными целями артпедагогики являются задачи социально-нравственного и духовного направления, разработка гуманно-личностно-ориентированных моделей поведения.

Артпедагогика – это современная педагогическая технология, основанная на интегративном и интерактивном применении воспитательного воздействия на личность различных видов искусства (театра, литературы, музыки, изобразительного искусства, ручного труда). Так, в системе высшего профессионального образования, сегодня артпедагогика всё чаще рассматривается как инновационная педагогическая технология, а в узком смысле как интерактивный прием.

Арт-технологии – наиболее древняя естественная форма изменения психоэмоционального состояния человека, используя которую (осознанно или нет) многие люди пытаются снять психическое напряжение, успокоиться, сосредоточиться. Искусству принадлежит великая роль естественного проводника переживаний или эмоциональных симптомов, и всё это не зависит от возраста, пола, болезни, чувств и переживаний [8].

Система образования всегда находилась и находится в условиях повышенного внимания, и любое цивилизованное общество стремится к её прогрессу и усовершенствованию. Но по мере того, как повышаются образовательные стандарты и компетенции, возрастает учебная нагрузка и работа с документацией педагогического процесса. В силу таких обстоятельств, возникают, к сожалению, ситуации, что в большинстве учебных

заведений сейчас у преподавателей нет ни сил, ни времени, чтобы заниматься проблемами отдельно взятого ученика. Поэтому использование артпедагогических технологий на занятиях могло бы быть эффективным инновационным средством для стабилизации психологического микроклимата в воспитании ненасильственного взаимодействия в педагогическом процессе, потому что артпедагогическая помощь учащимся позволяет им более полно реализовать возможности личностного развития и становления. Введение новых образовательных технологий вносит серьезные изменения в систему образования и просвещения: если ранее центральное место занимал преподаватель, то теперь – это учащийся. В данной ситуации возникает возможность реализации инклюзивного образования, которое ориентировано на детей и признает, что все дети – адепты с различными потребностями в обучении и воспитании. Это дает возможность каждому ученику обучаться в подходящем для него темпе и на том образовательном уровне, который соответствует его способностям и потребностям.

Использование различных технологий артпедагогики в педагогическом процессе призвано, прежде всего, содействовать духовно-нравственному воспитанию ребенка, открывая перед ними все новые пространства для самопознания и свободного творческого самовыражения. Подобные занятия способны повысить самооценку, помочь детям, подросткам и студентам контролировать свое поведение, опираясь на ненасильственное самосознание. Свободное, ненасильственное самовыражение обязательно и желательно в помощи ребенку исключить проявления его негативного психоэмоционального состояния, разрешить имеющиеся проблемы в учебе, в общениии в поведении. Возможности технологий артпедагогики позволяют сдерживать проявление негативной агрессивной энергии на окружающих или на себя, т. е. принятия себя и окружающих с позиции ненасилия. А это очень важно, т. к. контроль над поведением и эмоциями помогает людям принимать верные, праведные решения, делать объективные выводы, исходя из позиции, что высшей ценностью являются человек и человеческая жизнь.

Вместе с тем, мы видим, что артпедагогические технологии уже адаптированы и применимы в отдельных педагогических исследованиях последних лет к работе с обычными детьми с целью профилактики и коррекции их негативных эмоциональных состояний, нормализации эмоционально-волевой сферы личности, способствующих как духовно-нравственному, так и физическому оздоровлению [8].

Изучив более подробно имеющийся в нашей стране и описанный в различных печатных источниках и информационных ресурсах опыт реализации технологий артпедагогики, мы в данной статье хотели бы рассмотреть, как стоит этот вопрос в педагогическом процессе вуза.

Артпедагогические технологии в педагогическом процессе высшей школы реализуются в основном посредством различных индивидуальных и групповых форм работы.

Особенно положительный эффект дает работа в группе: предлагается создание индивидуальных работ в группе, а также создание общей, совместной работы. Групповая технология – это такая технология обучения, при которой ведущей формой учебно-познавательной деятельности учащихся является работа в группе. При групповой форме деятельности коллектив учащихся делится на малые группы для решения конкретных обучающих или корректирующих задач. Затем каждая группа получает определенное задание (либо одинаковое, либо дифференцированное) и выполняет его сообща под непосредственным руководством лидера группы или педагога. Цель технологии группового обучения – создать оптимальные условия для развития познавательной самостоятельности учащихся, их интеллектуальных способностей и коммуникативных умений посредством ненасильственного взаимодействия в педагогическом процессе при выполнении группового задания в качестве самостоятельной работы. Групповая форма работы описана у А. Г. Ривина, В. К. Дьяченко. Н. Гузик, И. Первина, В. Фирсова, А. Гин и др.

К групповым техникам артпедагогики относятся: «диалог» рисунок по кругу, групповой рисунок, коллажи, мозаики, ассоциативные и свободные рисунки, «подарки», коллективный автопортрет. Педагоги в своей практике в работе с детьми используют множество арттехник, среди которых рисование ка-

рандашами, красками, мелками и т. д., лепку из теста, глины, пластилина и т. п., оригами, песочную игру и многие другие техники. В каждой арт-технике существует большое количество практических приемов, которые педагог подбирает в зависимости от особенностей целей и задач предстоящей работы.

Применительно к студентам групповая техника артпедагогики во многих случаях обладает определенными преимуществами перед индивидуальной работой. Она дает студентам возможность самим контролировать, в какой мере доверять окружающим свои мысли, эмоции и переживания. Это придает им ощущение большей независимости и, тем самым, удовлетворяет их потребность в самостоятельности и защите своего личного пространства. Каждый участник вкладывает в эту работу что-то свое, личное.

Современные технологии артпедагогики в форме групповой и парной деятельности рассматривает следующие виды:

- Музыкальная терапия и танцевально-двигательная терапия: совместное звучание, музыкально-драматические картинки, аутентичные движения;
- Фототерапия: назначение, формы работы с фотографией, художественная разработка фотографий в парах;
- Проективные методики: совместный-групповой рисунок, фреска.

Исходя сегодня из нашего опыта работы со студентами, используя интерактивные и артпедагогические технологии, хотелось ниже рассмотреть преимущества техники артпедагогики «Групповой рисунок по кругу» [2].

Условия работы техники «Групповой рисунок по кругу» следующие: всем участникам группы выдаются листы бумаги формата А4 и карандаши (мелки, фломастеры). Задача первая – задумав картину (пейзаж за окном путешественника), нарисовать только один из задуманных элементов, после чего листок передается соседу слева. Таким образом, каждый участник группы получает листок с одним элементом, относящейся к задуманной теме. Задача вторая – это дорисовать еще один элемент и передать дальше соседу слева. Рисунки участников группы цепочкой передаются до тех пор, пока круг не замыкается. Обсуждается композиционная целостность получившихся картин, их привлекательность для «автора».

Данное упражнение позволяет развивать эмпатию участников, умение видеть позицию другого. В целостном действии эта работа развивает сплоченность коллектива, двигаясь от стадии к стадии, от работы на личном пространстве до работы на общей территории к логическому завершению задуманной композиции.

Функции группового рисунка «Групповой рисунок по кругу» – это выявление интересов (на стадии формирования группы), позиций участников группы (лидеры/аутсайдеры), диагностика отношений, коалиций и группировок, разрешение конфликтных ситуаций, развитие коммуникативных навыков, ненасильственного взаимодействия, развитие эмоционального интеллекта (на стадиях развития группы), подведение итогов работы группы.

Относительно позиций, занимаемых участниками в группе нужно также отметить, что техника группового рисунка решает дополнительно коррекционно-воспитательные задачи – в ходе рисования создаются условия для пересмотра позиций, их спонтанного изменения, проигрывания моделей поведения, воспитываются умения объединяться и сплачиваться, договариваться о выполнении общей работы, стремления помочь друг другу. При групповых заданиях участники привыкают к такому важному моменту: что рядом есть люди, которые нуждаются именно в твоей помощи и понимании.

Кроме этого в групповом рисунке стоит обращать внимание на: общую цветовую палитру, «настроение» рисунка, отражающего на данный момент настроение всей группы; слаженность работы группы: взаимосодействию, воспитанию общительности и дружеских взаимоотношений (пользование одним набором красок, одной банкой с водой и т. д.); общность или разрозненность нарисованных объектов, композиционная характеристика, наличием темы; наличие линий связи на рисунке (следы, дороги, водные пути, линия горизонта).

Время на создание группового рисунка может варьироваться, но оно также оговаривается педагогом до начала работы. Групповая форма несет в себе ряд недостатков – это трудности комплектования групп и организации рабо-

ты в них, еще и включение сразу всех учеников в работу, рабочий шум на уроке.

Использование артпедагогической техники «Групповой рисунок по кругу» в педагогическом процессе создает благоприятные условия для воспитания ненасильственного взаимодействия:

– формирует осознание участниками групповой работы себя как личности, ненасильственное принятие себя и понимание собственной ценности как человека;

– дает осознание своей взаимосвязи с миром и своего места в окружающем социокультурном пространстве, опираясь на принципы ненасилия;

– невербальное общение, обучение зачастую дает более мощный эффект, чем самое грамотное вербальное изложение учебного материала педагогом;

– дает социально приемлемый выход агрессивности и другим негативным чувствам;

– дает возможность получить достоверный материал для интерпретации и диагностических заключений об участниках групповой работы;

– позволяет проработать учебный материал в интерактивном режиме с опорой на имеющийся духовно-нравственный опыт педагога и ребенка;

– содействует адаптации в социуме и в творческой самореализация личности.

Согласно предложенной С. В. Стариковой инвариантной модели развития профессиональной компетентности будущих специалистов средствами технологий артпедагогики, предусматривается системное включение арт-технологий в образовательный процесс на всех ступенях подготовки студентов (в виде спецкурсов, практикумов, мастер-классов, проектов) и в различные формы обучения (от комплексных занятий до семинаров и производственной практики). Кроме того, предполагается постепенное углубление их в разные виды искусства при усилении субъектной позиции от созерцания до инициативно-созидательной, художественно-творческой деятельности [7].

Опыт работы в педагогическом процессе подсказывает, что наиболее эффективным является применение не отдельных элементов и технологий, а интегрированные, интерактивные занятия, сочетающие в себе различные технологии и методы артпедагогики, способствующие воспитанию ненасильственного взаимодействия личности.

Литература

1. Артпедагогика и арт-терапия в специальном образовании: Учебник для вузов // Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. М. : Академия, 2001. 248 с. **2**. Колошина Т. Ю., Трусь А. А. Арт-терапевтические техники в тренинге: характеристики и использование. Практическое пособие для тренера. М. : 2010., 189. **3.** Копытин А. И. Арт-терапия: разнообразие методов. СПб., 2012. **4.** Лексикон нонклассики. Художественно-эстетическая культура XX в. // Под ред. В. В. Бычкова. М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2003. 607 с. **5.** Магомедова М. К. Принятие ненасилия как общечеловеческой ценности студентами педагогического вуза // Дисс... канд. пед. наук: 13.00.08 / Махачкала. 2011. 209 с. **6.** Соколова Т. А. Научно-методические подходы к выявлению одаренных детей и решение их проблем с использованием артпедагогических технологий. Рукопись, 2011. **7.** Старикова С. В. Развитие профессиональной компетентности будущего социального педагога средствами арт-технологии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. **8.** Тарасова Е. Г. Целительные силы искусства. Арт-педагогические техники и приемы. Метод. пособие // Под общей редакцией С. В. Федотовой, к.ф.н., доцента кафедры ГСЭД ТОИПКРО. Тамбов: ТОИПКРО, 2006. 49 с. **9.** Хрисанова Е. В., Сергеева Н. Ю. Артпедагогика в системе современного воспитания // Народное образование. 2003. № 3. С. 137-145.

References

1. Artpedagogy and art therapy in special education: Textbook for universities // E. A. Medvedev, I. Y. Levchenko, L. N. Komissarova, T. A. Dobrovolskaya. M. : the Academy, 2001. 248 p. **2.** Koloshin T. U., Trus A. A. Art therapy techniques in training: the features and usage. Practical manual for trainers. M. : 2010., 189. **3.** Kopytin A. I. Art therapy: a variety of methods. SPb., 2012. **4.** Lexicon non classics. The artistic and aesthetic culture of the XX century // Ed. by V. V. Bychkov. M. : Russian political encyclopedia (RUS-SPAN), 2003. 607 p. **5**. Magomedova M. K. Adoption of non-violence as a human value students of pedagogical universities // Diss... Cand. Cand. Sciences 13.00.08 / Makhachkala. 2011. 209 p. **6.** Sokolova T. A. Scientific and methodological approaches to the identification of gifted children and solve their problems using artpedagogic technologies. Manuscript,

2011. 7. Starikov S. V. Development of professional competence of future social pedagogue means art technology: Avtoref. dis. ... Cand. Sciences. M, 2008. 8. Tarasova E. Г. Healing power of art. Art-pedagogical techniques. Method. textbook // Edited by S. V. Fedotova, candidate of philological Sciences, associate Professor of GSAD TOIPKRO. Tambov: TOIPKRO., 2006. 49 p. 9. Hrisanova E. V., Sergeeva N. Y. Artpedagogy in the system of modern education // Narodnoe obrazovanie. 2003. № 3. P. 137-145.

Litaretura

1. Artpedagogika i art-terapija v special'nom obrazovanii: Uchebnik dlja vuzov // E. A. Medvedeva, I. Ju. Levchenko, L. N. Komissarova, T. A. Dobrovol'skaja. M. : Akademija, 2001. 248 s. 2. Koloshina T. Ju., Trus' A. A. Art-terapevticheskie tehniki v treninge: harakteristiki i ispol'zovanie. Prakticheskoe posobie dlja trenera. M. : 2010., 189. 3. Kopytin A. I. Art-terapija: raznoobrazie metodov. SPb., 2012. 4. Leksikon nonklassiki. Hudozhestvenno-jesteticheskaja kul'tura XX v. // Pod red. V. V. Bychkova. M. : Rossijskaja politicheskaja jenciklopedija (ROS-SPJeN), 2003. 607 s. 5. Magomedova M. K. Prinjatie nenasilija kak obshhechelovecheskoj cennosti studentami pedagogicheskogo vuza // Diss... kand. ped. nauk: 13.00.08 / Mahachkala. 2011. 209 s. 6. Sokolova T. A. Nauchno-metodicheskie podhody k vyjavleniju odarennyh detej i reshenie ih problem s ispol'zovaniem art-pedagogicheskih tehnologij. Rukopis', 2011. 7. Starikova S. V. Razvitie professional'noj kompetentnosti budushhego social'nogo pedagoga sredstvami art-tehnologii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2008. 8. Tarasova E. G. Celitel'nye sily iskusstva. Art-pedagogicheskie tehniki i priemy. Metod. posobie // Pod obshhej redakciej S. V. Fedotovoj, k.f.n., GSJeD TOIPKRO. Tambov: TOIPKRO, 2006. 49 s. 9. Hrisanova E. V., Sergeeva N. Ju. Artpedagogika v sisteme sovremennogo vospitanija // Narodnoe obrazovanie. 2003. № 3. S. 137-145

Статья поступила в редакцию 14.02.2014 г.

УДК 378

САМООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY AS A BASIS FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS

© 2014 **Маллаев Д. М.**
Дагестанский государственный педагогический университет
© 2014 **Mallaev D. M.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье впервые рассматриваются вопросы самообразовательной деятельности, как основа формирования профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов. Предложена модель самообразовательной деятельности, методика ее организации со студентами будущими педагогами-психологами. Использование интерактивных форм самопознания, аутотренинги, проблемные ситуации и самостоятельный поиск их решения, индивидуальные профессионально направленные задания. Роль самообразовательной деятельности при формировании профессиональной компетентности будущего педагога-психолога. Диагностика уровня сформированности профессиональной компетентности. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности*

будущего педагога-психолога. Разработаны общие критерии уровня сформированности профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов.

Abstract. *The article deals with the problems of self-educational activity as a basis of the formation of future educational psychologists' professional competence. The author of the article proposes the model of self-educational activity, the methodology of its organization with the students future-teachers-psychologists. Using interactive forms of self-autogenic training, problem situations and their solutions, individual search individual professionally to the job. The author describes also a self-educational activity role in the formation of professional competence of future educational psychologist and develops the general criteria for the level of professional competence of future educational psychologists.*

Rezjume. *V stat'e vpervye rassmatrivajutsja voprosy samoobrazovatel'noj dejatel'nosti, kak osnova formirovanija professional'noj kompetentnosti budushhih pedagogov-psihologov. Predlozhena model' samoobrazovatel'noj dejatel'nosti, metodika ee organizacii so studentami budushhimi pedagogami-psihologami. Ispol'zovanie interaktivnyh form samopoznanija autotreningi, problemnye situacii i samostojatel'nyj poisk ih reshenija, individual'nye professional'no napravlennye zadanija. Rol' samoobrazovatel'noj dejatel'nosti pri formirovanii professional'noj kompetentnosti budushhego pedagoga-psihologa. Diagnostika urovnja sformirovannosti professional'noj kompetentnosti. Pedagogicheskie uslovija formirovanija professional'noj kompetentnosti budushhego pedagoga-psihologa. Razrabotany obshhie kriterii urovnja sformirovannosti professional'noj kompetentnosti u budushhih pedagogov-psihologov.*

Ключевые слова: *самообразовательная деятельность, педагогические условия, профессиональная компетентность, педагогическая диагностика, модель, самопознание, самовоспитание.*

Keywords: *self-educational activity, pedagogical conditions, professional competence, pedagogical Diagnostics, model, self-knowledge, self-education.*

Kljuchevye slova: *samoobrazovatel'naja dejatel'nost', pedagogicheskie uslovija, professional'naja kompetentnost', pedagogicheskaja diagnostika, model', samopoznanie, samovospitanie.*

Модернизация российского образования и интеграция в единое образовательное пространство на международном уровне, предполагает создание таких условий для реализации этих процессов, которые способствовали осознанию обучающимися на всех уровнях необходимости самостоятельного приобретения знаний и умений, упорной работы по самопознанию, саморазвитию и самосовершенствованию. Поиски нового содержания образования, как отмечают [11; 12], противоречивы и многоплановы, так как исходят из старых и новых общественных установок.

Наибольший интерес в этом аспекте вызывает совершенствование в рамках требований ФГОС третьего поколения профессиональной подготовки в общем педагогов и в частности будущих педагогов-психологов, так как именно им предстоит адаптировать подрастающее поколение "к выживанию в мире предстоящего выбора" [11; 12].

В новом образовательном стандарте высшего профессионального образования приоритетным направлением является овладение будущими педагогами-психологами профессиональными компетенциями, которые позволят им качественно обеспечивать психолого-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса в различных видах образовательных учреждений и решать проблемы психического развития детей и подростков с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, помогать педагогическим коллективам создавать и использовать психологически и педагогически обоснованные методы, формы и средства обучения и воспитания.

Основными для эффективной реализации содержания образовательно-воспитательного процесса наряду с компетентносным подходом являются также деятельностный, личностно-ориентированный подходы на основе реализации гуманистических принципов и идей. Гуманизация и модернизация образования с опорой на эти подходы способствуют тому, что учитываются индвидуально-типологические особенности в построении их индивидуальных образовательных траекторий. Они становятся важнейшими составляющими профессиограммы, современно востребованного педагога-психолога. Своевременность рассмотрения данной идеи является акту-

альной для эффективного решения задачи профессиональной подготовки будущего педагога-психолога владеющего необходимыми компетенциями для реализации новых принципов, форм и методов в обновленном образовании.

Общие основы компетентностного подхода в отечественной педагогической науке заложены в трудах [3; 4], а в последние годы эта проблема рассматривается в исследованиях [5; 8], в которых указывается на то, что самообразовательная деятельность выступает одной из важнейших условий полноценной реализации компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании. Цель самообразовательной деятельности – это предвосхищаемый личностью уровень знаний, умений и навыков в определенной профессиональной области, а также успехи в деятельности которой для личности являются желательными и определяют направления и ее содержание, нацелены на решение поставленных задач и достижение жизненных планов. Таким образом, активизация такой деятельности должна стать основой профессиональной компетентности будущих педагогов и психологов.

Различают два вида профессиональной компетентности: специальную (владение собственно профессиональной деятельностью, обладание способностью проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие) и социальную (владение совместной профессиональной деятельностью, обладание социальной ответственностью за результаты своего профессионального труда) [9. С. 48].

Говоря о том, какие качества специалиста характеризуются этим понятием, выделим следующие: владение на достаточно высоком уровне собственно профессиональной деятельностью в определенной области; способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие; умение профессионально общаться; способность нести профессиональную ответственность за результаты своего труда.

Основной задаче в нашем исследовании мы отводим роли самообразовательной деятельности при формировании профессиональной компетентности будущего педагога-психолога.

Для совершенствования личности решающее значение приобретает процесс самопознания, самовоспитания и самообразования. Его важность объясняется стремительным развитием общества и его культуры в 21 веке.

Если в 60-х гг XX века общая ситуация в обществе была довольно стабильной, и подросток, получивший сравнительно хорошее образование, мог до конца своей жизни чувствовать себя истинным современником своего века, то теперь изменения в технике, науке, политике, экономике, искусстве, быте и даже нравах происходит такими темпами, что невозможно подготовить подростка в школе, какой бы хорошей она ни была, до конца его дней к счастливой или хотя бы удовлетворяющей его жизни в обществе. Его культурный багаж уже вскоре окажется совершенно не достаточным. И только постоянная работа над собой позволит ему не отстать от общества и не устареть в самом расцвете жизненных сил. Поэтому каждому подростку необходимо постоянно совершенствоваться.

В последнее время проблема самопознания, самовоспитания и самообразования стала интенсивно исследоваться в педагогических науках. Так общую теорию самопознания, самовоспитания и самообразования разрабатывали А. Я. Арет, Л. И. Божович, А. Г. Ковалёв, Ю. А. Самарин, В. И. Селиванов, А. И. Кочитов, Д. М. Маллаев и многие другие.

Самопознание, самовоспитание и самообразование, как явления всегда интересовали, и интересуют философов, психологов, физиологов и особенно, педагогов. Психологов интересуют природа, источники и процессы самопознания. Что касается педагогов, то они выясняют взаимосвязи воспитания и самовоспитания, роль самовоспитания в общей системе факторов, формирующих подрастающее поколение. В педагогике основное внимание уделяется разработке принципов и методов руководства самовоспитания и самообразования учащейся молодежи.

Теоретико-методологический анализ психолого-педагогических исследований по проблеме формирования профессиональной компетентности будущего педагога позволяет нам прийти к выводу, что одним из наименее изученных вопросов является роль самообразовательной деятельности в изучаемом процессе в ходе высшего профессионального педагогического образования.

Значение самообразовательной деятельности, как фактора формирования профессиональной компетентности будущего педагога-психолога проявляется в

том, чтобы быть связующим звеном, объединяющим различные формы методической работы и способы расширения кругозора педагога.

Ретроспективный анализ литературных источников по проблеме исследования позволил определить основные направления опытно-экспериментальной работы по определению педагогических условий формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов. В числе таких направлений мы определили:

• Педагогическую диагностику уровня сформированности профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов с целью последующего учета их индивидуально-типологических особенностей в образовательной деятельности.

• Определение роли самообразовательной деятельности в формировании профессиональной компетентности у студентов – будущих педагогов-психологов.

• Разработку и апробацию модели формирования самообразовательной деятельности у будущих педагогов-психологов.

• Создание и апробация методики педагогического сопровождения самообразовательной деятельности будущих педагогов-психологов.

Для разработки педагогических условий нами была проведена диагностика с целью определения уровня сформированности профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов.

Выявление и изучение уровня сформированности профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов невозможно без разработки научно – методического инструментария, без привлечения обоснованных статистических данных. Для этого были выявлены общие критерии уровня сформированности профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов:

• Результативность образовательной и практической деятельности студентов.

• Умение видеть собственные достижения и профессионально грамотно объяснить пути их достижения. Умение видеть затруднения в своей деятельности и намечать пути их устранения; осознание своего индивидуального стиля.

• Высокий уровень теоретических знаний и умений в области базовой науки и методики преподавания предмета, готовность и способность соотнести с ними свою практику, совершенствовать именно на их основе практическую работу.

• Высокий уровень организаторских и коммуникативных качеств будущего специалиста-профессионала.

• Высокий уровень включенности в инновационные решения и их обоснованность, а также владение методами исследования.

• Умение профессионально грамотно анализировать свой опыт и опыт своих коллег.

• Владение речевой культурой, включенность в другие области духовной культуры, как показатель богатства личности педагога-психолога.

Проанализировав полученные в ходе исследования экспериментальные данные, мы пришли к следующим выводам, позволившим определить основные проблемные зоны, на которые необходимо обратить внимание при определении педагогических условий формирования профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов:

• Большинство практикующих педагогов-психологов отмечают необходимость формирования профессиональной компетентности в процессе обучения в вузе. При этом, по их мнению, одним из важнейших условий этого процесса является развитие навыков самообразовательной деятельности.

• Несмотря на то, что все студенты, принимавшие участие в исследовании, учились на 4-5 курсах, что предполагало достаточно высокий уровень развития профессиональной компетентности, тем не менее, почти треть студентов демонстрировали низкий уровень ее развития.

• Большинство студентов (около 80%) либо не владели навыками самообразования, либо занимались самообразованием крайне редко. Без помощи активных преподавателей интерес к самообразовательной деятельности не возникает.

Таким образом, результаты проведенных нами диагностических исследований позволил нам прийти к выводу о необходимости специальной организации самообразовательной деятельности будущих педагогов-психологов для формирования профессиональной компетентности.

Анализ материалов исследования позволил нам наметить пути оптимизации процесса формирования профессиональной компетентности у будущих педаго-

гов-психологов, среди которых выступают следующие педагогические условия:

– учет индивидуально-типологических особенностей студентов в образовательной деятельности;

– своевременная педагогическая диагностика особенностей самообразовательной деятельности студентов (с использованием разработанного нами «Практикума для выявления специфики самообразовательной деятельности будущего педагога-психолога»;

– педагогическое сопровождение студентов преподавателями профильного блока в процессе самообразовательной деятельности по формированию профессиональной компетентности.

Целью следующего этапа исследования являлась разработка модели самообразовательной деятельности для формирования профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов, которая использовалась студентами как самостоятельно, так и при психолого-педагогическом сопровождении преподавателями на 4-5 курсах обучения в вузе.

Для этого нами были решены следующие задачи:

• разработана модель самообразовательной деятельности для формирования профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов;

• экспериментально доказано влияние модели на практике.

Разработанная нами модель самообразовательной деятельности будущего педагога-психолога предполагала развитие у студентов высокого уровня самодиагностики, планирования своей деятельности и самоконтроля.

Большая роль в процессе самопознания, самовоспитания и самообразования принадлежит выполнению самостоятельных практических заданий, которые будущий педагог-психолог разрабатывает для достижения профессиональной компетентности. Они позволяют совершенствовать профессиональные качества, проверять их на практике с учетом усвоенных знаний и новой информации.

Компетентный педагог-психолог постоянно следит за новыми достижениями в развитии науки и общества. В ходе работы он применяет информационные, коммуникационные и аудиовизуальные средства, накапливая с их помощью новые знания, умения и навыки необходимые для достижения профессиональной компетентности.

Инновационные методы самообразования представляют собой такие способы самообразовательной деятельности студентов, в которых накапливаются ценностные разнообразные инициативы, и нововведения методического характера, которые проводят к более или менее существенным изменениям в качественной подготовленности студента к процессу самообразования.

Таким образом, результаты нашего исследования позволили прийти к следующим выводам. Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов требует осознания ими своего поведения в различных ситуациях общения и оптимального использования личных ресурсов.

Рост компетентности зависит от системности в решении данного вопроса. Поскольку профессиональная компетентность представляет собой сложную личную характеристику, то уделять внимание развитию лишь одного компонента здесь невозможно. Приобретение навыков самообразовательной работы, наличие необходимых педагогических знаний еще не означает, что будущий педагог-психолог ими умело воспользуется в своей практической деятельности. В соответствии с разработанной в исследовании моделью, системообразующими элементами, определяющими фактор ее развития следует считать самопознание, самовоспитание и самообразование.

Самообразовательная деятельность студента – будущего педагога-психолога, по нашему мнению, включает в себя ряд компонентов:

1. Когнитивный компонент включает в себя уровень развития познавательной сферы студента, используемые способы получения знаний и умений их экстраполировать из одной ситуации в другую.

2. Деятельностный компонент включает в себя потребности и мотивы самообразовательной деятельности, методы и средства по формированию профессиональной компетентности будущего педагога-психолога (изучение литературных источников, разработка конспектов практических занятий, подготовка докладов и др.).

3. Ценностный компонент включает в себя осознание ценности своей будущей профессиональной деятельности и собственных усилий по достижению высокого

уровня квалификации в выбранном профессиональном поле.

Выявление уровня сформированности профессиональной компетентности проводилось при помощи диагностических методик. Для формирования профессиональной компетентности проводилась работа по предложенной нами модели самообразования для формирования профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов.

Проведенная нами опытно-экспериментальная работа позволила обобщить выводы и получить наиболее существенные результаты в исследовании:

– научно обоснованы пути формирования профессиональной компетентности с учетом модели самопознания, самовоспитания и самообразования, раскрыты понятия «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетентность»;

– результаты опытно-экспериментальной работы позволили нам сделать вывод о необходимости построения модели самообразования для формирования профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов;

– обоснована и экспериментально апробирована модель самообразовательной деятельности для формирования профессиональной компетентности.

Педагогическими условиями формирования профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов выступали:

– учет индивидуально-типологических особенностей будущих педагогов-психологов в образовательной деятельности;

– своевременная педагогическая диагностика особенностей самообразовательной деятельности студента (с использованием «Практикума для выявления специфики самообразовательной деятельности будущего педагога-психолога»);

– организация педагогического сопровождения процесса формирования самообразовательной деятельности у будущих педагогов-психологов;

– использование модели самообразовательной деятельности будущего педагога-психолога включает в себя: цель, задачи, структуру (подразделяющуюся на диагностику, планирование и самоконтроль), программу, средства (изучение литературы, самостоятельные упражнения и тренировку, самостоятельное выполнение практических задач, работу с аудиовизуальными средствами), методы (наглядные, словесные, практические) и интерактивные формы (тренинг, аутотренинг).

Разработанная нами модель самообразовательной деятельности будущего педагога-психолога предполагает развитие высокого уровня самодиагностики, планирования своей деятельности и самоконтроля.

Анализ результатов исследования подтвердил эффективность предлагаемой нами модели самообразовательной деятельности по формированию профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов, так как практически у всех студентов, принимавших участие в исследовании повысился уровень сформированности профессиональной компетентности.

Литература

1. Алексеева Л. Психологическая компетентность преподавателя высшей школы // Высшее образование в России. 2007. № 8. С. 103-105. **2.** Алиева Б. Ш., Рабаданов М. Х. Профессиональная компетентность как показатель качества подготовки специалиста в вузе. Махачкала: ДГУ, 2011. 179 с. **3.** Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России, 2004. № 11. С. 3-13. **4.** Белова Г. А. Перспективное планирование профессионального самообразования педагогов // Методист. 2009. № 3. С. 25-26. **5.** Быстрова А. В. Ценностный приоритет самообразования в профессиональном становлении учителя // Социология образования. 2007. № 8. С. 36-39. **6.** Воинова Н. А., Воинов А. В. Особенности формирования информационной компетентности студентов вуза // Инновации в образовании. 2004. № 4. С.11-18. **7.** Кочетов А. И. Педагогические основы самовоспитания. М. : «Знание», 1974. **8.** Маллаев Д. М. Новая политика и подходы к мировому образованию в XXI веке // Актуальные проблемы специального образования. Махачкала, ДГПУ, Вып. 2, 2003. С. 3–5. **9.** Маллаев Д. М. Проблема подготовки специалистов для интегративного обучения в системе дошкольного и начального образования // Коррекционно-развивающее обучение. Махачкала: ДГПУ, 1997. С. 3–6. **10.** Метаева В. А. Рефлексия или метакомпетентность // Педагогика, 2006. №3. С. 57-61. **11.** Филонов Г. Н. Воспитание в российском обществе: тенденции теории и практики. М. : НИИ семьи и воспитания, 2000. 198 с. **12.** Фролов В. Н. Ме-

тодика оценки качества педагогической деятельности / В. Н. Фролов, Н. Э. Фролова // Завуч. 2009. № 1. С. 42 - 60.

References

1. Alekseeva L. Psychological competence of the teacher of higher school // Higher education in Russia. 2007. # 8. P. 105. 2. Aliyeva B. Sh., Rabadanov M. Kh. Professional competence as an indicator of the quality of training specialists at the University. Makhachkala: Dagestan University, 2011. 179 p. 3. Bidenko V I. Competence in professional education (the development of competence-based approach) // Higher education in Russia, 2004. # 11. P. 3-13. 4. Belova G. A. Prospective planning of professional self-education of teachers // Facilitator. 2009. # 3. P. 25-26. 5. Bystrova A. V. The value priority of self-education in the professional development of teachers // Sociology of education. 2007. # 8. P. 36-39. 6. Voinova N. A. Voinov A. V. Peculiarities of development of information competence of students // Innovations in education. 2004. # 4. P. 11-18. 7. Kochetov A. I. Pedagogical bases of self-education. M. : "Knowledge", 1974. 8. Mallaev D. M. New policies and approaches to global education in the 21st century // Actual problems of special education. Makhachkala, DSPU, 2003, 2nd Ed. P. 3-5. 9. Mallaev D. M. The problem of training of specialists for integrative learning in preschool and primary education // Correction-developing training. Makhachkala: DSPU, 1997. P. 3-6. 10. Metaeva V. A. Reflection or metacommentary // Pedagogy, 2006. # 3. P. 57-61. 11. Filonov G. N. Education in Russian society: trends, theory and practice. M. : State Institute of Family and Education, 2000. 198 p. 12. Frolov V. N. The technique of an estimation of quality of educational activities / V. N. Frolov, N. E. Frolova // Head Teacher. 2009. # 1. P. 42 - 60.

Literatura

1. Alekseeva L. Psihologicheskaja kompetentnost' prepodavatelja vysshej shkoly // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2007. № 8. S. 103-105. 2. Alieva B. Sh., Rabadanov M. H. Professional'naja kompetentnost' kak pokazatel' kachestva podgotovki specialista v vuze. Mahachkala: DGU, 2011. 179 s. 3. Bajdenko V. I. Kompetencii v professional'nom obrazovanii (k osvoeniju kompetentnostnogo podhoda) // Vysshee obrazovanie v Rossii, 2004. № 11. S. 3-13. 4. Belova G. A. Perspektivnoe planirovanie professional'nogo samoobrazovanija pedagogov / G. A. Belova // Metodist. 2009. № 3. S. 25-26. 5. Bystrova A. V. Cennostnyj prioritet samoobrazovanija v professional'nom stanovlenii uchitelja // Sociologija obrazovanija. 2007. № 8. S. 36-39. 6. Voinova N. A., Voinov A. V. Osobennosti formirovanija informacionnoj kompetentnosti studentov vuza // Innovacii v obrazovanii. 2004. № 4. S. 11-18. 7. Kochetov A. I. Pedagogicheskie osnovy samovospitanija. M. : «Znanie», 1974. 8. Mallaev D. M. Novaja politika i podhody k mirovomu obrazovaniju v XXI veke // Aktual'nye problemy special'nogo obrazovanija. Mahachkala, DGPU, Vyip. 2, 2003. S. 3–5. 9. Mallaev D. M. Problema podgotovki specialistov dlja integrativnogo obuchenija v sisteme doshkol'nogo i nachal'nogo obrazovanija // Korrekcionno-razvivajushhee obuchenie. Mahachkala: DGPU, 1997. S. 3–6. 10. Metaeva V. A. Refleksija ili metakompetentnost' // Pedagogika, 2006. № 3. S. 57-61. 11. Filonov G. N. Vospitanie v rossijskom obshhestve: tendencii teorii i praktiki. M. : NII sem'i i vospitanija, 2000. 198 s. 12. Frolov V. N. Metodika ocenki kachestva pedagogicheskoj dejatel'nosti / V. N. Frolov, N. Je. Frolova // Zavuch. 2009. № 1. S. 42-60.

Статья поступила в редакцию 26.02.2014 г.

УДК 378

МЕСТО РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СТРУКТУРЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

THE PLACE OF THE REFLEXIVE COMPETENCE IN THE STRUCTURE OF THE KEY COMPETENCES OF THE FUTURE TEACHER

© 2014 **Павлова О.В.**
Дагестанский государственный педагогический университет
© 2014 **Pavlova O. V.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В представленной статье дается не только развернутое определение дефиниции «рефлексивная компетенция», но и определяется ее компонентный состав, а также место в структуре ключевых компетентностей будущего учителя.*

Abstract. *The author of the article gives not only expanded definition of the concept of "reflexive competence", but is determined by its composition and place in the structure of key competences of the future teacher.*

Rezjume. *V predstavlennoj stat'e daetsja ne tol'ko razvernutoe opredelenie definicii «refleksivnaja kompetencija», no i opredeljaetsja ee komponentnyj sostav, a takzhe mesto v strukture kljuchevyh kompetentnostej budushhego uchitelja.*

Ключевые слова: *рефлексия, компетентность, компетенция, рефлексивная компетентность, ключевые (базовые) компетентности.*

Keywords: *reflection, competency, competence, reflexive competency, key (basic) competencies.*

Kljuchevye slova: *refleksija, kompetentnost', kompetencija, refleksivnaja kompetentnost', kljuchevye (bazovye) kompetentnosti.*

В связи с тем, что рефлексивная компетентность находится на стыке ряда относительно самостоятельных научных областей знаний и, соответственно, является предметом исследования философских, психологических, социальных, педагогических и других смежных дисциплин, можно утверждать, что она представляет собой довольно сложный, многогранный феномен и до определенного времени вопросы становления способности личности к реализации рефлексивной деятельности были областью изучения философии, в которой рефлексия рассматривалась, как качество, определяющее самосознание человека, осмысление им оснований действий и мотивов собственных поступков [6]. Позже данное понятие из философии перешло в педагогику и дидактику, которые прослеживали уже механизмы рефлексивных процессов.

В современных условиях социальной действительности понятие «рефлексивная компетентность» представляется нам устоявшимся. Но стоит заметить, что результаты анализа научной литературы, посвященной вопросам рефлексивной компетентности, показывают, что в настоящий момент не существует единого мнения по вопросам природы, содержания и структуры данного феномена.

Следует отметить, что системообразующими элементами термина «рефлексивная компетентность» являются «рефлексия» и «компетентность», именно поэтому целесообразно провести анализ предпосылок, способствующих построению данных понятий и выявить их сущностные характеристики.

В многочисленных исследованиях разных авторов дефиниция «рефлексия» определяется неоднозначно. Так, на основе анализа литературы по данной проблеме, можно утверждать, что изучение рефлексии проходит в трех основных направлениях: философском, психологическом,

педагогическом. В своей известной работе «Феномен человека» философ П. Тейяр де Шарден отмечает, что именно способность личности к рефлексии отличает человека от животных, это «...способность уже не просто познавать, а познавать самого себя; не просто знать, а знать, что знаешь» [4].

Предполагают, что сам термин «рефлексия» был введен в науку Р. Декартом. Известно, что сам Р. Декарт являлся основоположником рационалистической теории самосознания, которая расматривала сознание через призму мышления. Таким образом, он отождествлял рефлексию со способностью личности абстрагироваться от всего внешнего, сконцентрироваться на содержании своих мыслей и рефлексировать над собственным процессом мышления.

Отечественными последователями рефлексивного подхода активно реализуются такие традиционные направления как рефлексия о содержании знания, представленного в различных формах культуры, рефлексия о самом процессе мышления, как например, анализ путей и способов формирования этических норм и во многих других направлениях.

Исходя из выше изложенного приходим к заключению, что «рефлексия» рассматривается, прежде всего, как принцип существования самосознания, универсальный механизм саморегуляции и саморазвития с опорой на индивидуальную шкалу ценностей, что отображает личностный аспект, проявляющийся в познании самого себя, осмыслении собственных действий и понимании сути межличностного общения, а также форм и способов познавательной и преобразующей деятельности, что, в свою очередь, отражает социально-психологический аспект данного феномена.

Таким образом, рефлексия не сводится только к имеющимся у человека мышлению, сознанию, самосознанию, воле и т. д., прежде всего, она вбирает в себя все психические возможности личности для единой цели: обеспечить реализацию деятельности как источника существования самого человека. В связи с этим способность личности осуществлять рефлексию является необходимым компонентом многих профессий, особенно это значимо для профессий системы «человек-человек», наиболее отличительным признаком которых является насыщенный психологический фон, затрудняющий какую-либо регламентацию деятельности.

В свою очередь, в педагогике и дидактике рефлексия обеспечивает достижение целей обучения, посредством самостоятельного нахождения личностью новых норм деятельности. Следует отметить, что здесь речь идет не только и не столько о когнитивной парадигме, то есть «наращивании» знания, сколько о личностной парадигме, то есть о понимании, формировании смыслов-ценностей, а также о воспроизводстве культурных ценностей и обеспечении творческого компонента становления личности, что отражено в требованиях к результатам освоения основных образовательных программ магистратуры по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» [5].

Следует отметить, что нами был проанализирован ряд работ, посвященных формированию и развитию рефлексии в образовании, в частности, в профессиональном (Л. М. Митина, Б. З. Вульфов, В. Н. Харькин, И. А. Зимняя и др.) [3]; [1. С. 9]; [2. С. 380]. В рассмотренных нами исследованиях, обнаруживается некоторое противоречие, заключающееся в том, что педагогическая деятельность рефлексивна по своей природе, а рефлексия в деятельности педагога, его рефлексивная компетентность, как педагогические категории разработаны в меньшей степени.

В контексте исследуемой проблемы находится понятие «компетентность», а наряду с ним и понятие «компетенция», терминологическая база которых в настоящее время весьма разнообразна и отражает позиции и цели авторов. Несмотря на разнящееся видение данных категорий, можно выделить и общие точки. Исследователи определяют компетентности и компетенции как многокомпонентные, иерархические, недостаточно изученные явления (В. А. Болотов, В. И. Байденко, А. Г. Бермус, А. Дахин, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, О. Е. Лебедев, А. К. Маркова, И. А. Озеркова, А. С. Роботова, В. В. Сериков, А. В. Хуторской и др.).

Однако зарубежные педагоги, рассматривая понятия «компетентность» и «компетенция», не имеют привычки разграничивать их. В своих концепциях компетенции они используют целостный подход, когда способности рассматриваются через динамическую комбинацию характеристик, в совокупности обеспечи-

вающих компетентную деятельность, либо как часть результата, конечного продукта образовательного процесса. Понятие компетенции и навыков включает знание и понимание (теоретические знания академической области, способность знать и понимать), знание, как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими и в социальном контексте).

Между компетенциями могут существовать связи, отношения. Компетенция является сущностью, предопределяющей результат деятельности, в то же время она проявляется и формируется в деятельности (учебной, бытовой, социальной, мыслительной, профессиональной). Этот факт свидетельствует о том, что компетенция является динамически создаваемой сущностью, которая в процессе деятельности и в зависимости от результата деятельности может быть оценена, как компетенция.

Также следует отметить, что компетенция создается субъектом деятельности и зависит от компонентного состава компетенций субъекта: объекта, результата и контекста деятельности, в котором она проявляется.

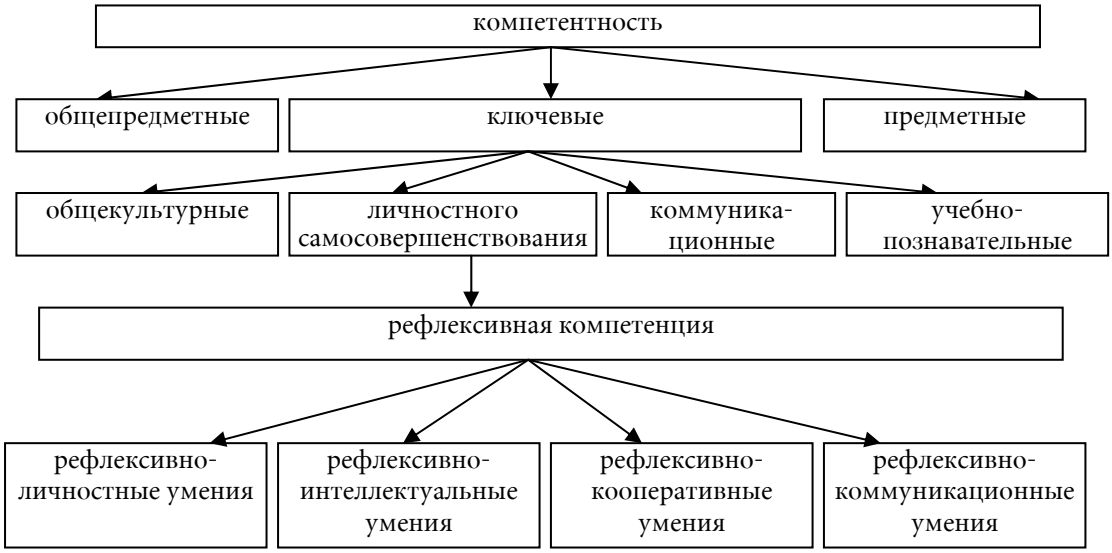


Рис. 1. Компонентный состав рефлексивной компетентности в структуре ключевых компетентностей

Выделяют разные виды компетенций: ключевые, общепредметные и предметные. Ключевые компетенции относятся к общему метапредметному содержанию образования, общепредметные компетенции относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей, а, в свою очередь, предметные компетенции реализуются в рамках учебных предметов[8].

Так, А. Г. Фролов определяет ключевые компетенции следующим образом: «…ключевые компетенции представляют собой базовые умения и качества личности, представляющие собой инвариантный компонент личности современного специалиста, способствующий его успеху в профессиональной деятельности». Универсальные компетентности широкого спектра применения называют ключевыми, базовыми. Они многофункциональны, надпредметны, междисциплинарны [7]. В свою очередь, А. В. Хуторской выделяет следующие типы ключевых компетентностей: общекультурная, учебно-познавательная, коммуникативная, и личностного самосовершенствования. При этом он относит рефлексивную компетенцию к последнему из перечисленных типов компетентности, так как рефлексивность выступает стержневым моментом зрелости личности при овладении ключевыми компетенциями и является настолько важным качеством, что позволяет говорить о необходимости формирования рефлексивной компетентности у каждого, в особенности у будущего учителя.

Литература

1. Вульфов Б. З., Харькин В. Н. Педагогика рефлексии. М. : Магистр, 1995. 112 с. 2. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебное пособие. Ростов на Дону: Феникс, 1997. 480 с. 3. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя М. : Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. 200 с 4. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. М. : Прогресс, 1965. 296 с. 5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» квалификация (степень) «магистр». 6. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. 6-е изд., перераб. и доп. М. : Политиздат, 1991. 560 с. 7. Фролов А. Г., Матушанский Г. Модели подготовки и профессиональной деятельности специалистов // Высшее образование в России. 2003. № 4. С. 92-95. 8. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. Учебное пособие. СПб. : Питер, 2004. 541 с..

References

1. Vulfov B. Z., Harkin V. N. Pedagogy of reflection. M. : Master, 1995. 112 p. 2. Zimnyaya I. A. Pedagogical psychology: textbook. Rstov-on-Don: Fenix, 1997. 480 p. 3. Mitina L. M. Psychology of professional development of teachers M. : Flinta: Moscow Psychology-Social Institute, 1998. 200 p. 4. Teilhard de Chardin P. the Phenomenon of man. M. : Progress publishers, 1965. 296 p. 5. Federal state educational standard of higher professional education on a direction of preparation 050100 «Pedagogical education» degree «master». 6. Philosophical dictionary / Ed. by I. T. Frolov. 6th ed., Rev. and supplementary M. : Politizdat., 1991. 560 p. 7. Frolov A. G., Matushanskiy G, Models of training and professional activity of specialists // Higher education in Russia. 2003. # 4. P. 92-95. 8. Hutorskoy A. V. Workshop on didactics and modern teaching methods. Manual. SPb. : Piter, 2004. 541 p.

Literatura

1. Vul'fov B. Z., Har'kin V. N. Pedagogika refleksii. M. : Magistr, 1995. 112 s. 2. Zimnjaja I. A. Pedagogicheskaja psihologija: uchebnoe posobie. Rostov na Donu: Feniks, 1997. 480 s. 3. Mitina L. M. Psihologija professional'nogo razvitija uchitelja M. : Flinta: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 1998. 200 s 4. Tejjar de Sharden P. Fenomen cheloveka. M. : Progress, 1965. 296 s. 5. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovanija po napravleniju podgotovki 050100 «Pedagogicheskoe obrazovanie» kvalifikacija (stepen') «magistr». 6. Filosofskij slovar' / Pod red. I. T. Frolova. 6-e izd., pererab. i dop. M. : Politizdat., 1991. 560 s. 7. Frolov A. G., Matushanskij G. Modeli podgotovki i professional'noj dejatel'nosti specialistov // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2003. № 4. S. 92-95. 8. Hutorskoj A. V. Praktikum po didaktike i sovremennym metodikam obuchenija. Uchebnoe posobie. SPb. : Piter, 2004. 541 s.

Статья поступила в редакцию 09.01.2014 г.

МАТЕРИАЛЫ 1-Й НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ ОН-ЛАЙН КОНФЕРЕНЦИИ «МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ»

УДК 37

ЭТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

ETHICAL PRINCIPLES OF PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS

© 2014 **Богдановская И. М., Кошелева А. Н.**
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)
© 2014 **Bogdanovskaja I. M., Kosheleva A. N.**
Herzen State Pedagogical University of Russia (St.-Peterburg)

Резюме. *Авторы статей раскрывают сущность этических принципов педагогической диагностики, возможности педагогической диагностики в учебно-воспитательном процессе. В статье также говорится о теоретической, практической и социальной значимости педагогической диагностики в образовательном процессе.*

Abstract. *The article deals with the essence of ethical principles of the pedagogical diagnostics, the opportunities of pedagogical diagnostics in educational process. The authors of the article describe the theoretical, practical and social importance of pedagogical diagnostics in educational process.*

Rezjume. *Avtory statej raskryvajut sushhnost' jeticheskih principov pedagogicheskoj diagnostiki, vozmozhnosti pedagogicheskoj diagnostiki v uchebno-vospitatel'nom processe. V stat'e takzhe govoritsja o teoreticheskoj, prakticheskoj i social'noj znachimosti pedagogicheskoj diagnostiki v obrazovatel'nom processe.*

Ключевые слова: *педагогическая диагностика, принципиальные функции, профессиональная этика, саморегулирование, саморефлексия.*

Key words: *pedagogical diagnostics, fundamental functions, professional ethics, self-regulation, self-reflection.*

Kljuchevye slova: *pedagogicheskaja diagnostika, principial'nye funkcii, professional'naja jetika, samoregulirovanie, samorefleksija.*

Педагогическая диагностика ориентирована на решение задач оптимизации учебного процесса, дифференциации учащихся, а также совершенствования образовательных программ и методов педагогического воздействия [3. С. 190]. Ее целью является изучение результативности учебно-воспитательного процесса, на основе изменений в уровне знания и личностного развития учащихся, а также педагогического мастерства учителей.

Еще один аспект педагогической диагностики может быть связан с выявлением некоторых индивидуальных характеристик участников учебно-воспитательного процесса, которые в наибольшей степени влияют на конструктивность и эффективность образовательного взаимодействия. С учетом динамичных процессов в развитии образования, таких, как реализация ФГОС, компетентностного подхода, положений Болонского процесса и др., одним из перспективных направлений педагогической диагностики может стать разработка тестов знаний, с учетом современных образовательных и информационных технологий.

Особое значение для диагностики эффективности образовательного процесса

приобретает разработка инструментария для оценки компетенций учащихся, понимаемых как знания, навыки и умения, обогащенные способностью действовать эффективно, «с высокой степенью саморегулирования, саморефлексии, самооценки; быстрой, гибкой и адаптивной реакцией на динамику обстоятельств и среды» [1].

Указанные возможности педагогической диагностики приобретают особую важность для современного образования, поскольку на каждой стадии развития учебно-воспитательного процесса могут возникать специфические препятствия, объективно и субъективно обусловленные проблемы, которые, осложняют процессы познания и личностного развития. Эффективность педагогической диагностики в образовательном учреждении зависит от того, полно и согласованно реализуются такие ее принципиальные функции как: предваряющая, экспертная, коммуникативная, конструктивная, информационная, прогностическая, воспитательно-развивающая, исследовательская [2; 4].

Теоретическая, социальная и практическая значимость педагогической диагностики в образовательном процессе главным образом определяется:

– потребностью современного учебного процесса в максимальном учете индивидуально-психологических возможностей обучающегося;

– необходимостью оценки реальных изменений, которые произошли под влиянием организованных учебно-воспитательных воздействий;

– востребованностью методов, позволяющих провести сравнительный анализ развивающего эффекта различных систем воспитания и обучения с целью выработки рекомендаций для повышения их педагогической эффективности;

– расширением спектра рекомендаций (для ребенка или группы детей), определением одаренности ребенка, его задатков, индивидуальных способностей с целью принятия своевременных мер по их развитию.

Тем не менее, современная педагогическая диагностика в сфере образования сталкивается с множеством проблем, от решения которых зависит ее социальное признание и практическая эффективность. Особое значение имеют проблемы, которые в первую очередь касаются непосредственной практической деятельности педагога, осуществляющего диагностику. К числу наиболее актуальных относятся: проблема валидности, надежности и объективности диагностической информации; проблема выбора диагностических методов, адекватных поставленной задаче; проблемы профессиональной квалификации. Однако наиболее значимыми нам представляются проблемы *профессиональной этики* педагогической диагностики.

Пофессиональная этика без привязки к конкретному профессиональному сообществу представляет собой реализацию в своей деятельности педагога специфических нравственных требований, норм поведения как во взаимоотношениях с коллегами, научным сообществом, так и с учащимися и их родителями. Педагогическая диагностика соотносится с универсальными этическими принципами и нормами, значимыми для всех категорий ученых, исследователей и практиков. Это, прежде всего, научная честность и корректность при сборе экспериментальных данных; отказ от присвоения чужих идей и результатов исследований, от поспешных выводов на основе непроверенных данных; отстаивание своих научных взглядов в любой научной среде, в полемике с любыми авторитетами в науке и т. д.

Этические нормы педагогической диагностики – система норм и принципов по защите интересов обследуемых лиц. Морально-этические принципы педагога-диагноста так же и часть общечеловеческих норм, которые регламентируют поведение диагноста в соответствии с требованиями долга, профессиональной честности, принципами гуманизма. Этические нормы педагогической диагностики близки к нормам врачебной этики и этики психологов-диагностов. Однако, несмотря на близость педагогической и психологической диагностики, педагогическая диагностика имеет ряд важных отличий.

Так педагогическая диагностика осуществляется для педагогических целей, т. е. она ориентирована на то, чтобы на основе анализа и интерпретации результатов получить новую информацию о том, как улучшить качество образования (обучения, воспитания) и развития личности ученика. Педагогическая диагностика может дать новую содержательную информацию о качестве работы самого

учителя, с помощью педагогической диагностики усиливаются контрольно-оценочные функции деятельности учителя. Важные отличия педагогической диагностики заключаются и в характеристике методов, применяемых в диагностическом процессе. Педагогическая диагностика осуществляется при помощи методов, которые органически вписываются в логику деятельности учителя; в средства и методы педагогической диагностики могут быть трансформированы некоторые традиционно применяемые средства и методы обучения и воспитания.

Особую важность соблюдения этических норм педагогической диагностики обуславливает тот факт, что в отличие от психолога-диагноста педагог, осуществляющий диагностику, совмещает чаще всего две роли. Это, прежде всего, роль учителя, который занимается обучением, воспитанием и развитием своих учеников и роль диагноста, который измеряет те или иные функции. Только соблюдение норм этики позволит сохранить объективность в процессе диагностики и получить достоверные результаты. Также специфика проведения группового обследования в рамках педагогической диагностики обусловлена характером группы, с которой проводятся диагностические процедуры. Школьный класс, педагогический коллектив относятся к реальным социальным группам. В социальной психологии реальные группы определяют как реально существующие общности людей, в которой имеются связи и отношения между членами и которые взаимодействует с другими группами. Семья, класс, спортивная команда, учителя одной школы - все это реальные группы. В этих условиях особую значимость приобретает соблюдение принципа конфиденциальности.

Таким образом, можно выделить следующие базовые принципы педагогической диагностики.

1. Принцип конфиденциальности

Принцип конфиденциальности традиционно предполагает неразглашение сведений, полученных в ходе диагностики.

Один из этических вопросов конфиденциальности обследования школьников состоит в том, сообщать ли родителям ученика результаты диагностики. Обычно родители имеют законное право на получение информации о своем ребенке и чаще всего они хотят получить такую информацию. Кроме того, в некоторых случаях решение проблем школьной неуспеваемости ребенка или эмоциональных затруднений невозможно без конструктивного сотрудничества педагога и родителей. Особенное внимание стоит обращать на установление контакта с родителями учеников и тактичное и грамотное сообщение результатов педагогической диагностики. Следует обращать особое внимание родителей прежде всего на положительные качества и достижения ребенка, и лишь потом указывать на возможные сложности и проблемы. Также необходимо обращать внимание родителей на потенциальные возможности и личностные ресурсы ребенка, предлагая конкретные пути улучшения ситуации или решения возникших проблем.

Если проведение диагностики предполагает передачу информации третьему лицу, то необходимо уведомить ученика или его родителей о возможности передачи данных, например завучу или директору школу, и получить согласие. Подобного рода этические проблемы могут возникнуть в тех случаях, когда речь идет об особенностях развития личности ученика, а не об его академических достижениях.

Другая проблема относится к сохранению диагностических данных в образовательных учреждениях. Данные об учениках, получаемые и сохраняемые в течение длительного времени, могут быть чрезвычайно полезными для организации образовательного и воспитательного процесса. Однако для предотвращения неправильного их применения необходимо, чтобы доступ к ним находился под чрезвычайно строгим контролем. Педагог ответственен за конфиденциальность информации и сообщает ее строго оговоренному кругу лиц.

2. Принцип соблюдения интересов обследуемого

Проведение диагностических процедур, не являющихся неотъемлемой частью учебного процесса, возможно в случае добровольного согласия обследуемого. В случае обследования дошкольников и младших школьников необходимо заручиться согласием родителей. Применяемые методики должны быть безопасны для здоровья обследуемого, с одной стороны, и не представлять его в ложном, искаженном виде, с другой стороны. Ме-

тодики должны быть адекватны целям проводимого обследования, возрасту, полу учеников, научно-обоснованы и апробированы на аналогичных выборках. Важно проявлять доброжелательное и безоценочное отношение к ученикам в процессе проведения педагогической диагностики, а также в ходе обработки и интерпретации ее результатов. Следует принимать во внимание объективные и субъективные факторы, которые могут оказывать влияние на результаты обследования, особенно на результаты тестов достижений. Физическое и эмоциональное состояние ребенка, условия, в которых проводится обследование (уровень шума, температура воздуха в классе, освещенность, наличие посторонних помех и т. д.), отношение ученика к процедуре тестирования могут сказываться на результатах диагностики.

3. Принцип профессиональной компетентности

Необходимый уровень профессиональной компетентности позволяет не только грамотно и корректно использовать методы педагогической диагностики, но и обеспечивает соблюдение этических норм. Принцип профессиональной компетентности требует от педагога браться за решение только тех вопросов, по которым он профессионально осведомлен и для решения которых владеет практическими методами работы. Необходимо четко определять и учитывать границы собственной компетентности. В случае проведения педагогической диагностики необходимо ставить перед собой задачи и использовать те методы и методики, которые находятся в компетенции педагога. В тех случаях, когда речь идет о задачах, для решения которых необходимо применение методов, которые находятся в компетенции практического психолога, например, проективных методов, следует привлечь к обследованию специалиста психолога, обладающего необходимым уровнем квалификации.

Также для повышения достоверности результатов диагност должен использовать данные, описанные в профессиональной литературе, соотносить собственные результаты с результатами коллег, использовать современные методы обработки данных.

Литература

1. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, М., 2005. 55 с. **2.** Битинас Б. П., Катаева Л. Н. Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы // Педагогика, 1993. № 2. С. 10. **3.** Большая Российская энциклопедия. М., 2002. 190 с. **4.** Голубев Н. К., Битинас Б. П. Введение в диагностику воспитания. М. : Педагогика, 1989. С. 6.

References

1. Baidenko V. I. Competence approach of state educational standards of higher professional education, M., 2005. 55 p. **2.** Bitinas B. P., Kataeva L. N. Pedagogical diagnostics: the essence, functions, prospects // Pedagogy, 1993. # 2. P. 10. **3.** Great Russian encyclopedia. M., 2002. 190 p. **4.** Golubev N. K., Bitinas B. P. Introduction to diagnostics of education. M. : Pedagogy, 1989. P. 6.

Literatura

1. Bajdenko V. I. Kompetentnostnyj podhod k proektirovaniju gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego professional'nogo obrazovanija. M., 2005. 55 s. **2.** Bitinas B. P., Kataeva L. N. Pedagogicheskaja diagnostika: sushhnost', funkcii, perspektivy // Pedagogika, 1993. № 2. S. 10. **3.** Bol'shaja Rossijskaja jenciklopedija. M., 2002. 190 s. **4.** Golubev N. K., Bitinas B. P. Vvedenie v diagnostiku vospitanija. M. : Pedagogika, 1989. S. 6.

Статья поступила в редакцию 14.01.2014 г.

УДК 378

ДИАГНОСТИКА МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА ПРИ ПОСТРОЕНИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА

DIAGNOSTICS OF MOTIVATION OF THE STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES IN CONSTRUCTION OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUT

© 2014 **Гладкая И. В.**
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена
© 2014 **Gladkaya I. V.**
Herzen State Pedagogical University of Russia

Резюме. *В статье раскрываются современные мотивационные тенденции выбора студентами педагогического университета. Представлены идеи проектирования студентами индивидуального маршрута в зависимости от мотивационных предпочтений и возможностей образовательного учреждения.*

Abstract. *The article deals with the modern motivational trends of the pedagogical universities students' choice. The author of the article describes the design ideas of the individual rout in depend of the motivational preferences and educational institution's opportunities*

Rezjume. *V stat'e raskryvajutsja sovremennye motivacionnye tendencii vybora studentami pedagogicheskogo universiteta. Predstavleny idei proektirovanija studentami individual'nogo marshruta v zavisimosti ot motivacionnyh predpochtenij i vozmozhnostej obrazovatel'nogo uchrezhdenija.*

Ключевые слова: *мотивация, индивидуальный образовательный маршрут, образовательная программа, выбор.*

Key words: *motivation, individual educational rout, educational program, choice.*

Kljuchevye slova: *motivacija, individual'nyj obrazovatel'nyj marshrut, obrazovatel'naja programma, vybor.*

Мотивация занимает значимое место в процессе выбора и дальнейшего построения образовательного маршрута в вузе, т. к. побуждает человека к активности в овладении знаниями, способствует включению в исследовательскую деятельность, развитию компетенции, личностному и профессиональному росту.

Вопросам исследования мотивации в образовательном процессе уделено внимание в работах Л. С. Выготского, К. М. Гуревича, Е. А. Климова, Л. Л. Кондратьевой, Т. В. Кудрявцева, А. К. Марковой, А. К. Осницкого, А. А. Филиппова, В. В. Чебышевой и др.

Мотивация занимая ведущее место в структуре образовательной деятельности человека, обеспечивает в итоге ее качественность и результативность.

Рассматривая вопрос мотивации, необходимо учитывать факторы, влияющие на нее:

– особенности самого обучающегося (пол, возраст, уровень притязаний, самооценку, характер взаимодействия с другими и т. д.);

– характер образовательной среды, в которую попадает обучающийся (тип учебного заведения, направленность факультета и т. д.);

– организация образовательного процесса (возможность учитывать личные интересы обучаемого, используемые технологии обучения, используемая система оценивания и т. д.);

– особенности преподавателя (характер взаимоотношений с обучаемым, отношение к предметной области и т. д.).

Целью данной статьи является рассмотрение диагностики мотивации при построении индивидуального маршрута студентами педагогического вуза.

Под индивидуальным образовательным маршрутом мы понимаем целенаправленно проектируемую студентом программу действий, за счет его самоопределения, самосознания, самопознания и самоорганизации в учебной и внеучебной деятельности и при осуществлении педагогической поддержке со стороны преподавателя.

В современной системе высшего образования построение индивидуальных образовательных маршрутов является обязательным требованием к построению образования. Следовательно, о том, что такое проектирование индивидуального образовательного маршрута должен знать каждый студент и преподаватель.

Индивидуальный образовательный маршрут формируется в рамках реализуемой образовательной программы и связан с введением системы образовательных кредитов и развитием академической мобильности, разработкой современного УМК в соответствии с требованиями ФГОС ВПО.

Педагогический университет предоставляет своим обучающимся возможность проектировать индивидуальный образовательный маршрут, ориентированный на личностное и профессиональное становление. Студенты могут выбирать время освоения определенных курсов, содержание, технологии и формы освоения курсов, варианты сдачи итоговой аттестации по курсу и оценку образовательных достижений, которая включает в том числе и аутентичную систему оценивания. Все это становится возможным при переходе к нелинейному построению образовательного процесса.

Переход организации образовательного процесса на нелинейную структуру обеспечивается на основе разветвленного изучения дисциплин, учитывая мотивационные установки современных студентов.

По степени обязательности и последовательности усвоения содержания образования рабочий учебный план по направлению подготовки (специальности) включает три группы дисциплин по всем циклам:

– группа дисциплин, изучаемых обязательно и строго последовательно во времени (группа «А»);

– группа дисциплин, изучаемых обязательно, но не последовательно (группа «В»);

– дисциплины, которые студент изучает по своему выбору (группа «С»).

Нелинейная организация учебного процесса обеспечивается сочетанием в учебных планах дисциплин групп «А», «В» и «С», которые и создают предпосылки для «нелинейности».

Студенты проектируют собственное обучение, формируя индивидуальный учебный план из обязательных дисциплин, время изучения которых определено перспективным учебным планом (дисциплины группы «А»), из обязательных дисциплин, время изучения которых определяется студентом самостоятельно (дисциплины группы «В»), а также дисциплин по выбору студента (дисциплины группы «С»).

Таким образом, студентам предоставляется возможность разрабатывать свои индивидуальные учебные планы на основе рабочих учебных планов программы.

Основой для проектирования индивидуального образовательного маршрута являются: познавательные и профессиональные мотивы, личностные достижения в учебной и внеучебной деятельности, состояние здоровья, поддержка (помощь) преподавателей в выявлении личностных и профессиональных интересов и др.

Диагностика выявления мотивации студентов начинается с 1 курса, при поступлении студентов в педагогический вуз.

Анкета, которая может быть предложена студентам, может быть представлена в форме своеобразного маршрута продвижения по вопросам.

Первый блок вопросов направлен на выявление осознанности выбора педагогического вуза. Студентам предлагается выбрать одно из двух направлений выбора вуза – целенаправленного или случайного и указать одну из причин своего выбора.

По результатам исследования, проведенного в РГПУ им. А. И. Герцена среди 180 студентов, были получены следующие результаты по осознанному выбору.

По полученным результатам можно определить три направления выбора вуза.

Схема 1. ***Целенаправленный или случайный выбор вуза***



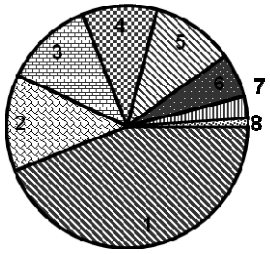
Таблица 1.

Температуры и составы контактных прослоек при различных скоростях нагрева контакта образцов

Скорость нагрева, град./мин	Температура КП, оС	Состав контактной прослойки
3-5.	290	Cd+CdSb
7-8	285	Cd+Cd4Sb3
70-80	278	Cd+Cd3Sb2
«Импульсный нагрев»	242	Cd+Sb

Диаграмма 1.

Причины целенаправленного выбора вуза при поступлении



№	Вариант ответа	чел.	%
1.	Качественное образование	64	44%
2.	Поступить в РГПУ	18	13%
3.	Престижный вуз	17	12%
4.	Востребованность профессии	14	10%
5.	Мечта стать учителем	15	11%
6.	Посещал подготовительные курсы	10	6%
7.	Продолжаю семейные традиции	4	3%
8.	Престижная профессия	2	1%

Первое направление – это качественность образования, желание поступить именно в этот вуз, что связано и с посещением подготовительных курсов.

Второе направление связано с выбором конкретного педагогического вуза, который указали студенты.

Третье направление связано с выбором профессии и поддержанием семейных традиций.

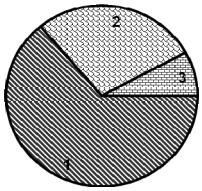
Большинство студентов считает, что они смогут получить качественное образование, определяя ценность образования предметной подготовкой, а не педагогическим направлением. Как видно из анализа анкет у студентов первого курса явно прослеживается познавательная мотивация, что закономерно. Познавательные мотивы заключаются в ориентации на овладение новыми знаниями, на усвоение

способов добывания новых знаний, на самостоятельное освоение новых знаний и т. д., что характерно при получении высшего образования.

Среди причин случайного выбора вуза, который осуществили студенты, были следующие.

Диаграмма 2

Причины случайного выбора вуза при поступлении
Всего 55 человек – 100%



№	Вариант ответа	чел.	%
1.	Это был мой запасной вариант	35	64%
2.	По совету друзей, родственников	16	28%
3.	Удобное местоположение вуза	4	8%

Эти данные позволяют утверждать, тем не менее, о значимости для студентов образования, которое они могут получить в РГПУ им. А. И. Герцена. Иметь запасной вариант, прислушиваться к совету своих родственников, дает возможность получить высшее образование, а в дальнейшем, возможно, и востребованную профессию.

Рассматривая второй блок, связанный с качеством образования в педагогическом вузе, студентам предлагается выбрать один из двух путей – удовлетворения или не удовлетворения от качества получаемого образования.

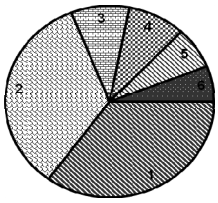
Схема 2. ***Качество образовательного процесса: мнения студентов***



Из 180 человек, 112 человек легко адаптировались к обучению в вузе и не разочаровались в процессе обучения, т. е. ожидания от профессионального образования у студентов совпали с образовательными услугами, оказываемыми вузом. Выясняя причины, которые вызывают затруднения в адаптации к образовательному процессу, мы получили следующие результаты.

Диаграмма 3.

Причины, вызывающие затруднения при получении качественного образования



№	Вариант ответа	%
1.	Качество преподавания	35%
2.	Профессорско-преподавательский состав	34%
3.	Дополнительное получение образования	9%
4.	Внеучебная деятельность	9%
5.	Построение индивидуального маршрута	7%
6.	Техническое оснащение	6%

Больше всего человек (35% и 34% соответственно) указывают на неудовлетворение качеством преподавания и профессорско-преподавательским составом.

В качестве причин такого выбора студентов, можно определить неготовность к новой системе обучения в вузе, которая состоит из лекционных и семинарских занятий и требует особой подготовки студентов. Разный характер взаимодействия студентов и преподавателей, учеников и учителей, незнание образовательной среды вуза, сравнение технической оснащенности многих школ и вуза, не в пользу последнего и др.

Третий блок связан с выбором профессии учителя и желанием пойти работать в школу у студентов педагогического вуза.

Основными признаками сформированности профессиональной направленности, по мнению Айсиной Г. Х., является становление в сознании студента профессиональной доминанты, сформированность образа мира, образа профессии, осознание себя, как субъекта профессиональной деятельности [1. С. 37].

Студенты выбирали из трех предложенных вариантов: пойду работать в школу, еще не думал об этом, нет, не пойду. Были получены следующие результаты.

25% на первом курсе сделали свой осознанный выбор и планируют в дальнейшее пойти работать учителем, остальные или не сделали свой профессиональный выбор, или уже решили, что не пойдут работать в школу.

Возможно 25% человек, которые выбрали для себя профессию «учитель», не очень внушительно, однако в процессе профессионального обучения очень важно ее сохранить и увеличить за счет группы студентов, которые еще не определили свой дальнейший профессиональный путь. Для преподавателей профильных и педагогических дисциплин очень важно предложить студентам такие курсы, которые они могли бы выбрать в связи со своими мотивационными предпочтениями.

Схема 3. ***Выбор педагогической профессии***

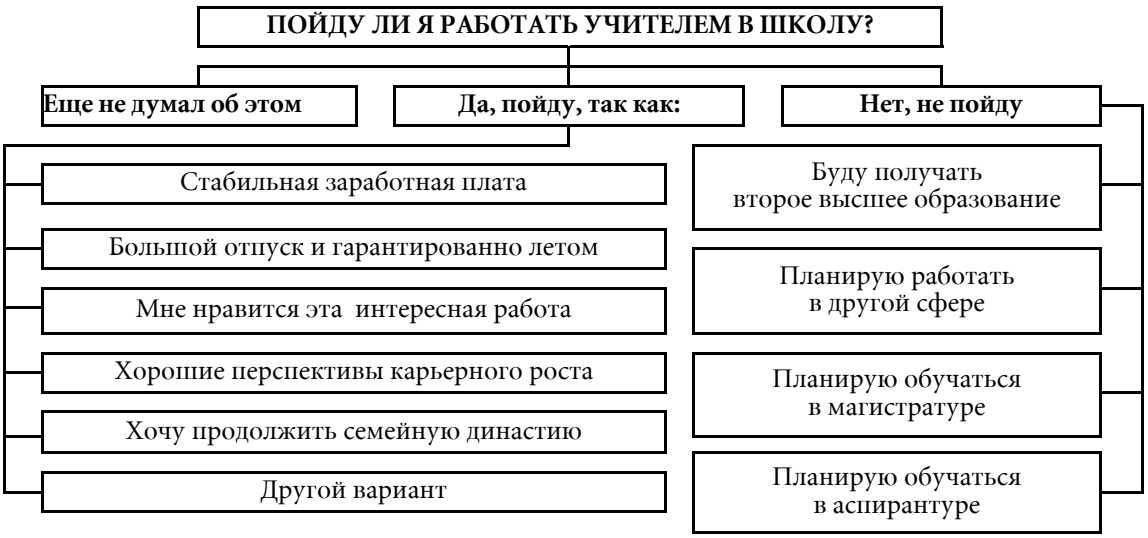
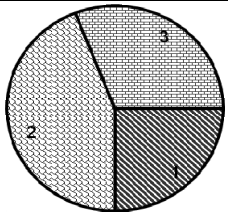


Диаграмма 4

Выбор профессии учителя студентами РГПУ
Всего 177 человек – 100%



№	Вариант ответа	чел.	%
1.	Выбор профессии учителя «ДА»	45	25%
2.	Выбор профессии учителя «НЕТ»	78	44%
3.	Выбор профессии учителя «НЕ ЗНАЮ»	54	31%

Основой для проектирования индивидуального образовательного маршрута является мотивация, личностные достижения в учебной и внеучебной деятельности, состояние здоровья, поддержка (помощь) преподавателей в выявлении личностных и профессиональных интересов и др.

Для студентов, имеющих разную мотивацию к профессиональной деятельности могут быть выделены следующие маршруты:

– на формирование себя, как профессионала (отличается совершенствованием себя в предметах профессиональной направленности, активным включением в практическую деятельность, в частности при прохождении педагогической практики, и т. д.);

– на формирование себя, как образованного человека (маршрут связан с личностным пониманием сущности понятия «образованный человек» и выбором соответствующих дисциплин образовательной направленности);

– на формирование себя, как научного работника (при формировании такого маршрута акцент сделан на научно-исследовательскую деятельность, в частности включением в работу научных конференций);

– на формирование себя, как человека с высшим образованием (данный маршрут связан с желанием получить высшее образование и выбор предметов может зависеть от выбора друзей или случайностью выбора тех или других дисциплин).

Однако при проектировании индивидуальных маршрутов могут возникать трудности, не всегда зависящие от мотивации самого студента. Поэтому при проектировании индивидуального маршрута необходимо обратить внимание и на следующие моменты.

В первую очередь необходимо рассматривать готовность самого образовательного учреждения на предоставление студентам возможности проектировать свой индивидуальный маршрут (разработанность модульного учебного плана, путями информированности студентов о возможности выбора, наличием аудиторного фонда для лекционных занятий с большим количеством студентов, и т. д.).

Готовностью администрации факультета к работе со студентами по индивидуальному плану, т. к. каждый студент за год должен освоить 60 кредитов, в противном случае он должен будет отчислен, поэтому помочь студентам не допускать такой ситуации задача деканата в том числе.

Готовностью преподавателей к работе в кредитно-модульной системе (работа в непостоянных студенческих группах, работа со студентами разного возраста, предоставление заданий разного характера для самостоятельной работы, консультирование студентов по работе в индивидуально-ориентированном подходе и т. д.).

Любая учебная деятельность полимотивирована, поэтому условия, которые создаются для студентов в вузе по возможности проектирования индивидуального маршрута, сказываются в дальнейшем на профессиональном выборе и на качестве подготовки будущих профессионалов. Мотивация у студентов претерпевает изменения на протяжении всего обучения в вузе и сказывается на проектировании индивидуального маршрута.

Литература

1. Айсина Г. Х. Роль профессиональной направленности в общей структуре вузовской подготовки студентов // Психология студента, как субъекта учебной деятельности. Сб. научн. тр. М., 1989. Вып. 327. С. 32-40. **2.** Зеер Ф. Э. Психология профессий, М., 2003 **3**. Сазонов Б. А. Индивиду-

ально-ориентированная организация учебного процесса как условие модернизации высшего образования // «Высшее образование в России», № 4, 2011. С. 10-24.

References

1. Aisina G. H. Role of professional orientation in the general structure of students' university preparation // Students' psychology as a subject of learning activity. Coll. of Science W. M., 1989. Edit. 327. P. 32-40. **2.** Zeer F. E. Psychology of profession, M., 2003. **3.** Sazanov B. A. Individually-oriented organization educational process as a condition of higher education's modernization // "Higher education in Russia", # 4, 2011. P. 10-24.

Literatura

1. Ajsina G. H. Rol' professional'noj napravlennosti v obshhej strukture vuzovskoj podgotovki studentov // Psihologija studenta kak sub#ekta uchebnoj dejatel'nosti. Sb. nauchn. tr. M., 1989. Vyp. 327. S. 32-40. **2.** Zeer F. Je. Psihologija professij, M., 2003 **3.** Sazonov B. A. Individual'no-orientirovannaja organizacija uchebnogo processa kak uslovie modernizacii vysshego obrazovanija // «Vysshee obrazovanie v Rossii», № 4, 2011. S. 10-24.

Статья поступила в редакцию 16.01.2014 г.

УДК 37

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА В НАУЧНОЙ МОДЕЛИ МИРА. ПАРАДИГМА И ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ ДИАГНОСТИКИ – ТЕОРИЯ ПОЗНАНИЯ – ОБЩАЯ ТЕОРИЯ ИЗМЕРЕНИЙ

PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS IN THE SCIENTIFIC MODEL OF THE WORLD. PARADIGM AND PHILOSOPHICAL ASPECT OF DIAGNOSIS - THEORY OF KNOWLEDGE – THE GENERAL THEORY OF MEASUREMENTS.

© 2014 **Голубев Н. К.**
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
© 2014 **Golubev N. K.**
Herzen State Pedagogical University of Russia

Резюме. *В статье исследуется место педагогической диагностики в системе социальных наук через смену парадигм. Автор рассматривает педагогическую диагностику в ее связи с общей теорией измерений. Эта связь определяет методологическую основу диагностики, как самостоятельной науки. Н. Голубевым также рассматриваются общеметодологические принципы педагогической диагностики.*

Abstract. *The author of the article studies the place of pedagogical diagnostics in the social sciences through a paradigm shift. The author examines the pedagogical diagnostics in its connection with the general theory of measurement. This relationship determines the methodological basis of diagnosis as an independent science. N. Golubev also discusses general methodological principles of educational assessment.*

Rezjume. *V stat'e issleduetsja mesto pedagogicheskoj diagnostiki v sisteme social'nyh nauk cherez smenu paradigm. Avtor rassmatrivaet pedagogicheskuju diagnostiku v ee svjazi s obshhej teoriej izmerenij. Jeta svjaz' opredeljaet metodologicheskuju osnovu diagnostiki kak samostojatel'noj nauki. N. Golubevym takzhe rassmatrivajutsja obshhemetodologicheskie principy pedagogicheskoj diagnostiki.*

Ключевые слова: *педагогическая диагностика, теория измерений, системный подход, методология педагогической диагностики, принципы исследования педагогических явлений, диагностика воспитанности.*

Key words: *pedagogical diagnostics, measurement theory, system approach, methodology, educational assessment, the principles of pedagogical research phenomena, diagnostics personality traits.*

Kljuchevye slova: *pedagogicheskaja diagnostika, teorija izmerenij, sistemnyj podhod, metodologija pedagogicheskoj diagnostiki, principy issledovanija pedagogicheskih javlenij, diagnostika vospitannosti.*

Для того чтобы определить место педагогической диагностики в системе наук необходимо рассматривать ее в изменяющихся парадигмах. Мы рассматриваем это понятие в классическом определении парадигмы, которое было дано Т. С.Куном в его книге «Структура научных революций». В его понимании парадигма – это не только отдельная научная теория, но и мировоззренческая категория, определяющая всю систему ценностей, «всю систему картин мира» [17].

Для нас важна мысль Т. Куна о том, что накопление «аномалий» вызывает кризис, который ведет к смене парадигм.

Тот глобальный кризис, в котором мы сегодня существуем, и есть то накопление «аномалий», что стало движущей силой, объективно ведущей к смене парадигм. Педагогика, как один из наиболее значимых социальных институтов также переживает кризис. Множественность различных концепций социального бытия порождает не только многообразие систем воспитания и образования, но и множественность подходов и анализа эффективности и результативности этих педагогик. А это и есть множественность подходов к педагогической диагностике или, другими словами, множественность парадигм педагогической диагностики. Этот тезис для нас является гипотетическим базисом нашей статьи, который мы будем рассматривать в дальнейшем.

Для определения базовой концепции на, наш взгляд необходимо рассмотреть трансформацию основных парадигм.

Вслед за глобальными изменениями идут изменения социальные. Вторая великая миграция народов, смена векторов культур одновременно с возникновением глобальной системы коммуникации – все это и есть составляющие кризиса, в котором мы живем.

До последней четверти двадцатого века мы наблюдали в основном эволюционный характер смены парадигм, экономических, социальных, культурных и педагогических, т. е. социум развивался, как противостояние двух глобальных систем в их необходимом равновесии, без революционных потрясений.

С конца 80-х годом мир начал меняться так стремительно, что масштабы этих изменений настолько велики, что мы не всегда способны понять и оценить их последствия. Вслед за глобальными, мировыми изменениями меняются и все элементы его составляющие – экономика, промышленность, социальные отношения, культура, и цели образования.

Мы стали свидетелями того, что мир за последние двадцать лет изменился значительно больше, чем за предшествующие 50 лет.

Появление таких явлений, как интернет, мобильная связь, развитие биологии, космологии и других областей научного познания ведет к тому, что на смену статическому, эволюционному переходу социума от одной парадигмы к другой приходит революционная смена социальных парадигм.

Педагогика всегда была проекцией культуры на социум, поэтому каждая культура, понимаемая в широком смысле, рождала свою педагогику.

Если в XX веке не было значительных изменений культурных парадигм, то в XXI на смену парадигмальному развитию социума пришел полипарадигмальный способ развития. Множество парадигм отражает множество вариантов развития социальной среды. А из этого следует и многообразие педагогических течений или направлений.

В этом основной механизм смены парадигм педагогической диагностики. Каждое направление педагогики требует создания своего оценочного и измерительного инструмента. Это ведет к тому, что к этой диагностике интерес все более усиливается, а с этим и ее роль в педагогике, как области самостоятельной науки и как практики.

Педагогическая диагностика в современном виде выросла, на стыке экспериментальной психологии, психометрии и

социологии. Поэтому до сих пор многие методы, которые она использует, перешли из этих наук. Только в 80-х годах появились исследования, которые начали менять ее парадигму.

Одними из первых начали разрабатывать концепцию педагогической диагностики в ее современном понимании Б. П. Битинас, А. А. Кыверялг и В. С. Аванесов [2].

Определяя свою позицию, В. С. Аванесов писал: «Под педагогической диагностикой понимается система специфической деятельности педагогов и педагогических коллективов, нацеленная на выявление интересующих свойств личности с целью измерения результатов воспитания, образования и обучения».

«Педагогические измерения можно определить, как процесс отображения числами уровней проявления интересующих качество личности. Педагогические измерения – это научная теория, сформировавшаяся в течение последнего века на стыке педагогики, психологии, общей и фундаментальной теории измерений, статистики, математики, логики и философии» [5].

Близка к такому пониманию сути педагогической диагностики позиция Бронислава Битинаса, который в своей книге «Введение в философию воспитания» писал: «Диагностическое познание призвано ответить на вопрос, каково состояние той воспитательной реальности, с которой имеет дело воспитывающий здесь и теперь. Основным объектом такого познания являются, конечно, особенности воспитанников. Однако диагностическому познанию подлежат и другие компоненты реальности – цели, содержание, методы, формы воспитания, наконец, сам воспитывающий» [3].

Диагностика воспитанности, в первую очередь, связана с оценкой качественных характеристик исследуемого объекта. Решение этой задачи определило основное направление развития педагогической диагностики объектов воспитания… В этом заслуга Б. Битинаса, который первый начал изменять господствующую парадигму диагностики от статистического измерения триады обученности (знания, умения, навыки) к использованию математической статистики в измерении воспитанности.

В российской педагогике мы находим развитие такого подхода у В. С. Аванесова, который в качестве одной из трех сфер педагогической диагностики выделяет диагностику воспитания, как «выявление и измерение жизненных установок личности, определение меры овладения личностью культурным потенциалом человечества».

К сожалению, незаслуженно забыты работы А. Н. Лутошкина, который нашел необычное, но, на мой взгляд, удачное, хотя и не традиционное, определение уровней воспитанности, уровней сформированности коллектива и других показателей взаимодействия учащихся внутри коллектива, фактически создав свою собственную педагогическую диагностику [12].

Тем не менее, задача создания полноценной концептуально единой педагогической диагностики воспитанности до сих пор до конца не решена ни в российской, ни в зарубежной педагогике [7].

Для западной, в первую очередь американской, педагогики она не актуальна, т. к. задача воспитания и его диагностики не является доминирующей. Для них основная задача – это оценка знаний с помощью тестов и аналогичных заданий.

Отсюда и развитие тестологии и квалиметрии, которые используются в первую очередь для создания тестов. Об этом много и обстоятельно пишет В. С. Аванесов.

По его мнению, «главная трудность в развитии диагностики воспитанности в принципиальной неоднозначности причинно-следственных связей и возможность прогнозирования результатов педагогических измерений только с определённой вероятностью».

Диагностическое измерение воспитанности – это конструирование модели функции, изоморфно отображающей компоненты воспитанности переводя их в соответствующие числовые структуры.

Теория измерений начала формироваться, как самостоятельная наука с появления шкал измерений еще в конце 40-х годов прошлого века. Тем не менее, измерения во внефизической области являются сегодня одной из наиболее неразработанных и спорных областей гуманитарных наук.

В своей книге “Об измерении величин” А. Лебег, имея в виду развитие теории измерений, писал: “…следовало бы создать такую теорию, которая могла бы прилагаться одновременно к объемам, к температуре, к плодородию почвы, к аппетиту, к уму, к уровню плодородия поч-

вы, к удивлению и т. д. и, в частности, к величине числа, измеряющего величину". [11. С. 37].

В повседневной жизни людей измерение – есть самая обычная процедура. Мы измеряем расстояние от места работы до дома, рост человека, количество еды, которую хотим съесть, настроение нашего собеседника, удовольствие от общения, красоту природы или живописного полотна, то есть, практически, вся наша жизнь немыслима без измерений.

Измерение возникло вместе с человеческой цивилизацией и стало неотъемлемой частью человеческой жизни.

В самом начале, в момент своего возникновения, измерение носило самый элементарный характер и представляло собой исчисление множества предметов одного вида, основанное на сравнении с числом пальцев. В свою очередь, величина предметов измерялась в сравнении с длиной пальцев рук, стопы или шага. Таким образом, был изобретен принцип квантификации – разделения явления на отдельные составляющие его элементы (кванты).

Любое измерение предполагает в качестве исходной посылки наличие объекта и результата измерения, но при нефизическом измерении в качестве результата выступает цифровая символизация свойств измеряемого объекта.

Сама операция измерения, в отличие от физического измерения, определяется достаточно нечетко. Многие источники относят к измерительным инструментам, помимо шкал, наблюдения, анкеты, беседы и др. Если в физическом измерении под шкалами подразумеваются шкалы измерительных инструментов, то в нефизическом измерении шкалами являются концептуальные средства, представляющие результаты измерений либо типа, либо уровня. Другими словами, инструментом становятся шкалы измерений.

Наиболее систематично проблему измерений исследовал в своей работе, изданной еще в 1928 г. Н. Р. Кэмпбелл, давший различные определения понятия "измерение":

– измерение есть "присваивание цифр для представления свойств";

– измерение есть "процесс присваивания чисел для представления качеств";

– измерение есть "присваивание цифр для представления свойств в согласии с научными законами";

– измерение есть "присваивание цифр вещам так, чтобы они представляли факты или конвенции о них".

Все эти определения схожи между собой в главном – измерение есть процесс присваивания чисел или цифр.

Обосновав числовое присваивание в процессе измерения, Н. Кэмпбелл заложил основы репрезентативной теории измерений. Числовой результат, согласно этой теории, позволяет нам, при условии выполнения определенных правил и процедур, делать существенные заключения об определенных свойствах объекта измерения.

Инициированный Н. Кэмпбеллом интерес к проблеме измерений привел к появлению различных теорий и подходов к измерению [16].

Совершенно очевидно, что измерение объективно ограничено, и в качестве ограничителя выступают количественные характеристики реальных предметов, явлений и процессов. Эта объективная основа измеряемости связана с уровнем достигнутых знаний, требованиями практики и технологическими возможностями, то есть ограничением является господствующая парадигма.

Сейчас мало кто сомневается, что измерение является одной из наиболее значимых научных процедур, и его значение, по мере развития гуманитарных наук, все более усиливается. В этом смысле показательны работы В. И. Михеева, который начал использовать элементы теории измерений в педагогических исследованиях [13].

Вместе с тем, нельзя забывать, что математизация любой науки – не самоцель, а лишь способ получения новых сведений об объекте исследования.

Любое использование квантитативных методов, математических моделей, аксиоматизация и формализация не могут заменить разработку фундаментальных теоретических концепций [8].

В этом суть еще одной парадигмы, которая заключается в поисках путей решения этой задачи.

В первую очередь парадигма меняется, отражая изменения методологии исследования, начинающиеся с проблем качественных измерений. В предшествующих парадигмах господствовала статистика, пришедшая в педагогическую диагностику из социологии и психодиагностики. Статистика весьма относительно была

пригодна для оценивания качественных характеристик педагогического процесса. Она достаточно достоверно описывает процессы обучения и с большой натяжкой описывает проявления воспитанности. Отличие качественных характеристик в первую очередь проявляется в высокой степени непредсказуемости и не повторяемости результатов.

До появления математической теории нечетких множеств любая неопределенность, появляющаяся при решении практических задач, отождествлялась со случайностью. В качестве примера приведем следующее: в педагогической практике мы часто используем такие понятия, как добрый, вежливый, коммуникабельный, непослушный и т. д., которые являются нечеткими, расплывчатыми, однако эта неопределенность не носит вероятностного характера, т. е. статистически мало предсказуемы. Такой подход ограничивал развитие методов педагогической диагностики.

Выход был найден в том, что теория нечетких множеств разработана для оперирования с такого рода объектами. Этот раздел математики стал базой, на основе которого будут развиваться методы педагогической диагностики [6].

Случайность всегда связана с неопределенностью, касающейся принадлежности некоторого объекта к вполне четкому множеству. Понятие же нечеткости относится к классам, в которых имеются различные градации степени принадлежности, промежуточные между полной принадлежностью и не принадлежностью объектов к данному классу.

Иными словами, нечеткое множество есть класс объектов, в котором нет резкой границы между теми объектами, которые входят в этот класс, и теми, которые в него не входят.

Появление таких новых направлений математики для описания качественных характеристик педагогических объектов является еще одним основанием для смены парадигм.

Гносеологический аспект измерения, как познавательного метода, состоит в том, что оно является частью практической деятельности и неотделимо от нее. Следовательно, измерение, как основа педагогической диагностики, являющейся частью педагогики, которая, в свою очередь, есть часть некого универсума и подчиняется общим принципам.

Первый принцип можно сформулировать, как принцип единства универсума. Этот принцип впервые сформулировал В. И. Вернадский рассматривая биосферу и ноосферу как этапы развития человечества. В своих работах, в первую очередь, в «Биосфера и ноосфера» В. И. Вернадский предвидел развитие всепланетных видов связи и создание единой информационной системы, т. е. предвидел глобальную коммуникацию. А такое развитие техносферы превращает биосферу в ноосферу, высшую стадию эволюции человечества [4; 5].

Этот принцип многократно получал свое подтверждение в исследованиях различных областей человеческой жизни. Известно, что биология человека влияет на его физиологию. Физиология, в свою очередь, оказывает влияние на психику, влияющую на социальное поведение. Такие цепочки влияний можно выстраивать и по вертикали (от молекулярного строения клетки до ноосферы, то есть, по выражению академика Вернадского, до сферы разума), и по горизонтали (от простейших – до человека, как наиболее развитого представителя живого мира).

В качестве одной из основополагающих работ можно привести исследования Л. Берталанфи, который в своей работе «Общая теория систем – критический обзор» впервые поставил вопрос о системе, как единстве биологических, бихевиоральных и социальных явлений. [1. С. 23-82] Он стал первым исследователем, который обосновал принципы системного анализа, как общего методологического принципа для исследования самых различных явлений, в нашем случае и для теории измерений в педагогических исследованиях. Сложные системы стремятся к устойчивости, обладают инерцией, содержат точки, изменения которых чувствительно для всей системы и другие принципы. Для нас важно, что в диагностике мы описываем поведение сложной системы, поэтому понимание и учет этих принципов одинаково необходимы как для получения репрезентативных данных, в равной степени, так и о связи педагогической диагностики с общей теорией познания.

Второй принцип менее разработан методологически, поэтому целесообразно изложить его более подробно. Мы привычно исходим из диалектического принципа развития всего на земле. Это общий закон, с помощью которого описываются все явления или весь универсум. Каждому явлению всегда есть ему противоположное.

Если мы говорим, что один человек хороший, значит, есть некие люди, которых мы должны будем назвать плохими. Универсум всегда несет в себе противоположность.

Это значит, что универсум может быть разбит на противоположные классы значений сразу по многим признакам. Человек – плохой, высокий, честный и т. д. и т. п. Подобный подход приводит к выводу, что характеристики объекта диагностики (измерения), которые мы выбираем из универсума, не могут сразу, одновременно обладать в одинаковой степени противоположными свойствами.

Человек не может быть одновременно и в равной степени плохим и хорошим, иначе всякое измерение теряет смысл, равно как теряет смысл и любая попытка описать некое явление.

Этот принцип мы называем принципом противоречия. Он утверждает, что всякое явление, или процесс, или объект не могут принадлежать одновременно к противоположным значениям этих явлений. Как пример значимости этого принципа – это то, что мы, благодаря этому принципу, можем использовать шкалирование в качестве репрезентативной методики.

Третий принцип, вытекающий из второго, это принцип обратимости явлений или процессов.

Если есть процесс, протекающий в одном направлении, то обязательно есть обратный процесс.

При этом любая система старается сохранить свою динамическую стабильность. Центробежные процессы уравновешиваются центростремительными. Поэтому всякая система стремится к устойчивости, что является основой ее существования. Этот принцип важен для понимания функционирования сложных систем, к которым мы относим и педагогические явления. Всякая система стремится прийти к состоянию гармонического равновесия, сопротивляясь внешним воздействиям. Для педагогической диагностики этот принцип определяет необходимость исследования и внешних, и внутренних воздействий на объекты диагностики.

Четвертый принцип – это принцип исключенного третьего. Мы исходим не только из того, что наш универсум двойственен, обратим и альтернативен. Те реальные процессы, которые мы исследуем, в своем развитии могут идти многими путями, достигая своего результата. Иными словами, реальность имеет множество возможностей достижения некоего конечного состояния. Но все эти реальности имеют одно состояние истинности, как утверждает формальная логика.

Это можно объяснить проще – одна задача решается разными способами, дети одних и тех же родителей имеют разные наследственные признаки. Тем не менее, из опыта известно, что из двух противоречащих утверждений только одно верно. Этот принцип важен при создании гипотез, определении способов достижения целей, поиске решения проблем и т. д.

Все перечисленные принципы не исключительны и могут быть расширены. Они не только находят свое выражение в диагностическом исследовании, но и определяют характер новых парадигм.

Педагог и воспитанник живут и действуют не в пустом пространстве: каждый из них тесно связан с окружающей действительностью. Влияние этих связей на воспитательный процесс меняется: одни сильно влияют сегодня, а завтра наоборот, другие станут значимыми лишь в будущем. Но все они должны учитываться в диагностике, если их влияние было, есть и будет значимым.

Все это подводит к определению содержания педагогической диагностики. С одной стороны, диагностика направлена на изучение внешних факторов, влияющих на воспитание, семью, круга общения, профессии и работы. С другой стороны, для диагностики принципиально значимым становится изучение внутреннего мира.

Болгарский ученый И. Иванов пишет в своей книге «Педагогическая диагностика»: «В гуманитарных науках обычно сосуществуют несколько парадигм, которые конкурируют между собой, с одной стороны, одновременно представляют некою общность, совокупность.

Изменение одной доминирующей парадигмы на другую не всегда ведет к неприятию и забвению предыдущей. Такая полипарадигмальность предлагает возможность и необходимость использования разных подходов к исследованию и интерпретации исследуемых процессов» [14].

Это обстоятельство имеет позитивные и негативные следствия. С одной стороны, мы получаем возможность провести разноплановое разностороннее исследование, с другой стороны, результаты, полученные данные и выводы почти не со-

поставимы, так как построены на различных парадигмах.

Стремление к познанию, к исследованию заложено в человеке. Оно проходит через всю его жизнь, помогает определить свое место. Но многие из нас, по мере накопления жизненного опыта, начинают настолько верить в непогрешимость этого опыта, что становятся совершенно неспособными принять другой способ изучения и познания окружающих явлений. Такая переоценка правильности своих суждений для любого человека создает множество проблем для него самого.

Итак, с учетом перечисленных функций педагогической диагностики можно выделить следующие ее направления:

– диагностику доступности целей и содержания педагогического процесса;

– диагностику способов реализации этих целей и содержания;

– диагностику педагогического взаимодействия;

– диагностику результативности педагогического процесса.

Таким образом, в структуре педагогического знания диагностика имеет вполне самостоятельное значение и практическую направленность. Практика – материальная основа диагноза и критерий его истинности. Следовательно, педагогическая диагностика подобна зеркалу для педагогической теории, в котором отражается сложнейший процесс формирования личности со своей иерархической структурой, противоречиями, динамикой и соотношением различных компонентов.

Как мы видим, появление собственной философской и методологической базы определило смену парадигм. Будучи самостоятельной областью педагогической деятельности, педагогическая диагностика позволяет исследователю объективно оценивать характер и особенности протекания педагогического процесса, как процесса взаимодействия и взаимоизменения воспитателя и воспитанника, определять зону ближайшего развития личности учащегося, направлено осуществлять целеполагание и определение путей достижения принятых целей.

В своей статье мы стремились показать объективность появления в системе наук педагогической диагностики и ее связь с базовой теорией измерений.

Тем не менее, разнообразие подходов к методологическим принципам и использование методов и методик не исключает того, что педагогическая диагностика имеет свой предмет и объект исследования. Это делает ее, с одной стороны, самостоятельной областью теории измерений, с другой стороны, множественность парадигм, которые детерминируются глобальным развитием социума, определяет множественность вариаций в методах педагогической диагностики, так же, как и любой другой области научного познания.

В качестве основного вывода мы считаем, что появившись, как самостоятельная область педагогического познания в результате смены парадигм, педагогическая диагностика базируется не только на общей теории измерения, но и является частью более общей теории познания, что определяет ее место в системе наук.

Литература

1. Берталанфи Л. Ф. Общая теория систем – критический обзор. Исследования по общей теории систем // М., 1969. **2**. Битинас Б. Многомерный анализ в педагогике и психологии // Вильнюс, 1971 **3.** Битинас Б. Введение в философию воспитания // М., 1996. 135 с. **4.** Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера // М., 2012. 576 с. **5.** Вернадский В. И. Химическое строение биосферы Земли и ее окружения // М., 1965. **6.** Голубев Н. К., Битинас Б. П. Введение в диагностику воспитания // Л., 1989. **7**. Голубев Н. К. Методология и методы социально-педагогической диагностики // СПб., 2001. 188 с. **8.** Голубев Н. К. Диагностика и прогнозирование воспитательного процесса // Л., 1988, 88 с. **9**. Кларк А. Черты будущего // М. : Мир, 1966. **10.** Кофман А. Введение в теорию нечетких множеств // 1982. **11.** Лебег А. Об измерении величин // ГУПИ, 1960, 260 с. **12**. Лутошкин А. Н. Эмоциональные потенциалы коллектива // М.,1988. **13**. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике // М., 2004. 196 с. **14**. Петков И. Педагогическая диагностика // Университетское Издательство «Епископ Константин Преславски». Шумен. 2006, 206 с. **15**. Петрусевич А. А., Голубев Н. К. Диагностика в педагогическом исследовании: монография // Омск: Из-во ОмГПУ, 2009. 268 с. **16.** Campbell N. R. An account of principles of measurement and calculation. London: Longmans, Green, 1928. **17**. Kuhn.T. S. The Structure of Scientific Revolution. Chicago, 1962; M., 1975.

References

1. Bertalanfi L. F. General systems theory, critical review. Researches of general systems theory // M., 1969. **2**. Bitinas B. Multidimensional analysis in pedagogy and psychology // Vilnius, 1971.

3. Bitinas B. Introduction in philosophy of education // M., 1996. 135 p. 4. Vernadsky V. I. Biosphere and noosphere // M., 2012. 576 p. 5. Vernadsky V. I. Chemical structure of Earth's biosphere and its environment // M., 1965. 6. Golubev N. K., Bitinas B. P. Introduction in diagnostics of education // L., 1989. 7. Golubev N. K. Methodology and methods of socio-pedagogical diagnostics // SPb., 2001. 188 p. 8. Golubev N. K. Diagnostics and forecasting of the educational Process // L., 1988, 88p. 9. Klark A. Lines of future // M. : Mir, 1996. 10. Kofman A. Introduction in theory of fuzzy sets // 1982. 11. Lebeg A. On the measurement of values // GUPI, 1960, 260 p. 12. Lutoshkin A. N. Emotional potentials of the team // M., 1988. 13. Mikheev V. I. Modeling and methods of the theory of measurement in pedagogy // M., 2004. 196 p. 14. Petkov I. Pedagogical diagnostics // University Publishing house "Bishop Konstantin Preslavski". Shumen. 2006, 206 p.. 15. Petrusevich A. A., Golubev N. K. Diagnostics in pedagogical researches: Monography // Omsk: Publishing house OmSPU, 2009. 268 p. 16. Campbell N. R. An account of principles of measurement and calculation. London: Longmans, Green, 1928. 17. Kuhn.T. S. The Stracture of Scientific Revolution // 1962.

Literatura

1. Bertalanfi L. F. Obshhaja teorija sistem – kriticheskij obzor. Issledovanija po obshhej teorii sistem // M., 1969. 2. Bitinas B. Mnogomernyj analiz v pedagogike i psihologii // Vil'njus, 1971 3 Bitinas B. Vvedenie v filosofiju vospitanija // M., 1996. 135 s. 4. Vernadskij V. I. Biosfera i noosfera // M., 2012. 576 s. 5. Vernadskij V. I. Himicheskoe stroenie biosfery Zemli i ee okruzhenija // M., 1965. 6. Golubev N. K., Bitinas B. P. Vvedenie v diagnostiku vospitanija // L., 1989. 7. Golubev N. K. Metodologija i metody social'no-pedagogicheskoj diagnostiki // SPb., 2001. 188 s. 8. Golubev N. K. Diagnostika i prognozirovanie vospitatel'nogo processa // L., 1988, 88 s. 9. Klark A. Cherty budushhego // M. : Mir, 1966. 10. Kofman A. Vvedenie v teoriju nechetkih mnozhestv // 1982. 11. Lebeg A. Ob izmerenii velichin // GUPI, 1960, 260 s. 12. Lutoshkin A. N. Jemocional'nye potencialy kollektiva // M., 1988. 13. Miheev V. I. Modelirovanie i metody teorii izmerenij v pedagogike // M., 2004. 196 c. 14. Petkov I. Pedagogicheskaja diagnostika // Universitetskoe Izdatel'stvo «Episkop Konstantin Preslavski». Shumen. 2006, 206 s. 15. Petrusevich A. A., Golubev N. K. Diagnostika v pedagogicheskom issledovanii: monografija // Omsk: Iz-vo OmGPU, 2009. 268 s. 16. Campbell N. R. An account of principles of measurement and calculation. London: Longmans, Green, 1928. 17. Kuhn.T. S. The Stracture of Scientific Revolution // 1962.

Статья поступила в редакцию 16.01.2014 г.

УДК 37

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ В УМЕНИИ УЧИТЕЛЯ РЕШАТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ

THE ROLE OF PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS IN THE TEACHERS' ABILITY TO SOLVE PROFESSIONAL PROBLEMS

© 2014 **Гутник И. Ю.**
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
© 2014 **Gutnik I. Yu.**
Herzen State Pedagogical University of Russia

Резюме. *Автор статьи раскрывает сущность педагогической диагностики и ее компонентов: рационального, интуитивного, а также определяет диагностическую компетентность педагога. В статье говорится о роли педагогической диагностики в решении педагогических задач.*

Abstract. *The article deals with the essence of pedagogical diagnostics and its components: reasonable, intuitive and diagnostic competence. The author of the article tells us about pedagogical diagnostics in solving pedagogical problems.*

Rezjume. *Avtor stat'i raskryvaet sushhnost' pedagogicheskoj diagnostiki i ee komponentov: racional'nogo, intuitivnogo, a takzhe opredeljaet diagnosticheskuju kompetentnost' pedagoga. V stat'e govoritsja o roli pedagogicheskoj diagnostiki v reshenii pedagogicheskih zadach.*

Ключевые слова: *педагогическая диагностика, диагностическая компетентность, диагностические задачи.*

Keywords: *pedagogical diagnostics, diagnostic competence, diagnostic problems.*

Kljuchevye slova: *pedagogicheskaja diagnostika, diagnosticheskaja kompetentnost', diagnosticheskie zadachi.*

Педагогическая диагностика – это познавательно-преобразующая деятельность учителя, включающая интуитивную и рациональную составляющие и имеющая своей целью сопровождение ученика, направленное на его самопознание и самоопределение.

Причем рациональный компонент педагогической диагностики предполагает применение качественных и количественных методов педагогической диагностики, а интуитивный компонент педагогической диагностики не предполагает использование специальных методов диагностики, а подразумевает анализ и систематизацию данных, получаемых учителем в процессе постоянного взаимодействия с учениками.

Диагностическую компетентность педагога можно определить, как интегральную характеристику педагога, отражающую уровень его способностей решать педагогические задачи надситуативно, с учетом всех контекстов их породивших, в соответствии с запросами учащихся и собственными.

Ряд авторов выделяют специальные так называемые «диагностические задачи», которые призваны проверить – выберет ли для ее решения нужные диагностические методы педагог, например, наблюдение или метод беседы. Или правильно ли учитель применит конкретный метод диагностики, допустим метод портфолио. Такой путь формирования диагностической компетентности будущего учителя правомерен и всегда являлся известным. Но такой подход сужает возможности применения педагогической диагностики в образовательном процессе.

Правомерно предположить, что педагогическая диагностика необходима, для решения любой педагогической задачи. И оттого, насколько в решении задачи педагог смог задействовать педагогическую диагностику, зависит, правильно ли он ее решит или допустит ошибку.

В настоящее время установлен следующий **алгоритм решения профессиональных задач:**

1) мотивация принятия решения, осознание цели, необходимости принятия решения;

2) анализ конкретной ситуации и вычленение проблемы;

3) разработка вариантов (альтернатив) для принятия решения, выдвижение гипотез;

4) выбор критериев решения (критерий – это условный образец (правила, нормы), позволяющий сравнить между собой рассматриваемые варианты решений с точки зрения их целесообразности и эффективности для достижения цели);

5) оценка и прогноз перебираемых вариантов (альтернатив); определение меры возможности осуществления вариантов и прогностическая оценка последствий каждого из вариантов;

6) реализация выбранного варианта решения;

7) рефлексия успешности решения педагогической ситуации;

8) коррекция полученного решения в зависимости от педагогической ситуации.

В решении любой педагогической задачи условно можно выделить две ***основные*** составляющие: **диагностическую и преобразовательную.** Диагностическая составляющая включает в себя самопознание учащихся, познание педагогической ситуации, получение обратной связи в отношении осуществленных мер коррекции. Диагностическая составляющая решения педагогической задачи состоит в **позитивной реконструкции** педагогической задачи. Раскроем подробнее пути осуществления данной реконструкции.

Выделяют следующие когнитивные действия педагога (Л. М. Митин, А. А. Реан и др.):

- видение, фиксация проблемы;
- формулирование проблемы (способ постановки проблемы определяет характер ее решения);
- классификация решаемой проблемы.

Эти действия включают в себя следующие мыслительные операции:

- анализ педагогической ситуации;
- установление причинно-следственных связей и отношений между элементами ситуации и их актуальным значением;
- распознавание степени случайности-закономерности возникновения ситуации;
- моделирование в мыслительной форме уже выделенного отношения в решаемой ситуации.

Применение педагогической диагностики, безусловно, необходимо **на этапе анализа ситуации**. Когда от того, насколько проанализирована ситуация и учтены ли все контексты в ее решении, зависит эффективность ее решения.

Решение каждой из профессиональных задач, начиная от постановки задачи и кончая анализом результатов ее решения, требует от учителя «принятия решений», причем решений разнообразных по форме и содержанию. Ю. В. Сенько и М. Н. Фроловская [5] отмечают, что сама деятельность учителя выступает для него как решение непрерывного ряда не только предметных, но и собственно педагогических задач. Однако парадокс профессиональной педагогической деятельности в том и состоит, что **педагогическая задача учителю не задана**. Ему непосредственно «дана» конкретная образовательная ситуация, внутри которой находится и он сам. Собственно, и образовательной ситуации в педагогическом смысле тоже нет. Есть кусочек жизни, «жизни такой, какая она есть», так как место события (школа, класс) однозначно не определяет это событие как педагогическое. Чтобы из этой ситуации «вычерпать» задачу, как цель, данную в определенных условиях, педагог должен определить эти условия, оценить связи между ними, обнаружить смыслы, скрывающиеся за данной ситуацией и внутри ее.

Маркова А. К. также считает, что специфика условий ПД-задачи состоит в том, что, она не задана эксплицитным образом, т. е. явно и в полном объеме, в самом начале решения задачи; она устанавливается и формулируется диагностом в ходе решения [3].

Выполнение всех этих действий связано с **доопределением** условий, оценкой их влияния на ситуацию, их интерпретацией, переводом на профессиональный язык и построением гипотез.

Необходимо отметить, что в решении педагогической задачи необходимо использование как интуитивной, так и ра-

циональной составляющих педагогической диагностики. Интуитивный компонент позволяет суммировать весь багаж знаний, имеющихся об ученике, а рациональный позволяет дополучать необходимые сведения.

Обычно педагогическая задача не дана учителю в «готовом виде», но всегда **задана некорректно, неполно**, ее решение всегда связано с риском [4], поэтому профессиональная постановка педагогической задачи является **творческим процессом**, предполагающим серию исследовательских процедур с неочевидным и жестко непредсказуемым результатом.

Профессиональная задача создается в ходе взаимодействия «учитель–ученик». Процессы ее создания и решения проходят не последовательно, а параллельно. Согласно Ю. В. Сенько и М. Н. Фроловской, **формирование и формулирование задачи совпадает во времени с ее решением** [5]. И не только во времени: корректно сформулированная задача – наполовину решенная задача. И обратно: **в процессе решения задачи приходит понимание ее условий, обнаружение скрывающихся в ситуации смыслов, понимание самой ситуации, как педагогической задачи**.

Необходимо уточнить, что именно педагогическая диагностика позволяет решать любую педагогическую задачу эффективно, так как помимо анализа имеющихся причин и условий, она позволяет включить в решение задачи всю совокупность имеющихся данных о ребенке, полученных до возникшей задачи. Речь идет о **надситуативном уровне** решения любой педагогической задачи. Если я, как учитель не ограничиваюсь в решении задачи только тем, что я знаю теперь и сейчас, а учитываю весь багаж знаний о ребенке вообще, это избавляет от большого количества ошибок, делает невозможным решение ситуации шаблонным, основанным лишь на прошлом опыте, способом. При чем речь идет не просто о некоем багаже информации а о том, что: «Знание воспитанника, – по словам А. С. Макаренко, – должно прийти к воспитателю не, в процессе безразличного его изучения, а только в процессе совместной с ним работы и самой активной помощи ему» [4].

Что мы понимаем под ситуативным и надситуативным уровнем решения задачи?

Адекватно организованный **анализ ситуации** должен быть направлен не на само педагогическое явление, а **на причины, породившие его**, и здесь нельзя принимать сиюминутные решения. Тем более необходимо учитывать возможные последствия предполагаемых педагогических воздействий. Нельзя применять первое «подвернувшееся под руку» решение, поскольку конкретные ситуационные данные, из которых исходит учитель, не всегда осознаются им достаточно ясно.

С идеей **трансцендирования, «выхода за пределы»** исходного уровня преобразования конкретной ситуации (Э. Фромм, К. Лешли, М. Бубер, Д. Б. Богоявленская, Д. Н. Завалишина, А. М. Матюшкин, Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, Я. А. Пономарев) связаны теоретические предпосылки выделения надситуативной проблемности в решаемой педагогической ситуации.

Распространенной формой **«выхода за пределы»** в любом продуктивном мыслительном процессе выступает установление новых связей и формирование обобщений, которые позволяют создать более совершенный способ действия.

Выделяют два уровня обнаружения проблемности в решаемой педагогической проблемной задаче: **ситуативный и надситуативный.** Первый уровень характеризуется установлением ситуативной проблемности в решаемой педагогической задаче. В результате реализации ***ситуативного уровня*** обнаружения проблемности педагогом принимаются решения, ориентированные на сиюминутную выгоду. Действия учителя по разрешению педагогической проблемной задачи ориентированы на ближнюю перспективу. В этом случае зачастую нет учета влияния данной конкретной ситуации на образовательный процесс в целом. Такой уровень эффективен в случае дефицита времени, и если учитель адекватно переносит решение проблемной ситуации из прошлого опыта в новую ситуацию, то проблема разре-шается.

Уровень надситуативной проблемности характеризуется осознанием учителем необходимости изменений надситуативных, не только по отношению к ученику, но и по отношению к себе, речь идет о совершенствовании особенностей своей личности.

Умение устанавливать надситуативную проблемность в процессе решения педагогических задач способствует не только эффективному решению педаго-

гической задачи, но и оказывает влияние на самоопределение педагога.

М. М. Кашапов также выделяет **ситуативный и надситуативный уровни решения проблемы** [2].

Ситуативный способ решения есть не что иное, как реакция педагога на проблемную ситуацию – реакция, слабо предполагающая ее анализ и знакомство с условиями ее возникновения. Педагог опирается на внешние признаки, предлагая соответствующее решение: «Не успевает – надо дополнительно заниматься», «прогуливает – следует наказать».

Способ решения, который М. М. Кашапов обозначил как **надситуативный**, требует глубокого проникновения в условия возникновения и развития проблемы, анализа внутренних источников, детерминирующих поведение и деятельность учащегося, получения дополнительной информации, необходимой для принятия решения в ситуации неопределенности.

Условия педагогической задачи включают две составляющие – **эмпирическую и априорную**. Первая (**эмпирическая**) представляет собой данные, полученные в процессе изучения. Она характеризует состояние человека на феноменологическом уровне и противопоставляет его объективно реальному. Эмпирическая составляющая условий педагогической задачи может существенно изменяться в ходе диагностического поиска, пополняясь новыми сведениями и уточняясь.

Вторую (**априорную**) составляющую условий ПД-задачи образуют сведения (знания), имеющиеся у учителя **до знакомства с проблемой** и решения диагностической задачи.

Учет двух групп условий позволяет эффективно разрешать любую педагогическую задачу. Это утверждение подтверждает исследование Кулюткина Ю. Н. и Сухобской Г. С., которые указывают на наличие **«диахронической» и «синхронической» осей анализа педагогической задачи.** Они указывают на то, что надситуативно можно решить педагогическую задачу, лишь тогда, когда она соотносится с предшествующими и будущими ситуациями школьной жизни («диахроническая» ось анализа) (Что было? Что запланировано? Что есть сейчас?), и с более общим контекстом школьных, семейных и других отношений ребенка, сложившихся на данный период времени («синхроническая» ось анализа).

При этом следует помнить, что решение педагогических задач достаточно трудно поддается **алгоритмизации**. Это объясняется тем, что каждый раз педагог сталкивается с новыми обстоятельствами, требующими поиска новых решений педагогических задач. Поэтому применение алгоритма разными педагогами может привести к различным результатам.

В то же время, говоря о подготовке будущих учителей, нельзя упускать из виду, что решение профессиональных задач студенты могут осуществлять в большинстве случаев лишь на интуитивном уровне, руководствуясь своими представлениями о педагогической деятельности, нередко без опоры на теоретические знания. Поэтому ошибки в решении профессиональных задач неизбежны. Анализ контрольных работ студентов, обучающихся по направлению «педагогика», показывает, что в большинстве случаев ошибки совершаются именно **на первых этапах решения задач.** При формулировке педагогических задач и определении вариантов их решения студенты часто неверно понимают задачу, поскольку не умеют вычленить все контексты, факторы которые могут влиять на сложившееся положение дел.

Трудности студенты испытывают также при определении вариантов принятия решения. Отмечая, что любая педагогическая задача может быть решена разными способами, студенты часто предлагают только один вариант решения задачи.

При решении педагогических задач, направленных на **умение видеть ученика** в образовательном процессе, студенты испытывают недостаток знаний о современном детстве, проблемах и интересах современных детей. Не имея реального педагогического опыта общения с детьми, студенты решают задачи, исходя из общих или собственных представлений о детстве. Этим осложняется решение педагогической задачи, поскольку для того, чтобы разработать варианты решения и оценить возможные последствия этих вариантов, необходимо понимать педагогическую задачу, причины ее возникновения. Решение учителем практически любой задачи предполагает, в первую очередь, что он стремится понять каждого ученика, признавая в нем неповторимую индивидуальность.

Ю. Н. Кулюткин и Г. С. Сухобская указывали на то, что формирование представления о личности ученика опосредовано складывающейся у учителя в процессе его профессиональной деятельности своеобразной **теорией личности**, базирующейся на совокупности представлений. Эта теория является определенной критериальной структурой, сквозь призму которой и происходят анализ и оценка личностных особенностей учащихся. Однако формирование объективных представлений о личностных особенностях учащихся, характере взаимоотношений в классе для учителя – весьма сложное дело. Не стоит забывать о том, что учитель имеет дело с такими ситуациями, для которых характерна сложность образующих их отношений в системе «учитель – ученик», «ученик – другие учащиеся», «ученик – учебный предмет» Практические ситуации, с которыми сталкивается учитель, это всегда многоаспектные ситуации, они изменчивы и динамичны, нередко противоречивы и неожиданны. Чтобы принять оптимальное для данных условий решение, учитель должен хорошо ориентироваться в межличностных отношениях, сложившихся в классе, знать интересы своих учеников и т. д. Он должен точно оценивать свои собственные силы и возможности. По словам Ю. К. Бабанского, учитель в каждом конкретном случае ищет не какое-то абстрактное наилучшее решение, а решение, оптимальное для данных условий.

Включение интуитивной педагогической диагностики в решение педагогической задачи позволяет эффективно разрешать конфликт между стереотипизацией и идентификацией, характерные для любого человеческого восприятия вообще, и мышления учителя в частности. **Идентификация** подразумевает глубокий процесс распознавания и чтобы соотнести воспринимаемый объект с эталоном, необходимо установить тождество по всем опознавательным признакам, в то время как для стереотипизации, наоборот, достаточно найти различие хотя бы по одному из них. При **стереотипизации** множество отличительных признаков нивелируется, они сливаются в единую особенность, черту, характерную для данного типа, превращаясь в устойчивое, категоричное и крайне упрощенное представление (мнение, суждение). Идентификация ответственна за следующее рассуждения учителя: «Я знаю, что делать в похожих ситуациях. У меня был похожий опыт», а стереотипизация позволяет поступать следующим образом: «Случай не похож. Я не знаю, что делать с этим и подгоняю его под уже знакомое, не учтя деталей». Именно педагогическая диагностика ответственна за избегание стереотипизации в решении любой педагогической задачи, и, в связи с этим очень важно каждому учителю быть знакомым с негативными последствиями стереотипизации восприятия и избегать его наиболее распространенных ошибок.

Итак, обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что в решении педагогической задачи педагогическая диагностика играет ключевую роль, и именно педагогическая диагностика позволяет решать любую педагогическую задачу надситуативным способом, избегая стереотипизации в ее решении.

Литература

1. Гутник И. Ю. Гуманитарные технологии педагогической диагностики в междисциплинарном контексте. Научно-методические материалы «Междисциплинарные исследования и гуманитарные технологии». Инновационная образовательная программа. СПб. : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена., 2008. **2.** Кашапов М. М. Теория и практика решения педагогической ситуации / Яросл. гос. ун-т. Ярославль, 1997. 100 с. **3.** Маркова А. К. Психологические особенности педагогической деятельности, общения и личности учителя // Школа и производство. 1988. № 12. С. 6-9. **4.** Макаренко А. С. Педагогические сочинения. В 8 т. Т. 7. М., 1983-1986. **5.** Сенько Ю. В., Фроловская М. Н. Педагогика понимания. М., 2007.

References

1. Gutnik I. Yu. Humanitarian technologies of the pedagogical diagnostics in the interdisciplinary context. Scientific-methodological materials “Interdiscoplinary researches and humanitarian technologies”. Innovative educational program. Innovative educational program. SPb. : Publishing House of A. I. Herzen SPU of Russia. 2008. **2.** Kashapov M. M. Theory and practice of solving the pedagogical situation / YSU. Yaroslavl, 1997. 100 p. **3.** Markova A. K. Psychological peculiarities of pedagogical activity, communication and teacher’s personality // School and production. 1988. # 12. P. 6-9.

4. Makarenko A. S. Pedagogical compositions. In 2 vol. V. 7. M., 1983-1986. 5. Senko Yu. V., Frolovskaya M. N. Pedagogy of Understanding. M., 2007.

Literatura

1. Gutnik I. Ju. Gumanitarnye tehnologii pedagogicheskoj diagnostiki v mezhdisciplinarnom kontekste. Nauchno-metodicheskie materialy «Mezhdisciplinarnye issledovanija i gumanitarnye tehnologii». Innovacionnaja obrazovatel'naja programma. SPb. : Izdatel'stvo RGPU im. A. I. Gercena., 2008. 2. Kashapov M. M. Teorija i praktika reshenija pedagogicheskoj situacii / Jarosl. gos. un-t. Jaroslavl', 1997. 100 s. 3. Markova A. K. Psihologicheskie osobennosti pedagogicheskoj dejatel'nosti, obshhenija i lichnosti uchitelja // Shkola i proizvodstvo. 1988. № 12. S. 6-9. 4. Makarenko A. S. Pedagogicheskie sochinenija. V 8 t. T. 7. M., 1983-1986. 5. Sen'ko Ju. V., Frolovskaja M. N. Pedagogika ponimanija. M., 2007.

Статья поступила в редакцию 16.01.2014 г.

УДК 373

ДИАГНОСТИКА ДИАЛОГИЧНОСТИ: ПОВЕДЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ И ИХ ОТНОШЕНИЕ К ЭКСТРЕМИСТСКИМ ДЕЙСТВИЯМ

DIAGNOSTICS OF DIALOGUE: BEHAVIOR OF THE SCHOOLCHILDREN IN CONFLICT SITUATIONS AND THEIR ATTITUDE TO THE EXTREMIST ACTIONS

© 2014 **Ермолаева Е. Б.**
Рижская академия педагогики и управления
© 2014 **Ermolaeva E. B.**
Riga Academy of Pedagogy and Management

Резюме. *В статье автор рассматривает структуру диалогических умений и предлагает определенную методику диагностирования диалогичности. Методика основывается на анализе ответов учащихся на вопросы, связанные с их поведением в конфликтных ситуациях и их отношении к экстремистским действиям. Методика апробирована в сравнительном исследовании школьников Москвы и Риги в 2011 г.*

Abstract. *The author of the article examines the structure of dialogic skills and offers the method of diagnosing of dialogicity based on an analysis of students' answers to questions related to their behavior in conflict situations and their attitude to the extremist actions. The offered technique has been tested in a comparative study of students in Moscow and Riga in 2011.*

Rezjume. *V stat'e avtor rassmatrivaet strukturu dialogicheskih umenij i predlagaet opredelennuju metodiku diagnostirovanija dialogichnosti. Metodika osnovyvaetsja na analize otvetov uchashhihsja na voprosy, svjazannye s ih povedeniem v konfliktnyh situacijah i ih otnoshenii k jekstremistskim dejstvijam. Metodika aprobirovana v sravnitel'nom issledovanii shkol'nikov Moskvy i Rigi v 2011 g.*

Ключевые слова: *диалогичность, диалогические умения, диагностика диалогичности.*
Key words: *dialogicity, dialogical skills, diagnostics of dialogicity.*
Kljuchevye slova: *dialogichnost', dialogicheskie umenija, diagnostika dialogichnosti.*

Согласно М. Бахтину, все многообразные смыслы культуры (которые находятся в центре педагогического процесса школы и вуза) рождаются в диалоге [1. С. 197]. Воспитание диалогического человека, или homodialogicus, способного к гу-

манному творческому взаимодействию, признается одной из важных задач образования в 21-ом веке. [9; 5; 10; 8]

В современной педагогике интенсивно разрабатывается диалогический подход – публикуются научно-педагогические статьи, издаются монографии, проводятся конференции и симпозиумы, получили известность международные объединения ученых и педагогов-практиков, разрабатывающие различные направления педагогики диалога.[1]

Научное обеспечение эффективного осуществления диалогического подхода в педагогике требует одновременного удержания в фокусе внимания исследователей трех взаимосвязанных задач:

1) разработка категории диалога на пересечении философского, культурологического, педагогического, психологического знания; междисциплинарный подход дает возможность с разных точек зрения анализировать структуру диалогических умений;

2) разработка методов диагностики диалогичности/недиалогичности учащихся;

3) разработка методов и приемов развития диалогичности школьников и студентов.

Трудно переоценить здесь важность задачи диагностирования [3], и вместе с тем эта задача является едва ли не наименее исследованной в области диалогической педагогики. В данной работе описывается и анализируется попытка сравнительного исследования диалогичности/недиалогичности рижских и московских школьников в их поведении в конфликтных ситуациях и в их отношении к экстремистским действиям. Работа основывается на результатах международного социологического опроса, проведенного в 2010 – 2011 гг. Центром педагогических инноваций Рижской академии педагогики и управления образованием и Институтом социологии образования Российской академии образования. В анкетировании участвовали три группы респондентов, примерно по 1000 человек в каждой: 1) учащиеся рижских школ с латышским языком обучения; 2) школьники рижских школ с русским языком обучения; 3) московские школьники. Опрос затрагивал широкий круг тем: жизненные ценности, образовательные и профессиональные планы, ориентации в сфере культуры и т. д. В числе многих вопросов анкеты были также вопросы, затрагивавшие сферу диалогичности. Анализ ответов учащихся позволил выявить распространенность диалогичных и антидиалогичных реакций и взглядов в названных группах респондентов, учитывая при этом гендерные и возрастные характеристики школьников. Полученные данные позволяют оценить результаты диалогического развития учащихся, увидеть проблемные точки и уточнить педагогические задачи и направления диалогического воспитания.

Диалог и диалогичность

Вначале необходимо остановиться на общих понятиях диалога и диалогичности, или способности к диалогу.

Диалогичность в этой статье понимается не только как основа сотрудничества, но также как одна из базовых форм взаимодействия человека с миром [2. С. 158]. При этом Собеседником, второй стороной (вторым субъектом) взаимодействия может выступать не только другой человек (в этом случае происходит «реальный диалог»), но и группа людей, общество, произведение искусства, природа, alter ego и т. д. («метафорический диалог»). Диалогическое общение, таким образом, шире конкретного вербального дискурса, ориентированного на обмен информацией; диалогический процесс не сводится также к процессу совместного труда над какой-либо проблемой (к сотрудничеству). Включенность в диалог предполагает в его участнике особое диалогическое отношение, общую открытость мышления и креативность мировоззренческой установки [7].

Диалог по контрасту сопрягается с монологом; все многообразные взаимодействия, в которых участвует человек, рас-

---

[1]Диалогический подход занимает важное место в деятельности таких сообществ исследователей и педагогов-практиков, как украинско-российскаягруппа «Школа диалога культур» (И. Соломадин, А. Ахутин, С. Курганов и др.); немецкая школа антиномической педагогики, базирующаяся на работах Р. Винкеля (R. Winkel) и Й. Шлёмеркемпера (J. Schlqmerkemper); группа педагогов, сотрудничающих с немецким журналом «Диалогическое воспитание» («DialogischeErziehung»)под ред. Й. Дабиша (J. Dabisch); интернет-сообщество «Диалогическая педагогика», возглавляемое американским исследователем Е. Матусовым (E. Matusov); разработанная в США под руководством М. Липмана (M. Lipman) международная программа «Философия для детей»; международный проект им. П. Фрейре «Критическаяпедагогика»; программа «Думаем вместе», разработанная под руководством британского педагога Р. Вегерифа (*R. Wegerif*) и др.

полагаются между этими противоположными полюсами. В диалогическом взаимодействии происходит спор, согласование и преобразование разных позиций и интересов. Это творческий процесс создания новых ценностей, обретения новых знаний и опыта; «результат» его заранее неизвестен и определяется контекстом, в который он погружен; этот результат не фиксируется в качестве единственно возможного и правильного. Противоположное диалогу монологическое взаимодействие характеризуется доминированием одной, обычно заранее сложившейся позиции или точки зрения, которая опирается на некие непреложные критерии морали, истины и вкуса. Исход монолога предопределен этой заранее заданной установкой.

Участнику диалога требуются многочисленные и разнообразные качества: способность слушать и слышать, способность доверять миру и другим людям, отзывчивость на диалогическую ситуацию, высокий уровень развития рационального мышления и рефлексии, создание собственной позиции, способность подвергнуть ее сомнению и попросить о помощи другого, умение принять эту помощь и т. д. Анализ совокупности диалогических способностей с точки зрения педагогической задачи диалогического воспитания позволил выделить три основные характеристики диалога, тесно связанные друг с другом: а) диалогическое отношение[2] (эмоционально-этическая предпосылка диалога); б) антиномическое мышление[3] (его интеллектуальная предпосылка); в) процессуально-открытое восприятие мира (условие творческого создания собственных смыслов в ходе диалога) [4].

Диагностическое исследование диалогичности московских и рижских школьников: основные результаты

В международном опросе участвовало 2932 школьника, приблизительно по тысяче человек в трех основных группах респондентов: 1) учащиеся 9-х и 12-х классов рижских школ с латышским языком обучения; 2) 9-классники и 12-классники рижских школ с русским языком обучения; 3) московские школьники 9-х и 11-х классов.[4] Оценка диалогичности рижских и московских учащихся не входила в число основных задач международного исследования, однако в анкете присутствовали 3 «диалогических» вопроса, затрагивавших эту область:

1. Вопрос о поведении школьника в конфликтах.

2. Вопрос о его взглядах на экстремистские действия.

3. Вопрос о его реакции на ситуацию школьного буллинга (от англ. bullying: когда в классе кто-то подвергается насмешкам, издевательствам или игнорированию со стороны других). В каждом вопросе школьнику предлагалось выбрать один из предложенных вариантов ответа.

Необходимо подчеркнуть, что данные опроса не могли дать представления о диалогичности учащихся в целом, так как рассматривались лишь эти три диалогических «среза». Тем не менее, даже такая неполная диагностика дает материал для размышления о диалогическом развитии школьников.

Для анализа полученных данных предложенные анкетой варианты ответов на «диалогические» вопросы были разделены на три группы: диалогичные (D), антидиалогичные (AD) и нейтральные ответы. Процент выбранных ответов D и AD показывал распространенность диалогичных и антидиалогичных реакций и взглядов в той или иной группе учащихся по данному вопросу (учитывая, например, гендерные и возрастные особенности). Для каждой группы и подгруппы респондентов был также введен индекс диалогичности $I_d = D/AD$.

Так, в вопросе о конфликте «Как Вы обычно поступаете в ситуации конфликта?» к диалогичным позициям в конфликте D(C) отнесены варианты: «Веду себя сдержанно», «Выслушиваю мнение каждого и готов изменить свою точку зрения», «Понимаю, что мнения могут расходиться, и каждый может быть по-

[2] Особое отношение, связывающее участников диалога друг с другом и с самим диалогом [Ермолаева 2011].

[3] Антиномия – сочетание двух противостоящих высказываний, каждое из которых допускает одинаково убедительное обоснование.В антиномическом мышлении можно выделить две способности: во-первых, это восприимчивость к антиномии, и во-вторых - способность “выдерживать” ее, т.е., сохраняя свою собственную позицию, принимать и противоположную точку зрения.

[4] Несовпадение классов связано с тем, что в Латвии полный курс средней школы длится 12 лет, а в России – 11.

своему прав». Группа антидиалогичных реакций в конфликте AD(C): «Стремлюсь, чтобы другие приняли мою точку зрения», «Намеренно высказываю противоположные взгляды в поисках столкновения», «Стараюсь «сгладить» конфликт». Ответы «активно отстаиваю свою точку зрения» и «другое» были отнесены к категории нейтральных (они не участвовали в статистической обработке результатов).[5]

Анализ анкет дал следующие результаты. Во всех группах респондентов процент выбора диалогичных способов поведения во время конфликта находится в диапазоне 40%–49%, антидиалогичные виды поведения указаны не более чем в 26% анкет, I_d(C) повсюду больше 1,5. Наиболее высокие показатели диалогичности выявлены у учащихся рижских школ с латышским языком обучения. Менее диалогичны в конфликте москвичи, русскоязычные рижане занимают среднюю позицию.

Во всех трех группах респондентов от выпускного класса основной школы к выпускному классу средней школы показатель D(C) увеличивается, а AD(C) уменьшается. Это свидетельствует о том, что на протяжении обучения в средней школе происходит успешное развитие качеств, необходимых для диалогичного взаимодействия в конфликте. Наиболее интенсивно диалогичность этого типа развивается в латышских школах: здесь I_d(C) от 9-го к 12-му классу вырос в 1,6 раза и достиг величины 3,95, в то время как в русских школах Риги и в московских школах I_d(C) увеличился примерно в 1,2 раза, составляя соответственно 2,22 и 1,68.

Существенно больше, чем в вопросе о конфликте, оказался процент диалогичных ответов D(E) в вопросе об экстремизме: «Оправдываете ли Вы экстремистские действия, которые влекут за собой нанесение телесных повреждений, причинение материального ущерба, вандализм и нарушение общественного порядка?». Особенно велик показатель D(E) в обеих языковых группах 12-классников Риги (более 60%). Однако же и процент антидиалогичности AD(E) в этом вопросе больше; по некоторым группам респондентов показатель AD(E) очень высок: у 9-классников русских школ Риги он достигает 37,6%, в обеих возрастных категориях москвичей превышает 30%.

Сравнение ответов 9-х классов с 11-ми (12-ми) в вопросе об экстремизме выявляет ту же закономерность, которая была обнаружена при анализе ответов, касающихся поведения в конфликтной ситуации. Во всех трех группах D(E) увеличивается, AD(E) уменьшается. Вместе с тем величины этих изменений существенно различаются по группам респондентов. Наиболее интенсивно диалогичность по теме, связанной с экстремизмом, развивается в латышских школах, где от 9-го к 12-му классу I_d(E) возрастает в 3,26 раза и достигает 5,81; в русскоязычных школах Риги этот показатель увеличивается в 2,82 раза (3,21); у москвичей от 9-го к 11-му классу – лишь в 1,23 раза (1,49).

По сравнению с первыми двумя «диалогическими» вопросами, распределение ответов на вопрос о буллинге: «Представьте, что в Вашем классе учится человек, который подвергается насмешкам, издевательствам или игнорированию со стороны других одноклассников. Ваша реакция?» дало совершенно иную картину. Больше всего диалогичных вариантов оказалось в русских школах Риги, где средний показатель диалогичности D(B) равен 53,2%; затем следуют москвичи (46,9%); у учащихся латышских школ D(B) – 33,7%. В группе «русских рижан» зафиксирован также и самый низкий AD(B) – (25,5%).

В данных по буллингу имеется также другая важная особенность. Разница между ответами в 9-х и в 11-х (12-х) классах внутри каждой из трех групп респондентов выражена гораздо слабее, чем в ответах на вопросы о конфликтах и экстремизме. Лишь в анкетах учащихся школ с латышским языком обучения наблюдается небольшой, статистически незначительный положительный рост показателя D(B), а у «русских» рижан и москвичей зафиксирован даже его спад. В каждой группе от 9-го к 11-му (12-му) классу констатировалось увеличение AD(B) (правда, тоже статистически незначительное).

В ходе исследования диалогичности школьников Москвы и Риги были проанализировали также различия между ответами девушек и юношей. В выборе предпочтений поведения в конфликте существенной разницы не обнаружено. Вместе с тем гендерный фактор ярко вы-

[5]Обработка открытых вариантов ответов на «диалогические» вопросы – в планах дальнейшего исследования.

ражен в ответах об экстремистских действиях и о буллинге. Во всех без исключения группах девушек диалогичных ответов на эти вопросы значительно больше, а антидиалогичных намного меньше, чем у юношей. Безусловно, здесь сказывается более высокий уровень агрессивности вторых по сравнению с первыми. Гендерный подход выявил подгруппы, в которых индексы диалогичности по тому или иному вопросу падают до единицы и ниже, что говорит о наличии проблем с диалогизмом в данной области. Так, в вопросе об экстремизме «группой риска» оказались мальчики 9-х классов во всех трех группах респондентов; в отношении буллинга – юноши-латыши и основной, и старшей ступеней школы, а также юноши-москвичи 11-го класса. Данные категории подростков требуют особого внимания педагогов, работающих с молодежью.

Более подробно с результатами исследования можно ознакомиться в книге «Современные школьники Риги и Москвы» [7. С. 177–199].

В проведенном опросе корреляция между диалогичными ответами на вопросы о конфликте, экстремизме и буллинге очень слаба, т. е. диалогичность школьника по одной из тем соединялась с недиалогичностью в другой области. При этом результаты, касающиеся конфликта и экстремизма, резко расходятся с теми, что относятся к буллингу: если в первых двух случаях по количеству диалогичных ответов и по индексу диалогичности группа 12-классников из рижских школ с латышским языком обучения лидирует с большим отрывом, то в отношении буллинга эта же группа респондентов является самой антидиалогичной. Данный факт позволяет сделать вывод, что диалогичность, выявленная на основе первых двух вопросов, имеет иной характер, чем диалогичность в отношении третьей темы.

Возможное объяснение кроется в следующем. Формулировки анкеты в вопросах о конфликте и об экстремистских действиях носили более общий и абстрактный характер, чем в вопросе о буллинге. Экстремистские действия – явления, конечно, известные школьникам, однако для большинства учащихся они не имеют связи с их конкретной повседневной реальностью. С разнообразными ситуациями конфликта подростки сталкиваются намного чаще, но варианты ответов в анкете были сформулированы таким образом, что конфликт выглядит достаточно абстрактно и переносится в рационально-вербальное измерение – респонденты должны были осмыслить свое поведение в конфликте с интеллектуальной точки зрения. (К слову, достаточно рационально в анкете выглядят и формулировки возможного отношения к экстремистским действиям). Поэтому диалогичные ответы школьников о конфликте и экстремизме можно интерпретировать, как проявление антиномического мышления (способности интеллектуально охватить две противостоящие позиции).

Другой характер имеет вопрос о буллинге. Психологически эта тема воспринимается школьниками более остро и эмоционально; в жесткой или мягкой форме, в качестве жертвы или свидетеля с ним сталкивалось большинство учащихся. Кроме того, перечисленные в анкете варианты ответов направлены не на рациональную оценку ситуации буллинга, а на выявление непосредственной поведенческой реакции в том случае, когда кто-то из одноклассников подвергается издевательствам, насмешкам или бойкоту (например, «я буду сочувствовать ему, но ничего не сделаю, чтобы его поддержать» или «постараюсь убедить одноклассников не унижать его»). Поэтому в данном случае диалогичные ответы можно интерпретировать, как проявление другой важнейшей предпосылки диалога – диалогического отношения. Данная способность относится к психоэмоциональной сфере; она довольно трудно поддается педагогическому воздействию и в значительной степени связана с этническими традициями и историко-культурными особенностями той части социума, к которой принадлежат молодые люди. Отчасти это объясняет и малую изменяемость индекса I_d(B) внутри всех трех групп от 9-го к 11-му (12-му) классу.

Установленные закономерности в распределении диалогичных / антидиалогичных ответов школьников, несовпадение показателей их диалогичности по разным пунктам анкеты являются экспериментальным подтверждением того, что диалогическое отношение и антиномическое мышление отражают разные грани диалогического взаимодействия, хотя и связаны друг с другом.

Как уже было сказано, предпринятый анализ диалогичности школьников касался лишь трех отдельных вопросов,

что, конечно, недостаточно для диагностирования диалогичности учащихся в целом. Полностью за рамками работы оказалась такая важная характеристика диалогического взаимодействия, как способность процессуально-открытого восприятия мира, связанная с креативностью и оригинальностью личности. Для системного диагностирования диалогичности необходимы дальнейшая разработка теории дилогического воспитания и проведение серии специально подготовленных опросов.

Полученные результаты свидетельствуют, что в школах Риги и Москвы накоплен позитивный опыт диалогического воспитания. Для его распространения и расширения желательно более тесное сотрудничество между педагогами обеих стран, а также между учителями школ с латышским языком обучения и школ нацменьшинств в Риге. Необходимо тщательно проанализировать успехи школ с латышским языком обучения в развитии одной из важнейших характеристик диалогичного взаимодействия – антиномического мышления. В свою очередь, у рижских коллег, работающих в школах с русским языком обучения, полезно позаимствовать опыт формирования другой базовой характеристики диалога – диалогического отношения.

Литература

1. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров // Собрание сочинений в 7 томах, т. 5. М. : Изд-во “Русские словари”. 1997. С. 159–206. **2**. Бубер М. Проблема человека // Два образа веры. Мыслители XX века: пер. с нем. М. : Республика. 1995. С. 157–232. **3**. Голубев Н. К. Методология и методы социально-педагогической диагностики. СПб. : КультИнформПресс. 2001. 188 с. **4**. Ермолаева Е. Проблема развития способностей к диалогу с метафорическим собеседником. Т. 33, 2011. С. 133-142. **5.** Орлов Д. У., Пигров К. С., Секацкий А. К. Диалог в образовании: Сборник материалов конференции. Серия “Symposium”, выпуск 22. СПб. : Санкт-Петербургское философское общество. 2002. 350 с. **6**. Ермолаева Е. Диалогический подход в современном учебном процессе: Автореф. дисс. к. пед. н.). **7.** Matusov E. Journey Into Dialogic Pedagogy. New York: Nova Science Publishers Inc. 2009. **8**. Sidorkin A. M. Beyond Discourse: Education, the Self, and Dialogue. NewYork. 1999. **9.** Wegerif R. Dialogic Education: what is it and why do we need it? // Education Review, Vol. 19. 2006. P. 58-67.

References

1. Bakhtin M. M. The Problem of genres // Collected Works in 7 volumes, so 5. M. : Publishing House “Russian dictionaries”. 1997. P. 159-206. **2**. Buber M. Problem of a man // Two ways of faith. Thinkers of the 20th century: transl. from german. M. : Republic. 1995. P. 157-232. **3.** Golubev N. K. Methodology and methods of socio-pedagogical diagnostics. SPb. : Kultinformpress. 2001. 188 p. **4.** Ermolaeva E. The problem of the development of the ability to dialogue with the metaphorical interlocutor. V. 33, 2011. P. 133-142. **5**. Orlov D. U., Pigrov K. S., Sekatskaya A. K. Dialogue in education: Collection of materials of conference. Series “Symposium”, issue 22. SPb. : Saint-Petersburg philosophical society. 2002. 350 p. **6.** Ermolaeva E. Dialogical approach in modern educational process: Abst. of diss. ... Cand. of Pedagogy. **7**. Matusov E. Journey into dialogic pedagogy. New York: Nova Science Publishers Inc. 2009. **8.** Sidorkin A. M. Beyond Discourse: Education, the Self, and Dialogue. NewYork. 1999. **9**. Wegerif R. Dialogic Education: what is it and why do we need it? // Education Review, Vol. 19. 2006. P. 58-67.

Literatura

1. Bahtin M. M. Problema rechevyh zhanrov // Sobranie sochinenij v 7 tomah, t. 5. M. : Izd-vo “Russkie slovari”. 1997. S. 159–206. **2.** Buber M. Problema cheloveka // Dva obraza very. Mysliteli XX veka: per. s nem. M. : Respublika. 1995. S. 157–232. **3.** Golubev N. K. Metodologija i metody social'no-pedagogicheskoj diagnostiki. SPb. : Kul'tInformPress. 2001. 188 s. **4.** Ermolaeva E. Problema razvitija sposobnostej k dialogu s metaforicheskim sobesednikom. T. 33, 2011. S. 133-142. **5.** Orlov D. U., Pigrov K. S., Sekackij A. K. Dialog v obrazovanii: Sbornik materialov konferencii. Serija “Symposium”, vypusk 22. SPb. : Sankt-Peterburgskoe filosofskoe obshhestvo. 2002. 350 s. **6.** Ermolaeva E. Dialogicheskij podhod v sovremennom uchebnom processe: Avtoref. diss. k. ped. n.). **7.** Matusov E. Journey Into Dialogic Pedagogy. New York: Nova Science Publishers Inc. 2009. **8.** Sidorkin A. M. Beyond Discourse: Education, the Self, and Dialogue. NewYork. 1999. **9.** Wegerif R. Dialogic Education: what is it and why do we need it? // Education Review, Vol. 19. 2006. P. 58-67.

Статья поступила в редакцию 20.01.2014 г.

УДК 159.9

ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ «СЕТЕВОГО» ПЕДАГОГА

PSYCHO-DIAGNOSTIC TOOLS OF “NETWORK” TEACHER

© 2014 Королева Н. Н., Богдановская И. М.
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
© 2014 Koroleva N. N., Bogdanovskaya I. M.
Herzen State Pedagogical University of Russia

Резюме. *В статье автор раскрывает особенности деятельности «сетевого» педагога, а также диагностического психолого-педагогического инструментария.*

Abstract. *The author of the article describes the peculiarities of the “network” teacher’s activity and diagnostical psychologico-pedagogical tools.*

Rezjume. *V stat’e avtor raskryvaet osobennosti dejatel’nosti «setevogo» pedagoga, a takzhe diagnosticheskogo psihologo-pedagogicheskogo instrumentarija.*

Ключевые слова: *психодиагностический инструментарий, «сетевой» педагог, мультисервисный подход, самодиагностика.*

Keywords: *psycho-diagnostic tools, “network” teacher, multi-service approach, self-diagnostics.*

Kljuchevye slova: *psihodiagnosticheskij instrumentarij, «setevoj» pedagog, mul’tiservisnyj podhod, samodiagnostika.*

Современное общество характеризуется возрастающей компьютеризацией, созданием глобальных и локальных сетей, формированием информационной среды, играющей все более значительную роль в профессиональной деятельности и в повседневной жизни современного человека [1]. Так, его основными чертами являются: приоритет информации над традиционными экономическими и политическими ценностями; повышение роли и значения коммуникации, сетевых информационных технологий; возникновение глобального общества на основе общей информационной культуры. Информатизация приводит к изменениям в критериях социальной дифференциации, которые формируются теперь на основе образования и культуры, в широком смысле – на основе обладания и возможности контроля над информацией.

Быстро меняющиеся условия социальной среды, интенсивные технологические изменения приводят к необходимости переустройства системы высшего образования в связи с предъявлением новых требований к качеству и содержанию подготовки современного специалиста. Перефразируя П. Г. Щедровицкого [4], можно сказать, что высшее образование в настоящее время ориентировано на следующие цели: 1) Обеспечение высокой образовательной мобильности, в том числе и за счет развитой информационно-коммуникационной виртуальной среды вуза, обеспечивающей доступ обучающимся к информационным ресурсам, учебному и научному оборудованию, электронным библиотекам с любого рабочего места в единой информационной среде. 2) Развитие технологической инфраструктуры, которая позволяла бы обеспечивать мультисервисный подход к проведению занятий с использованием высокоскоростных компьютерных классов, мультимедийных интерактивных систем, телекоммуникационных технологий, цифрового телевидения и телефонии в реальном режиме времени. 3) Подготовка квалифицированных кадров, обладающих высоким уровнем технологической и информационной культуры, способных осваивать новые технологии обучения.

Указанные цели неразрывно связаны с пониманием трансформации и усложнения психических функций человека в ходе виртуального взаимодействия, изменения особенностей мотивационной, коммуникативной, ценностно-смысловой

сфер личности активных пользователей сетевых технологий. Из этого следует, что «включение» преподавателей и студентов в структуру коммуникативных связей виртуальной среды университета предполагает проработку:

– индивидуально-ориентированного подхода в проектировании виртуальных образовательных сред и коммуникаций;

– психологических критериев информационной культуры преподавателей и студентов;

– понимания психологических особенностей интерактивного общения в виртуальной коммуникационной среде университета;

– направлений активизации творчески-инновационной совместной деятельности преподавателей и студентов в виртуальной коммуникационной среде университета.

Высокую актуальность в этой связи приобретает разработка *диагностического психолого-педагогического инструментария*, который позволял бы:

– оценивать специфику организации виртуального коммуникационного образовательного пространства;

– анализировать содержание конкретных ситуаций взаимодействия;

– уточнять коммуникативные цели и задачи (как свои, так и партнеров);

– вырабатывать собственную коммуникативную стратегию;

–проводить групповую оценку виртуальной коммуникационной среды университета.

Особый смысл владение диагностическим психолого-педагогическим инструментарием приобретает в системах удаленных образовательных коммуникаций. Следует отметить, что удаленные образовательные коммуникации выступают новаторской формой профессионального образования, создаваемой и развиваемой в связи с запросами современного общества. Действительно, формы организации и реализации дистанционного обучения соответствуют большинству требований, предъявляемых к образованию с точки зрения подготовленности современного специалиста к нестабильным и стереоскопичным условиям труда и социальной жизни, а также в связи с потребностями непрерывного образования. Удаленные образовательные коммуникации подразумевают и образовательную мобильность, и обращенность обучения и образовательного процесса в целом к человеку, и создание максимально благоприятных условий для овладения обучающимися социально накопленным опытом, заключенным в содержании обучения. В то же время, преподаватели и студенты, взаимодействующие на основе удаленных образовательных коммуникаций, должны обладать специальными навыками работы с информационными продуктами и системами, основанными на современных достижениях науки и техники, а также ориентироваться в новейших технологиях. Кроме этого, субъекты образования при удаленных образовательных коммуникациях должны обладать определенными психологическими и интеллектуальными особенностями, которые обеспечат эффективность в процессе обучения и на выходе.

В этой ситуации важной частью психолого-педагогического инструментария «сетевого» педагога становится *самодиагностика*, подтверждающая готовность преподавателя к организации сетевого взаимодействия в ходе учебного процесса при удаленных образовательных коммуникациях. Как отмечает О. Ф. Брыксина [2], важнейшими направлениями самодиагностики «сетевого» педагога являются:

– способность оценивать актуальность проблем и умение прогнозировать их масштабируемость с целью выноса на коллективное обсуждение наиболее злободневных вопросов для большего числа субъектов, участвующих в дистанционном обучении;

– оценка навыков выбора способа сетевого взаимодействия (или их комбинации), наиболее соответствующих характеру проблемы и позволяющих выработать пути ее решения наиболее оптимальными способами (синхронное или асинхронное взаимодействие, время, количество участников обсуждения и т. п.);

– полнота использования всех возможностей выбранного способа взаимодействия для наиболее точного отражения сути проблемы и обеспечения оперативности ее решения;

– обеспеченность предварительной содержательной и организационной подготовки участников к сетевому взаимодействию;

– умение давать лаконичную, но исчерпывающую по содержанию, формулировку проблемы и логически последовательно излагать ее суть;

– умение наблюдать за развитием дискуссии, отслеживая ее центральную ветвь и спонтанно возникшие ветви (появление которых достаточно естественно при организации полилога), управлять этим процессом (идти «вширь» или «вглубь»), считаясь с мнением большинства;

– степень обеспечения психологически комфортной атмосферы для дистантных участников полилога и т. п.

Вторая часть инструментария «сетевого» педагога связана с *психолого-педагогической диагностикой* тех индивидуальных характеристик участников виртуальной коммуникации, которые в наибольшей степени влияют на конструктивность и эффективность образовательного взаимодействия, которые включают:

– знания и система представлений о сетевом образовательном взаимодействии;

– отношение к сетевому образовательному взаимодействию;

– ценностно-мотивационные факторы выбора сетевого обучения;

– особенности коммуникативных стратегий в ходе виртуального образовательного взаимодействия;

– когнитивные особенности участников виртуального образовательного взаимодействия;

– эмоционально-волевые особенности участников виртуального образовательного взаимодействия.

Третий компонент инструментария «сетевого» педагога опирается на такие средства психолого-педагогической диагностики, как анализ продуктов деятельности и экспертная оценка субъектов информационного взаимодействия. Эти методы позволяют оценить степень конструктивности и эффективности образовательного взаимодействия в соответствии с критериями, предложенными Дж. Равеном [3], которые включают стили и компоненты эффективного поведения в виртуальной образовательной среде, а также проявления личностной компетентности - когнитивные, аффективные, волевые, поведенческие.

Значимые стили поведения в виртуальной образовательной среде могут условно быть разделены на следующие типы:

– стиль достижения, основными чертами которого являются: стремление к освоению новых видов деятельности в виртуальной образовательной среде; ориентация на создание информационных продуктов; освоение новых способов деятельности;

– стиль сотрудничества, связанный с оказанием поддержки и содействия партнерам по информационному взаимодействию для скорейшего достижения общей цели, бесконфликтной совместной работой, стремлением устанавливать с партнерами по информационному взаимодействию теплые, доверительные отношения, умением устраивать эффективные групповые обсуждения;

– стиль влияния, способствующий обеспечению в группе обмена знаниями для принятия эффективных совместных решений, четкому формулированию целей группы и позволяющий участникам виртуального взаимодействия адекватно реагировать на нужды других и проявлять энергию для достижения индивидуальных образовательных целей.

Эффективное поведение в виртуальной образовательной среде включает следующие компоненты:

– когнитивный, понимаемый как свободное, открытое для опыта фантазирования, размышление о содержании виртуального образовательного процесса, анализ результатов и последствий собственных действий;

– аффективный, включающий установку на продуктивное использование положительных и отрицательных эмоций, превращение чувства напряженности, возникающего при столкновении с трудностями, в стимул для их максимально быстрого разрешения, а не повод для отказа от решения поставленной задачи;

– волевой - дополнительные усилия для уменьшения вероятности неудачи, мобилизация энергии, настойчивости и воли, проявление настойчивости на протяжении длительного времени;

– поведенческий, предполагающий гибкую адаптацию в различных ситуациях виртуального образовательного взаимодействия

Опираясь на изложенное содержание диагностического инструментария «сетевой» педагог может успешно контролировать мотивацию и регуляцию субъекта в образовательной деятельности в рамках виртуального взаимодействия, осуществлять оценку продуктов образовательной деятельности и экспертную оценку субъектов информационного взаимодействия, а также проводить самодиагностику своей деятельности. Решение этих задач имеет инновационный, творческий характер и предполагает в дальнейшем освоение

сетевым педагогом соответствующей технологии психолого-педагогической диагностики, как одного из средств совершенствования и проектирования виртуальной коммуникационной среды университета.

Литература

1. Бабаева Ю. Д., Войскунский А. Е. Психологические последствия информатизации // Психологический журнал, 1998, № 1. 2. Брыксина О. Ф., Овчинникова О. А. Среда MicrosoftPowerPoint как инструментальное средство педагога. Самара: СИПКРО, 2004. 3. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы. М., 2001. 4. Щедровицкий П. Г. Ситуация в области образования // Русский журнал, ноябрь 2000.

References

1. Babayev Yu. D., Voiskunski A. E. Psychological consequences of Informatization // Psychological journal, 1998, # 1. 2. Bryksina O. F., Ovchinnikov O. A. Environment Microsoft PowerPoint as a tool of the teacher. Samara: sipkro, 2004. 3. Equal J. Pedagogical testing: Problems, confusion, prospects. M., 2001. 4. Shchedrovitsky P. G. The Situation in education // Russian journal, November 2000.

Literatura

1. Babaeva Ju. D., Vojskunskij A. E. Psihologicheskie posledstvija informatizacii // Psihologicheskij zhurnal, 1998, № 1. 2. Bryksina O. F., Ovchinnikova O. A. Sreda MicrosoftPowerPoint kak instrumental'noe sredstvo pedagoga. Samara: SIPKRO, 2004. 3. Raven Dzh. Pedagogicheskoe testirovanie: Problemy, zabluzhdenija, perspektivy. M., 2001. 4. Shhedrovickij P. G. Situacija v oblasti obrazovanija // Russkij zhurnal, nojabr' 2000.

Статья поступила в редакцию 20.01.2014 г.

УДК 37

МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ В СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ
METHODS OF PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS IN SITUATIONS OF UNCERTAINTY

© 2014 **Лаврентьева З. И.**
Новосибирский государственный педагогический университет
© 2014 **Lavrentyeva Z. I.**
Novosibirsk State Pedagogical University

Резюме. *Автор статьи рассматривает спектральный анализ как метод познания педагогических явлений в ситуации неопределенности. В статье раскрывается сущность метода педагогического спектрального анализа, как нового метода познания современных педагогических явлений.*

Abstract. *The author of the article considers the spectral analysis as a method of knowledge of the pedagogical phenomena in situations of uncertainty. The article also deals with the essence of the pedagogical method of spectral analysis, as a new method of knowledge of modern pedagogical phenomena.*

Rezjume. *Avtor stat'i rassmatrivaet spektral'nyj analiz kak metod poznanija pedagogicheskih javlenij v situacii neopredelennosti. V stat'e raskryvaetsja sushhnost' metoda pedagogicheskogo spektral'nogo analiza, kak novogo metoda poznanija sovremennyh pedagogicheskih javlenij.*

Ключевые слова: *спектральный анализ, холистический антроподинамизм, критерии исследования, реабилитация.*

Key words: *spectral analysis, holistic anthropogenesis, the study criteria, rehabilitation.*

Kljuchevye slova: *spektral'nyj analiz, holisticheskij antropodinamizm, kriterii issledovanija, reabilitacija.*

Результаты научных исследований в области педагогики, полученные в последние десятилетия, все чаще признают факт существенных изменений, происходящих в педагогических явлениях. Под воздействием социокультурной ситуации они становятся многослойными и более насыщенными, быстрее меняются по форме и содержанию, становятся менее устойчивыми и постоянными. Социокультурная зависимость делает педагогические явления, с одной стороны, ценностно обогащенными, с другой – критериально неоднозначными. Она требует более глубокого понимания развертывания педагогической действительности в будущем, учета педагогического предвидения тех или иных инноваций. Образование в условиях современных информационных технологий перестает быть прерогативой только школы и учителя; на процессы воспитания воздействует столько показателей, что становится труднообъяснимым даже их количественный анализ. Быстро меняющийся мир ориентирует педагогические реалии не столько на традиционные связи и зависимости, сколько на непредвиденные и даже конфликтные. Как справедливо замечает Д. И. Фельдштейн, «человечество находится сейчас в более сложном, многоаспектном, качественно изменяющемся, в том числе и многополярном, и разнообразном, мире, где принципиально изменилось социокультурное, информационно-психологическое пространство жизнедеятельности, постоянно испытывающее людей на прочность» [9. С. 48]. Педагогические явления – часть данной реалии, объективно неотъемлемая составляющая более широких социокультурных сущностей, что делает их неоднозначными и неопределенными.

Кроме того, педагогические явления становятся все более интегрированными (в том числе и альтернативно-интегрированными) внутри собственно педагогических процессов. Концентрируется общее и дополнительное образование, появляется инклюзивное образование, переплетается общая и социальная педагогика, дифференцируется общественное и семейное воспитание, актуализируется гендерный подход в организации учебного процесса. Педагог сегодня немыслим без глубоких психологических знаний и знаний информационных технологий. Педагогические факты требуют учета многообразных межпредметных связей и зависимостей. Их многообразие, в свою очередь, приводит к выводам о сложности, подвижности и неоднозначности самих педагогических явлений.

Усложняются способы и характер социальных контактов человека с окружающими, вырабатываются индивидуальные стили социальных действий. Но самое главное – меняется сознание человека. Причем, эти изменения не всегда успевают фиксироваться в обществе в целом и педагогическом сообществе в частности. В этом случае также присутствует некий элемент неопределенности.

Существенное значение неопределенность играет при появлении новых педагогических реалий. Пока ученым не до конца понятна педагогическая сущность виртуального общения, не ясны педагогические механизмы формирования межконфессионального взаимодействия или средства обучения детей иностранных граждан в коллективе их российских сверстников. Мы плохо представляем, как организовать отношения в инклюзивных школах, как снизить личностную неприязнь и агрессивность современных подростков. Новые педагогические явления, будучи чрезвычайно изменчивыми и зависящими от большого количества факторов, часто не поддаются однозначным оценкам и характеристикам. Они слабо изучены, имеют множественность толкований, отягощены педагогическими интерпретациями, т. е. имеют высокую степень неопределенности.

Итак, в условиях меняющегося мира, социокультурного обогащения, многоракурсности и объемного видения вариативных связей объектов педагогического исследования, появления новых педагогических реалий, усложнения интерпретаций педагогических фактов возникает необходимость поиска новых методов познания современных педагогических явлений.

Признавая, что воспитание входит в качестве органической, нерасторжимой части во все формы жизнедеятельности человека и одновременно является частью педагогического действия, необходимо находить критерии, показатели и методики педагогически организованного «вклада» в развитие личности.

Отсюда вытекает необходимость такого метода, который обеспечивал бы возможность увидеть, как естественные изменения в социальном развитии индивида, так и изменения, вызываемые педагогически организованными условиями и целенаправленной педагогической дея-

тельностью. Метод не должен разрушить целостность и самостоятельность явления или процесса; он должен удержать во внимании исследователя как внешние, так и внутренние изменения личности. Метод должен зафиксировать не просто качественные изменения, а изменения устойчивые; за проявлениями изменений в поведении метод не должен упустить внутреннее состояние развития, его латентные возможности.

Таким методом может быть, с нашей точки зрения, метод педагогического спектрального анализа.

Стержнем данного метода выступает методологический принцип холистического антроподинамизма, т. е. целостного продвижения социального существа к своей человеческой сущности [3]. Холистический антроподинамизм позволяет опираться на три педагогические платформы, а именно: целостность, динамизм, человечность. Целостность направляет исследование на определение *сущностных* показателей и критериев оценки состояния, и динамики педагогического явления во взаимодействии с окружающим миром. Динамизм позволяет удержать во внимании педагогический контекст явления, так как он имеет значение «*придающий движение*», т. е. целенаправленно организованный стимул, толчок, поддержка движения. Антроподинамизм – это превращение педагогическими средствами импульсивного состояния индивида к *наиболее полной реализации себя, как человека.* Следовательно, определение показателей, критериев, способов сбора информации о социально-педагогических явлениях и процессах необходимо проводить при логическом выделении из педагогического процесса феномена целостного продвижения человека к субъектной социальности.

Метод социально-педагогического спектрального анализа – это метод, позволяющий, с одной стороны, сохранить совокупность (спектр) всех параметров, характеризующих педагогическое явление, с другой – разложить эти параметры на ясно различимые части. Кроме того, по аналогии с оптическим спектральным анализом, педагогический спектральный анализ позволяет сфокусироваться в объекте исследования на той точке, которая выявляет педагогическое явление в собственном значении, отражая ее от других видов деятельности. Вместе с тем, установленный исследователем фокус позволяет видеть, как специально организованное педагогическое влияние воздействует на человека, и к каким общим последствиям это ведет в социальном развитии личности.

По аналогии с оптикой, где пучок света – это не расходящиеся волны, педагогическое явление рассматривается, как развитие по восходящей линии, что и определяет его границы, направленность, динамизм и завершенность. В гуманитарном контексте такой подход обеспечивает единство целей, содержания и методов достижения результатов и позволяет определять оптимальность педагогических условий становления личности в процессе развертывания педагогического явления.

Еще одна особенность оптического свойства спектрального анализа – преломление света в разных средах. Учитывая свойство преломления, при педагогическом спектральном анализе мы в качестве «плотности» среды предлагаем учитывать социокультурную ситуацию развития человека и эмоциональное переживание, вызываемое контактами в педагогически организованной среде. Преломляясь в отношениях самого человека с обществом, результативность педагогической деятельности может как усиливаться, так и затрудняться, даже принимать обратно направленный эффект. Предлагаемый нами метод позволяет включить в измерение социально-педагогического процесса субъектную позицию личности. Известно, что степень сопротивляемости негативным влияниям зависит от внутреннего духовного мира. Чем богаче внутренний, духовный мир человека и чем сильнее он в своих жизненных помыслах, задачах, представлениях связан с миром, с культурой, тем более стойким и независимым он оказывается в окружающей среде.

В качестве «преломляющей» среды в детском возрасте можно принять степень открытости социального пространства: чем оно (пространство) более интегрировано, расположено к детям, тем выше скорость распространения социальных изменений в личности ребенка. Более того, ребенок видит динамику своего социального развития при рассмотрении самого себя в зеркале отношений с другими людьми. Чем шире обзор, тем отчетливее пути социального развития.

Самое главное в предлагаемом нами методе – не сам спектр, хотя и он важен, а динамизм социального становления личности, т. е. импульсация с помощью пе-

дагогических средств развития личности. Предлагаемый нами метод позволяет сосредоточиться не столько на факторах, влияющих на человека, сколько на факте изменения человека под влиянием специально организованного педагогического действия. Метод направляет исследование на то, чтобы проследить, как накапливается арсенал человека, в каком случае он становится востребованным, насколько ресурс делает человека человеком в полном смысле этого слова. Он концентрирует внимание на том, что «запускает» и поддерживает процесс развития, на том, каким образом человек принимает ценность собственного развития. Все это позволяет считать метод педагогическим.

Педагогическим метод является и потому, что позволяет сочетать числовые показатели и показатели качественные. Если мы хотим доказать, что происходит продвижение социального становления личности в процессе взаимодействия с обществом, то рационально-формализованные показатели недостаточны для выявления сущностных изменений в личности. Метод педагогического спектрального анализа с необходимостью обращает нас к педагогической рефлексии, к сущностному анализу поведения, воспитанности, духовности человека.

Метод спектрального анализа направлен на то, чтобы выдержать единство критериев, уровней и показателей, применяемых к анализу социально-педагогических явлений. Нельзя свести в пучок несовместимые показатели, а при преломлении несогласованные показатели просто исчезнут из исследовательского пространства [2].

Итак, метод педагогического спектрального анализа – метод научный. Он имманентен принципу холистического антроподинамизма. Именно этот метод позволяет рассматривать сложные, противоречивые и постоянно меняющиеся социальные явления, как явления целостные. Вместе с тем, он позволяет в целостности видеть множественность спектров. Метод педагогического спектрального анализа представляет собой строгую систему правил познания педагогического явления. К числу этих правил относится правило разложения на спектры, правило направленности, правило преломления и отражения. Все это позволяет обнаруживать объективную картину состояния и динамики социально-педагогических процессов в зависимости от уровня открытости социума, степени социальной активности самого человека и характера эмоционального восприятия педагогической действительности. Этот метод является комплексным, включает в себя взаимосвязанные конкретно-научные формы выявления и объяснения феномена становления личности в процессе педагогического действия. Метод спектрального анализа позволяет всесторонне и целостно видеть как сами педагогические явления, так и характер качественных изменений личности, что открывает широкие горизонты социально-педагогической практики в современных условиях усложняющегося, постоянно меняющегося и неопределенного мира.

1. Метод спектрального анализа, как руководство определения критериев исследования педагогического явления

В ситуации неопределенности очень важно найти необходимые, достаточные, а, самое главное, существенные критерии, по которым можно судить о педагогическом явлении.

Критерии исследования – это существенный, отличительный признак, на основании которого производится установление того или иного педагогического явления (т. е. доказательство того, что оно существует в данный момент в данном пространстве); совершается его оценка (насколько ярко оно представлено и в чем состоит его педагогическая сущность); осуществляется классификация педагогического явления (определяется взаимозависимость данного педагогического явления с другими явлениями и процессами). Определение критериев – важный теоретический компонент научного исследования. Данное мыслительное действие исследователя зависит, прежде всего, от методологических принципов, положенных в основу изучения педагогического явления. С какой точки зрения исследователь желает выделить педагогическое явление из окружающей действительности, на те стороны он и должен обратить внимание в первую очередь. Поэтому так важно обосновать методологические концепты исследования и выбрать из их современного многообразия не более трех – четырех, чтобы можно было представить явление как можно полнее, не разрушив его целостность.

Следующим правилом выбора критериев выступает их непосредственная зависимость от объекта исследования. Исследователю необходимо сосредоточиться на том явлении, изучение которого он заявил. В ситуации неопределенности это

очень важно. Исследователю необходимо отсечь некоторые критерии, несущественно или непринципиально действующие на педагогическое явление. Отсечение не является усечением самого явления. Оно позволяет выделить конкретные связи и определенные закономерности педагогического явления. Объект исследования задает рамки определения критериев, по которым исследователь будет осуществлять установление, оценку и классификацию педагогического явления.

Кроме того, критерии должны коррелировать с предметом исследования, т. е. элементом объекта. Выделяя из объекта исследования его предмет, необходимо показать взаимообусловленность и взаимозависимость критериев изучения этих двух составляющих педагогического исследования. Обычно исследовательский процесс строится таким образом, что сначала исследователь доказывает, что данное педагогическое явление (объект) существует (обладает установленными критериями), потом определяет, какое место в объекте отводится предмету (каким установленным критериям объекта исследования он соответствует), а затем определенными условиями меняет объект и проверяет, как при этом меняется предмет исследования. Как видно из логики, четкое и доказательное определение критериев удерживает целостность и последовательность всего исследования.

На наш взгляд, метод спектрального анализа позволяет сделать процесс отбора критериев достаточно репрезентативно.

Обратимся к теоретическим основаниям использования метода педагогического спектрального анализа при отборе критериев на примере исследования реабилитации.

Отметим, прежде всего, что реабилитация не является собственно педагогическим явлением. Она выступает в качестве специфического социокультурного феномена, обладающего внутренней сложностью и имеющего взаимозависимость с огромным количеством внешних и внутренних факторов. Реабилитация в самом широком, философском смысле слова – это восстановление доброго имени человека, восстановление утраченных или нереализованных способностей человека. В профессиональном смысле слова под реабилитацией понимается сочетание государственных и общественных мероприятий, проводимых с целью максимально возможной компенсации (или восстановления) нарушенных или утраченных функций жизнедеятельности. Она осуществляется медиками и психологами, юристами и социальными работниками. Реабилитация может проходить стихийно во взаимодействии с окружающей действительностью или организовываться родителями. Реабилитация существенно зависит от уровня развития общества и от характера отношения к людям с ограниченными возможностями, от нормативно-правового регулирования и нравственных устоев общества.

Следовательно, выбирая критерии исследования реабилитации, как объекта, можно применить первое правило метода спектрального анализа, а именно правило разложения на спектры. Спектр явления реабилитации в современной литературе и практике определяется такими традиционными и общепринятыми критериями, как восстановление физических, психологических, социальных утрат. Если происходит восстановление хотя бы одной из утрат, то это и есть реабилитация. Спектр определенных критериев позволяет заявить о существовании явления. Однако закон разложения на спектры позволяет выделить в этом явлении и переходные или скрытые критерии (например, восстановление социального здоровья, познавательной мотивации, способности к рефлексии и т. п.). Они уже связаны с предметом исследования. Главный критерий в нашем случае – наличие восстановления.

Гораздо сложнее, но при этом существенно важнее адекватно применить при исследовании реабилитации следующее правило метода спектрального анализа – правило направленности, т. е. определения «пучка», с помощью которого можно сосредоточиться на центральном звене, двигающем весь процесс реабилитации. Именно это правило определяет, чем исследование одной области знаний отличается от другой. Оно позволяет выбрать необходимые и достаточные критерии, которые помогут доказать, какую роль в сложном социальном явлении играет педагогика.

В нашем случае таким критерием выступает восстановление социального развития реабилитируемого. Сложность в доказательстве выделения данного критерия заключается в том, что социальное невозможно естественным путем отделить от других видов развития. Социальное внутренне присуще всякому виду человеческой деятельности: общению, отношениям и взаимодействиям с другими

людьми или продуктами общественной деятельности. Педагогическая задача заключается в том, чтобы имманентность социального развития не ускользала от исследователя педагогического явления. Необходимо помнить, что, присутствуя в любом содержании педагогической деятельности, социальное актуализируется и осуществляется только в том случае, если признается ведущей константцией педагогического процесса, монолитным образом устойчивости развития личности. Следовательно, необходимо определить критерий социального развития как условно выделенный признак, но постоянно его удерживать в поле внимания исследователя.

Центральная педагогическая составляющая опоры на данный критерий, на наш взгляд, заключается в том, чтобы экстрагировать (вытягивать) социальное в процессе восстановления, опираться на него, стимулировать его становление и развитие. Актуализация и удерживание во внимании социального развития и может обеспечивать успешность восстановления всех остальных составляющих частей реабилитации, в том числе и физического, интеллектуального, эмоционального, трудового и т. д. Можно сказать, что именно социальное развитие ведет за собой успешную и качественную всестороннюю реабилитацию. Актуализировать и удерживать социальное можно преимущественно педагогически организованными способами. Следовательно, данный критерий выступает тем самым «пучком», определяющим реабилитацию, как педагогическое явление и задающим необходимые и достаточные педагогические компоненты реабилитации. Критерием успешности педагогической организации реабилитации становится экстрагирование и удерживание социального развития реабилитируемого.

Правило преломления позволяет использовать метод спектрального анализа для определения критериев вовлеченности процессов реабилитации в социокультурное пространство. Помня о ситуации неопределенности отношения общества к людям, вовлеченным в процесс реабилитации, мы «усекли» выбор данных критериев до трех: открытое реабилитационное пространство, смешанное реабилитационное пространство и закрытое реабилитационное пространство. Нам важно было выяснить, насколько меняется характер реабилитации и степень социального развития реабилитируемого в разных «плотностях» взаимодействия с социокультурной ситуацией.

И, наконец, отметим, что категория реабилитируемых в нашем случае не являлась определяющей. В педагогическом смысле о реабилитации можно вести речь и когда человек имеет ограничения в здоровье, и когда его ограничения связаны с маргинальностью или трудной жизненной ситуацией. Главное – понять, как воспринимает человек эту ситуацию, как отражает ее в своем сознании, какие ресурсы имеет и на какие готов опираться в процессе восстановления. Это может помочь сделать следующее правило спектрального анализа – правило отражения. Следовательно, в качестве критерия можно признать отношение к своим ограничениям и степень проявления актуализации внутренних ресурсных возможностей в процессе восстановления утрат.

Итак, при обнаружении критериев исследования педагогических явлений в условиях неопределенности вполне применимы и эффективны правила спектрального анализа: определения в соответствии с объектом и предметом исследования *массива спектров* явления; педагогической *направленности* изучаемого явления; *преломления* педагогического явления в социокультурной среде и *отражения* влияния педагогического явления на личностных изменениях.

В нашем исследовании комплекс таких критериев был сведен к факту восстановления утрат, к направленности реабилитации на экстрагирование и удерживание социального развития человека, к учету отношения к своему ограничению, к степени социальной интеграции и актуализации внутренних ресурсов реабилитируемого.

2. Спектральный анализ, как путь определения показателей и отбора методик исследования педагогического явления

Следующим шагом исследователя выступает определение показателей, по которым будут измеряться критерии. Показатель – это признак, примета, знак, событие, по которому можно судить о существовании явления или о ходе какого-то процесса. Показатель – это то, что можно положить в основу измерения, то, что можно зафиксировать в количественных и качественных единицах. По показателю(ям) определяется, что критерий наличествует, что в нем происходят изменения.

На данном этапе научного исследования вновь нужны теоретико-

методологические рамки, позволяющие выбрать необходимые, достаточные и репрезентативные показатели. Как показывают научно-педагогические исследования последних лет, в ситуации неопределенности ученые начинают сосредоточиваться на слишком большом количестве этих показателей, что в конечном итоге не позволяет классифицировать уровни того или иного педагогического явления. Как следствие, бывает трудно подобрать условия изменения самого явления, т. е. трудно обосновать и доказать гипотезу.

Рассмотрим, какие возможности хранит метод педагогического спектрального анализа в отборе показателей для выбранных критериев. Вновь обратимся к примеру нашего исследования реабилитации.

Правило определения спектра показало, что ведущим критерием является восстановление утрат. Следовательно, показателями выступают сами утраты. Для нашего исследования, направленного на реабилитацию в подростковом возрасте, этими показателями стали: социальный статус; состояние здоровья, вовлеченность в образовательное пространство. Ведущим методом выявления этих показателей стал анализ документации (личных дел и реабилитационных карт, в которых в обязательном порядке указанные признаки наличествуют). Уточняющая информация получалась при анализе независимых характеристик, представленных на реабилитируемых подростков (родителей, педагогов, специалистов реабилитационных центров).

В результате обработки ведущих признаков каждого из показателей было определено, что объектом нашего исследования будет процесс реабилитации трех групп подростков: имеющих физические ограничения в здоровье; оставшихся без попечения родителей; социально депривированных подростков. У всех этих трех групп были обнаружены деформации социального статуса, нарушения состояния здоровья и прерывности вовлечения в образовательный процесс. Несмотря на количественные расхождения показателей, качественно они были идентичными. Это, в свою очередь, позволяло предположить о наличии общих закономерностей процесса реабилитации в подростковом возрасте.

Итак, правило установления спектра определенным образом систематизирует показатели исследования педагогического явления, позволяет отвести их анализу конкретное место в диагностике: показать масштабы явления и его характер, учитывать в процессе отбора базы и респондентов исследования.

Становится важной не динамика самой реабилитации, а динамика изменения реабилитируемого. Это и есть перевод социокультурного явление в поле исследования педагогики. На помощь исследователю приходит следующее правило спектрального анализа – правило направленности.

Правило направленности в качестве критерия педагогической сущности явления позволило нам назвать экстрагирование и удерживание социального развития подростка. В качестве показателей были выбраны: социальный интеллект, социальный интерес и социальная компетентность. Эти показатели соответствуют ведущим сферам личности (когнитивной, эмоциональной и поведенческой) и усекаются (или фокусируются) определенной характеристикой этих сфер – социальной.

При выборе такого показателя социального развития реабилитируемого подростка, как социальный интеллект, мы исходили из теоретического положения о том, что социальные знания в подростковом возрасте являются существенным условием качественного продвижения к взрослости. Из психологических источников известно [6], что в подростковом возрасте социальное знание является наиболее сенситивным; от уровня его форсированности зависит позитивное разрешение возрастного кризиса, успешное и качественное разрешение адаптационных процессов в мире взрослых. Для реабилитируемых подростков – это качественный личностный показатель.

При выборе показателя «социальный интерес» мы ориентировались на психологические закономерности о важности эмоционального переживания социальных контактов и отношений. Опираясь на теоретические выводы К. Д. Радиной, мы выделили уровни показателей социального интереса: эмоциональный отклик на социальное явление или социальное взаимодействие; эмоциональный настрой; переживание позитивного эмоционального опыта [5. С. 30]. Социальный интерес фиксировался при стремлении подростков к установлению партнерских отношений, при вовлеченности в общественно значимые события, при проявлении отзывчивости, сострадания, сопереживания, оказания помощи и поддержки другим людям.

Сравнительный анализ показателей социального развития в разных пространствах привел нас к весьма любопытным и педагогически важным выводам. Обнаружилось, что:

- крайне отрицательно влияет на социальное развитие подростков с ограничениями здоровья их добровольная самоизоляция;
- изоляция детей-сирот, порождаемая реабилитационной деятельностью специалистов, связанных педагогическими стереотипами, приводит к стагнации индивидуальных социальных задатков;
- закрытый характер процесса реабилитации имеет меньше отрицательных последствий для социально депривированных подростков;
- но это происходит только в том случае, если закрытость носит кратковременный характер и ориентирована на возвращение в естественную социальную среду;
- смешанный тип реабилитации, распространенный на группы подростков, оставшихся без попечения родителей, и группы социально депривированных подростков, резко сужает возможности социального развития и приводит к смешанной социальной идентичности, весьма рискованной для подросткового возраста;
- подростки, имеющие ограничения в здоровье, в условиях смешанного характера реабилитации имеют самый высокий показатель развития социальных задатков;
- открытый характер процесса реабилитации обеспечивает наиболее полное социальное развитие подростка с ограничениями в здоровье в том случае, если педагогические средства гарантируют этим подросткам равные с другими детьми социальные, культурные и антропологические права.

Метод педагогического спектрального анализа – метод научный. Он имманентен принципу холистического антроподинамизма. Именно этот метод позволяет рассматривать сложные, противоречивые и постоянно меняющиеся педагогические явления, как явления целостные. Вместе с тем, он позволяет в целостности видеть множественность спектров. Метод педагогического спектрального анализа представляющий собой строгую систему правил познания педагогического явления. К числу этих правил относится правило разложения на спектры, правило направленности, правило преломления и отражения. Все это позволяет обнаруживать объективную картину состояния и динамики педагогических процессов в зависимости от уровня открытости социума, степени социальной активности самого человека и характера эмоционального восприятия общественной действительности. Этот метод является комплексным, включает в себя взаимосвязанные конкретно-научные формы выявления и объяснения феномена становления личности в условиях педагогических действий. Метод спектрального анализа позволяет всесторонне и целостно видеть, как сами педагогические явления, так и характер взаимосвязей человека и общества, что открывает широкие горизонты педагогической практики в современных условиях усложняющегося и постоянно меняющегося мира.

Литература

1. Гилфорд Д. Три стороны интеллекта // Психология мышления: хрестоматия по общей психологии. М. : МГУ, 1981. С. 132–141. **2.** Лаврентьева З. И. Антроподинамическая концепция реабилитации: монография. Новосибирск: Светлица, 2008. 396 с. **3.** Лаврентьева З. И. Методологические основы исследования реабилитации как педагогического феномена // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. № 9. 2006. С. 52–61. **4**. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психология сиротства. СПб. : Питер, 2005. 400 с. **5.** Радина К. Д. Эмоциональные ориентиры как психолого-педагогические основания теории и практики воспитания: монография. СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. 100 с. **6**. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб. : Питер, 2000. 624 с. **7**. Сатаров Г. А. Социальный интеллект и динамика позиций. М .: Индем, 2003. 49 с. **8.** Сидоренко Е. В. Терапия и тренинг по Альфреду Адлеру. СПб. : Речь, 2000. 352 с. **9.** Фельдштейн Д. И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI в.: вызовы информационной эпохи. Вопросы психологии. № 1, 2013. С. 48–65.

References

1. Gilford D. Three parts of intelligence // Psychology of thinking: reading book. M. : MSU, 1981. P. 132-141. **2**. Lavrentyeva Z. I. Anthropogenically conception of rehabilitation: monography. Novosibirsk: Svetliza, 2008. 396 p. **3**. Лаврентьева З. И. Methodological foundations of rehabilitation's researche as a pedagogical phenomena // Herald of N. A. Nekrasov Kostroma State Univer-

sity. # 9. 2006. P. 52-61. **4**. Prihojan A. M., Tolstyih N. N. Psychology of orphanhood. SPb. : Piter, 2005. 400 p. **5**. Radina K. D. Emotional landmarks as psychological-pedagogical bases of theory and practice of education: monography. SPb. : Gerzen RSPU, 1999. 100 p. **6.** Rice F. Psychology of adolescence and youth. SPb. : Peter, 2000. 624 p. **7**. Satarov, G. A. Social intelligence and dynamics positions. M. : INDEM, 2003. 49 p. **8.** Sidorenko E. V. Therapy and training of Alfred Adler. SPb. : Speech, 2000. 352 p. **9**. Feldshtein D. I. Problems of psychological and pedagogical sciences in the time-space situations of the 21st century: challenges of the information era. Questions of psychology. # 1, 2013. P. 48-65.

Literatura

1. Gilford D. Tri storony intellekta // Psihologija myshlenija: hrestomatija po obshhej psihologii. M. : MGU, 1981. S. 132–141. **2.** Lavrent'eva Z. I. Antropodinamicheskaja koncepcija reabilitacii: monografija. Novosibirsk: Svetlica, 2008. 396 s. **3.** Lavrent'eva Z. I. Metodologicheskie osnovy issledovanija reabilitacii kak pedagogicheskogo fenomena // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. № 9. 2006. S. 52–61**.** **4.** Prihozhan A. M., Tolstyh N. N. Psihologija sirotstva. SPb. : Piter, 2005. 400 s**.** **5.** Radina K. D. Jemocional'nye orientiry kak psihologo-pedagogicheskie osnovanija teorii i praktiki vospitanija: monografija. SPb. : RGPU im. A. I. Gercena, 1999. 100 s**.** **6.** Rajs F. Psihologija podrostkovogo i junosheskogo vozrasta. SPb. : Piter, 2000. 624 s. **7.** Satarov G. A. Social'nyj intellekt i dinamika pozicij. M. : Indem, 2003. 49 s. 8. Sidorenko E. V. Terapija i trening po Al'fredu Adleru. SPb. : Rech', 2000. 352 s**.** **9.** Fel'dshtejn D. I. Problemy psihologo-pedagogicheskih nauk v prostranstvenno-vremennoj situacii XXI v.: vyzovy informacionnoj jepohi. Voprosy psihologii. № 1, 2013. S. 48–65.

Статья поступила в редакцию 21.01.2014 г.

УДК 378.12

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У НАЧИНАЮЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

THEORETICAL BASES AND METHODS OF TEACHERS-BEGINNERS' MOTIVATION DIAGNOSTICS OF THE PEDAGOGIC ACTIVITY AT THE MILITARY HIGHER SCHOOLS

© 2014 **Мелетичев В. В.**
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
© 2014 **Meletichev V. V.**
Herzen State Pedagogical University

Резюме. *В статье представлены теоретические и методические основы, диагностический инструментарий, математический аппарат для проведения диагностики мотивации педагогической деятельности начинающих преподавателей военных вузов.*

Abstract. *The author of the article represents the theoretical and methodical bases, diagnostic toolbox, mathematical device for undertaking the diagnostics of the pedagogical activity's motivations of the beginning teachers of the military high school.*

Rezjume. *V stat'e predstavleny teoreticheskie i metodicheskie osnovy, diagnosticheskij instrumentarij, matematicheskij apparat dlja provedenija diagnostiki motivacii pedagogicheskoj dejatel'nosti nachinajushhih prepodavatelej voennyh vuzov.*

Ключевые слова: *мотивация педагогической деятельности, диагностика, критерии, диагностические методики.*

Key words: *motivation to pedagogical activity, diagnostics, criteria, diagnostic methods.*
Kljuchevye slova: *motivacija pedagogicheskoj dejatel'nosti, diagnostika, kriterii, diagnosticheskie metodiki.*

Размышляя над тем, почему человек совершил тот или иной поступок, занимается какой-либо деятельностью, мы неизбежно задаемся вопросами: «Почему он это делает?», «Что его побудило?». Другими словами, мы пытаемся понять мотивы совершенных поступков, действий, поскольку именно мотивация одновременно задает направление поведению человека и питает его энергией. Любая деятельность человека так или иначе обусловливается его потребностями и возникающими на их основе мотивами и целями. Это в полной мере относится и к педагогической деятельности.

Эффективность и качество педагогической деятельности определяется как внешними условиями, в которых она осуществляется, так и субъективными факторами, которые могут ей мешать или способствовать. Субъективную сторону составляет многофакторная структура свойств человека, как индивида, личности и субъекта деятельности, основным из которых является профессиональная направленность. Ее значимость отмечается у всех авторов, изучавших проблему деятельности.

Направленность представляет собой целостную структуру, которая характеризуется, прежде всего, иерархичностью, наличием в ней доминирующих мотивов, определяющих основные вектора активности личности. Исходя из этого, можно заключить, что важным условием, определяющим результативность профессионально-педагогической деятельности педагога, является совокупность имеющихся у него мотивов, то есть мотивация.

Под мотивами педагогической деятельности нами понимаются осознанные внутренние побуждения к постановке целей данной деятельности, действия и поступкам по достижению этих целей. Совокупность мотивов в их взаимообусловленности и иерархической зависимости рассматривается, как мотивация педагогической деятельности.

Результативность педагогической деятельности, с нашей точки зрения, обусловливается, прежде всего, качественной (содержательной) характеристикой мотивов, по принципу внутренней и внешней мотивации. Если для преподавателя педагогическая деятельность значима сама по себе, он получает от нее удовлетворение, стремится самореализоваться именно в ней, то правомерно вести речь о наличии у него внутренней мотивации. Если же педагогическая деятельность побуждается мотивами заработка, престижа и т. д., то речь идет о внешней мотивации. Именно наличие внутренней мотивации у преподавателя в наибольшей степени предопределяет эффективность и качество его профессиональной деятельности. Кроме того, необходимо иметь в виду, что внешние мотивы дифференцируются на положительные и отрицательные. Несомненно, внешние положительные мотивы более эффективны и желательны, чем внешние отрицательные.

Таким образом, можно сделать промежуточное заключение о том, что доминирование в системе побуждений педагогической деятельности внутренних мотивов свидетельствует об оптимальности мотивации данной деятельности у преподавателя.

Мотивация педагогической деятельности значимо коррелирует со стилем деятельности педагога в общении с обучающимися и руководстве процессом обучения и воспитания, от которого в существенной мере зависят эффективность образовательного процесса, особенности развития личности и формирования межличностных отношений в учебных группах. Установлено, что наиболее эффективным является демократический стиль педагогической деятельности, педагогическое сотрудничество. Следствием его использования является повышение у обучающихся интереса к учебно-познавательной деятельности, формирование у них внутренней позитивной мотивации к учебе, повышение групповой сплоченности, ответственности. Такой стиль характерен для преподавателей с доминирующими внутренними мотивами педагогической деятельности.

В самой сфере профессиональной мотивации важную роль играет отношение человека к профессиональной деятельности. Интегративным показателем отношения к профессии является удовлетворенность ею человеком. Она во многом определяется такими личностными особенностями субъекта трудовой деятельности, как уровень притязаний, профес-

сиональная компетентность, трудоспособность и т. д. Удовлетворенность трудом, как личностная характеристика формируется в процессе овладения профессиональными и коммуникативными знаниями, умениями и навыками при: адаптации личности к условиям профессиональной деятельности и коллективу; совершенствовании личности в профессиональной и коммуникативной деятельности; обучении других и формировании у них положительного отношения к труду. Высокий уровень удовлетворенности профессией свидетельствует об оптимальности у преподавателей мотивации педагогической деятельности, в значительной степени определяющей результативность педагогического труда. Неудовлетворенность профессией сказывается на результатах труда любого работника, но особенно она чревата последствиями в деятельности педагога, где «педагогический брак» оборачивается изъянами в знаниях, воспитанности обучающихся, формировании их личности.

Важнейшим фактором результативности педагогической деятельности является постоянное саморазвитие, самосовершенствование преподавателя [7]. Стремление к совершенствованию собственных знаний, навыков и умений, созданию новых продуктивных способов деятельности и, в конечном итоге, к достижению высокого уровня профессионализма характерно только для педагогов, у которых педагогическая деятельность значима сама по себе, получающих удовлетворение, как от самой деятельности, так и ее результатов. То есть, имеющих оптимальную мотивацию педагогического труда, в которой доминируют внутренние мотивы.

Таким образом, правомерно заключить, что важным условием результативности педагогической деятельности преподавателя военного вуза является наличие у него профессиональной мотивации, в которой ведущими являются внутренние мотивы этой деятельности. Сформированность такой структуры мотивации значимо влияет на стиль педагогической деятельности, определяет отношение преподавателя к своей профессии, удовлетворенность ею, стремление к совершенствованию, достижению педагогического мастерства. Последние, в значительной степени, влияют на достижение как конечных, так и промежуточных целей деятельности.

Современная система кадрового обеспечения военных вузов преподавателями не предусматривает получения ими полноценной профессиональной подготовки в сфере педагогической деятельности, поскольку на преподавательские должности назначаются либо офицеры из действующих частей, окончившие военные академии командного или инженерного профиля, или выпускники адъюнктуры военных вузов. Как показывает практика деятельности военных вузов, личный служебный и педагогический опыт автора, результаты исследовательской работы мотивы данных категорий начинающих преподавателей часто не связаны собственно с педагогической деятельностью, являясь внешними по отношению к ней. Результаты нашей исследовательской работы [6] показывают, что значительная часть начинающих преподавателей (от 30 до 50% в различных вузах) не стремятся к профессиональной самореализации в педагогической сфере, не видят себя преподавателями высшей военной школы. Педагогическая деятельность привлекает их с точки зрения получения определенных привилегий, прежде всего, материального характера (более высокий должностной статус, более высокий должностной оклад, более свободный график служебного времени и т. п.). Следствием этого является возникновение значительных проблем и трудностей в педагогической деятельности, что неизбежно негативно влияет на ее результативность.

В связи с этим, на современном этапе значительную актуальность приобретает проблема диагностики и формирования мотивации педагогической деятельности у начинающих преподавателей военных вузов.

Рассмотрение методических аспектов диагностики мотивации педагогической деятельности у начинающих преподавателей, по нашему мнению, важно начать с указания на то, что в процессе диагностики изучаются и анализируются не только собственно побуждения педагогической деятельности, но и феномены с ними взаимосвязанные. Для того чтобы иметь возможность объективной оценки актуального состояния мотивации педагогической деятельности у начинающих преподавателей необходимо определить критерии по которым эта оценка будет проводиться. Рамки статьи не позволяют провести глубокий анализ проблематики критериев в научной литературе, поэтому сошлемся на наши предыдущие публикации, в которых такой анализ представлен [4; 5; 6].

В процессе организации и осуществления диагностики мотивации педагогической деятельности для оценки уровня ее сформированности целесообразно использовать две группы критериев: внутренние и внешние критерии.

К числу внутренних критериев относятся: результат; направленность личности преподавателя; удовлетворенность профессиональной деятельностью, самооценка.

Группу внешних критериев составляют: достижения и успешность профессионально-педагогической деятельности.

Критерий «результат» (Р) заключается в оптимальности мотивации педагогической деятельности у преподавателей.

Критерий «направленность» (Н) выражается в доминирующей направленности личности преподавателя, отражающей его основную, жизненную позицию. Доминирующая направленность личности определяет направленность профессиональной деятельности педагога.

Критерий «удовлетворенность» (Уд) находит свое выражение в отношении преподавателя к осуществляемой педагогической деятельности. Удовлетворенность является положительным оценочным отношением к деятельности, на основании которого субъект имеет долгосрочную мотивационную установку на ее выполнение. Чем выше степень удовлетворенности, тем более оптимален мотивационный комплекс педагога.

Критерий «самооценка» (С) проявляется в оценке преподавателем себя, как субъекта профессиональной деятельности, своего профессионального уровня. Данный критерий, в контексте предлагаемой методики, рассматривается в операционально-деятельностном аспекте, т. е. без самооценки преподавателем личностных качеств.

Критерий «достижения» (Д) заключается в оценке достигнутого преподавателем уровня профессиональной деятельности. При этом оценивается не результат деятельности, а уровень развития педагогических умений.

Критерий «успешность» (Ус) заключается в результате, которого достиг преподаватель в ходе педагогической деятельности, выраженном в виде числовой формы – отметках, полученных обучающимися.

Критерий «результат» характеризует структуру мотивации педагогической деятельности и определяется исходя из результатов преподавателей по методикам «Мотивы выбора деятельности преподавателя» (МВ) [2. С. 453] и «Мотивация профессиональной деятельности» (МД) [1. С. 280-283].

По первой методике:

– выражено педагогическое призвание – 3 балла;

– мотивы педагогической деятельности и сопутствующие мотивы выражены одинаково – 2 балла;

– доминируют сопутствующие мотивы – 1 балл.

По второй методике:

– доминирующими в структуре мотивации являются внутренние мотивы педагогической деятельности – 3 балла;

– доминирующими в структуре мотивации являются внешние положительные мотивы педагогической деятельности – 2 балла;

– доминирующими в структуре мотивации являются внешние отрицательные мотивы педагогической деятельности – 1 балл.

Общее значение критерия определяется по формуле:

$$Р = \frac{МВ + МД}{2} \quad (1).$$

Значение критерия «направленность» определяется по трехбалльной шкале:

– доминирует направленность на задачу – 3 балла;

– доминирует направленность на взаимные действия – 2 балла;

– доминирует направленность на себя – 1 балл.

Направленность личности преподавателей изучается с помощью опросника «Изучение направленности личности» [1. С. 270-275].

Показатель критерия «удовлетворенность» – степень удовлетворенности преподавателя педагогической деятельностью. Значение критерия определяется по трехбалльной шкале:

– высокая степень удовлетворенности – 3 балла;

– средняя степень удовлетворенности – 2 балла;

– низкая степень удовлетворенности – 1 балл.

Удовлетворенность преподавателей педагогической деятельностью оценивается посредством опросника «Изучение удовлетворенности учителей своей профессией и работой» [2. С. 465-466]. При этом в тексте опросника изменяется формулировка «школа» на «вуз» и ис-

ключаются два вопроса, касающиеся отношений с родителями, как не характерные для высшего военно-учебного заведения.

Критерий «самооценка» характеризует адекватность самооценки преподавателем сформированности у себя педагогических умений. Под адекватностью понимается соответствие самооценки оценке экспертов. Значение критерия для конкретного преподавателя определяется по трехбалльной шкале:

– самооценка соответствует экспертной оценке – 3 балла;

– самооценка близка к экспертной оценке – 2 балла;

– самооценка не соответствует экспертной оценке – 1 балл.

Критерий «достижения» определяется уровнем сформированности педагогических умений у преподавателя по оценке экспертов. Значение критерия для конкретного преподавателя определяется по пятибальной шкале:

– очень высокий уровень сформированности педагогических умений – 5 баллов;

– высокий уровень сформированности педагогических умений – 4 балла;

– средний уровень сформированности педагогических умений – 3 балла;

– низкий уровень сформированности педагогических умений – 2 балла;

– очень низкий уровень сформированности педагогических умений – 1 балл.

Самооценка и экспертная оценка осуществляется с помощью опросника, разработанного В. А.Якуниным [3. С. 299-300]. В качестве экспертов выступают заведующий (профессор, доцент) кафедры, на которой работает преподаватель. Оценка сформированности педагогических умений может проводиться только после посещения экспертом нескольких занятий, проводимых оцениваемым преподавателем, и не менее двух-трех индивидуальных бесед с ним.

Критерий «успешность» определяется уровнем средней успеваемости обучающихся по приведенному среднему баллу. Уровень средней успеваемости рассчитывается, как отношение средней групповой успеваемости обучающихся у преподавателя к средней успеваемости по вузу по результатам зачетно-экзаменационных сессий. Значение критерия определяется по трехбалльной шкале:

– высокий уровень – 3 балла;

– средний уровень – 2 балла;

– низкий уровень – 1 балл.

Общий уровень сформированности мотивации педагогической деятельности у начинающих преподавателей определяется, как отношение значений критериев к их количеству по формуле:

$$Ум=\frac{Р+Н+Уд+С+Д+Ус}{6} \quad (2).$$

Предложенные методики, безусловно, не исчерпывают всего возможного арсенала диагностического и математического инструментария по рассматриваемой проблеме. Однако результаты проведенной нами исследовательской работы свидетельствуют о том, что они позволяют изучать и в достаточной степени объективно анализировать структуру мотивации педагогической деятельности у начинающих преподавателей военно-учебного заведения и феномены с ней взаимосвязанные, прогнозировать результативность их педагогической деятельности.

Литература

1. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: Учебное пособие. СПб. : Питер, 2008. **2.** Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб., 2006. **3.** Кикоть В. Я., Якунин В. А. Педагогика и психология высшего образования. СПб. : Санкт-Петербургский университет МВД России, 1996. **4.** Кусакин М. Ю., Мелетичев В. В. Диагностика подготовленности к педагогической деятельности начинающих преподавателей: монография. СПб. : СПб АППО, 2012. **5.** Мелетичев В. В. Критерии оценки сформированности мотивации педагогической деятельности у аспирантов вузов / Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. № 1 (22). М., 2008. С. 132-136. **6.** Мелетичев В. В. Мотивация профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов: монография. СПб. : Санкт-Петербургское высшее военное училище радиоэлектроники (военный институт), 2005. **7.** Солнцев В. О., Ефремов О. Ю. Нравственное воспитание обучающихся в вузах силовых ведомств в процессе профессиональной подготовки // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. Т. 12. № 5-1. С. 47-53.

References

1. Bordovskaya N. V., Rean A. A. Pedagogy: the manual. SPb. : Peter, 2008. **2.** Ilyin E. P. Motivation and motives. SPb., 2006. **3.** Kikot V. A., Yakunin V. A. Pedagogics and psychology of higher educa-

tion. SPb. : Saint-Petersburg University of MIA of Russia, 1996. 4. Kusakin M. Yu, Miletichev V. V. Diagnosis of teachers beginners' readiness for teaching: monograph. SPb. : SPb APPE, 2012. 5. Miletichev V. V. Evaluation criteria of formation of motivation of pedagogic activity of graduate students // Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts. # 1 (22). M., 2008. P. 132-136. 6. Miletichev V. V. Motivation of professional-pedagogical activity of teachers in military schools: monograph. SPb. : St. Petersburg higher military school of radio electronics (military Institute), 2005. 7. Solntsev V. O., Efremov O. Yu. Moral education of students in higher education institutions of law enforcement agencies in the process of professional preparation // Proceedings of Samara Scientific Centre of Russian Academy of Sciences. 2010. Vol. 12. # 5-1. P. 47-53.

Literatura

1. Bordovskaja N. V., Rean A. A. Pedagogika: Uchebnoe posobie. SPb. : Piter, 2008. 2. Il'in E. P. Motivacija i motivy. SPb., 2006. 3. Kikot' V. Ja., Jakunin V. A. Pedagogika i psihologija vysshego obrazovanija. SPb. : Sankt-Peterburgskij universitet MVD Rossii, 1996. 4. Kusakin M. Ju., Meletichev V. V. Diagnostika podgotovlennosti k pedagogicheskoj dejatel'nosti nachinajushhih prepodavatelej: monografija. SPb. : SPb APPO, 2012. 5. Meletichev V. V. Kriterii ocenki sformi-rovannosti motivacii pedagogicheskoj dejatel'nosti u aspirantov vuzov / Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. № 1 (22). M., 2008. S. 132-136. 6. Meletichev V. V. Motivacija professional'no-pedagogicheskoj dejatel'nosti prepodavatelej voennyh vuzov: monografija. SPb. : Sankt-Peterburgskoe vysshee voennoe uchilishhe radiojelektroniki (voennyj institut), 2005. 7. Solncev V. O., Efremov O. Ju. Nravstvennoe vospitanie obuchaju-shhihsja v vuzah silovyh vedomstv v processe professional'noj podgotovki // Izvestija Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. 2010. T. 12. № 5-1. S. 47-53.

Статья поступила в редакцию 23.01.2014 г.

УДК 37

ТЕОРИЯ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

THE THEORY OF INVENTIVE PROBLEMS' SOLVING AS A METHODOLOGICAL APPROACH IN EDUCATIONAL RESEARCH

© 2014 **Мурашковская И., Коке Т.***
Министерство образования и науки, Республика Латвия
Рижский государственный университет*
© 2014 **Murashkovskaya I., Koke T.***
Ministry of Education and Science, Republic of Latvia
Riga State University*

Резюме. *Авторы статьи исследуют теорию решения изобретательских задач, как методологический подход в педагогических исследованиях, дает определение трансдисциплинарным исследованиям, а также описывает общую стратегию решения проблем в теории решения изобретательских задач.*

Abstract. *The authors of the article study the theory of inventive problems' solving as a methodological approach in pedagogical researches, give the definition of transdisciplinar researches and describe the general strategy of the problems' solving in the theory of inventive problems'solving.*

Rezjume. *Avtory stat'i issledujut teoriju reshenija izobretatel'skih zadach, kak metodologicheskij podhod v pedagogicheskih issledovanijah, daet opredelenie transdisciplinarnym issledovanijam, a takzhe opisyvaet obshhuju strategiju reshenija problem v teorii reshenija izobretatel'skih zadach.*

Ключевые слова: *трансдисциплинарные исследования, трансдисциплинарный подход, контентанализ.*

Key words: *transdisciplinary researches, transdisciplinary approach, contentanalysis.*

Kljuchevye slova: *transdisciplinarnye issledovanija, transdisciplinarnyj podhod, kontentanaliz.*

Выбор методологического подхода является ключевым моментом в любом исследовании. Данный выбор зависит не только от области, темы и целей исследования, но и от состояния науки и тенденций ее развития в определенное время.

Современная наука начинает по-иному понимать окружающий ее мир, поэтому изменения в науке затрагивают сам способ понимания мира [11]. Эти изменения касаются и педагогических исследований.

Педагогику, как самостоятельную науку из общефилософской системы знаний в 17-том веке выделил Фрэнсис Бэкон. Развитие педагогической науки из монодисциплинарных рамок постепенно переходило в междисциплинарное русло, используя ее связи с такими науками как психология, нейробиология, антропология, культурология, социология, управление и другие. В середине 20-го века В. Вернадским была высказана мысль, что специализация в науке все больше происходит не по научным дисциплинам, а по проблемам [10]. В 21-ом веке на научных форумах все чаще обращается внимание на необходимость вести трансдисциплинарные исследования, концентрируя внимание не на область науки, а на область исследования или проблему, которая может быть связана с несколькими дополняющими друг друга областями [8]. Для трансдисциплинарных исследований характерно использование взаимосвязи или когерентности знаний, которые базируются на источниках нескольких научных дисциплин. По способу познания трансдисциплинарные исследования являются объяснительными и в них преимущественно применяются качественные методы исследования.

В трансдисциплинарных исследованиях, где взаимодействуют системы разных предметных областей, возникают трудности целостного представления проблемы, ибо связи между ее элементами детерминированы в разных контекстах [5]. Трудности ведения трансдисциплинарных исследований связаны с установлением связей между элементами из разных областей знаний и приведении их в целостность соответственно методологическому принципу системности.

В начале 20-го века в связи с бурным развитием и разветвлением наук наметилась необходимость в объединяющей их основе. Первый вариант общей теории систем был предложен в 1912 г. А. Богдановым в виде учения о тектологии. Тектология Богданова – это общая теория организации и дезорганизации, наука об универсальных типах и закономерностях структурного преобразования любых систем. Богданов одним из первых в мире ввел понятие системности. Состояние системы определяется равновесием противоположностей.

Второй вариант общей теории систем создал Людвиг фон Берталанфи. Он обобщил в единую концепцию принципы целостности, организации и изоморфизма. Берталанфи считал, что для создания общей теории систем необходимо выявить общие принципы и законы поведения систем и выстроить основы для синтеза научных суждений.

Одна из существенных проблем теории систем, которая до сих пор не решена – это основа для классификации систем. Разнообразие систем настолько широко, что ее трудно уложить в единую классификацию. Поэтому в теории систем образовалось множество разных классификаций, что противоречит цели данной теории – создать единую основу для познания мира.

Общая теория систем, тем не менее, внесла свой вклад в методологию науки. Одно из важных ее понятий – это понятие сложной системы. Сложные системы представляют собой системы с плохой организацией. К ним относят системы с большим количеством переменных, между которыми нельзя установить четкие границы. Сложные системы не могут быть точно математически описаны. Сложными считаются и системы целенаправленного поведения, т. е. социальные. Сложные системы отличаются тем, что для их исследования необходимо использовать качественный анализ [10]. Педагогические системы также относятся к сложным системам, что усиливает потребность в примене-

нии качественной стратегии их исследования.

Другой вклад теории систем заключается в выявлении двух принципиально разных подходов к определению системы: дескриптивный и конструктивный. Дескриптивный подход состоит в том, что обоснованно выделяется и осмысливается структура системы, из которой выводятся ее функции. Конструктивный подход носит обратный характер. В нем по заданной функции конструируется соответствующая ей структура [6]. Под функцией понимается процесс достижения цели системы, а цель представляет собой состояние, к которому направлена тенденция движения объекта. Цель обычно возникает из проблемной ситуации, которая не может быть разрешена наличными средствами. И система выступает средством разрешения проблемы.

В современных педагогических исследованиях наблюдается тенденция к использованию конструктивного подхода. Одной из наиболее популярных исследовательских парадигм до середины 20-го века являлся эмпиризм. Критика в адрес данной парадигмы заключалась в том, что эмпирическая наука непрогностична в ситуациях практической жизни. Исследования человека в искусственно созданных условиях, игнорируя социальный контекст, не могут стать доказательной основой для какой-либо теории [9]. Поэтому на смену экспериментальным и статистическим методам исследования все больше приходят качественные и интерактивные исследования, которые представляют парадигму конструктивизма или постмодернистскую традицию в исследованиях. С точки зрения конструктивизма, знания надо оценивать по их прагматическому вкладу в достижение общественно значимых целей и благополучия. Вопрос «каким является?» уступает место вопросу «каким должен быть?». Это приводит к необходимости планировать исследование, как решение проблемы на преобразование или улучшение действительности.

Системный подход как жестко детерминированный стал давать сбои с вступлением в постиндустриальную фазу развития. Это привело к возникновению концепции синергетики Г. Хагена. Синергетическая парадигма – это трансдисциплинарная парадигма, позволяющая теорию хаоса и теорию нелинейного развития применять к нелинейному саморазвитию живых систем в изменяющейся среде.

Синергетическая парадигма стала существенным фактором обеспечения синтеза естественных и социально гуманитарных знаний. В педагогических исследованиях предпринимаются попытки использования синергетического подхода для пересмотра содержания образования с целью осуществления в нем трансдисциплинарного подхода. Правда, пока это происходит весьма эклектично [7].

В быстроменяющемся мире нарастает потребность в педагогических исследованиях, способных не только анализировать текущее состояние, но и прогнозировать будущее развитие, представить пути решения проблем, конструировать новые, усовершенствованные виды педагогических систем. Такие исследования имеют трансдисциплинарный характер и основываются на качественном анализе сложных систем. Для них необходим методологический подход, позволяющий формировать целостное представление о проблеме на пересечении точек зрения разных дисциплин и эффективно решать проблемы. В качестве такого подхода стоит рассматривать теорию решения изобретательских задач (ТРИЗ).

Для решения проблем изначально использовался метод проб и ошибок. Но он требует много времени и не всегда дает приемлемое решение. Наиболее остро вопрос о технологиях решения сложных проблем встал в 20-ом веке. В середине века стали появляться методы активизации мышления, в которых использовались разнообразные способы стимулирования мышления с целью найти решение проблемы.

Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) возникла на основе противоречия, сформулированого автором ТРИЗ Генрихом Альтшуллером: чем больше решений проблемы предложено, тем больше времени необходимо для их оценки и приспособления к конкретной ситуации. Цель ТРИЗ – создать метод решения проблем, с помощью которого без перебора вариантов можно придти к наилучшему решению для данной проблемной ситуации. Поэтому инструменты решения проблем должны быть предельно общими, чтобы их ис-

пользовать в самых разных областях, и должны быть конкретными, специализированными, чтобы эффективно решать специфические задачи каждой конкретной области. Универсальность инструментов ТРИЗ заключается в том, что они основываются на системных свойствах объектов.

С точки зрения ТРИЗ, ключевая задача процесса решения проблем – это сужение поля поиска. Основным инструментом для этого служит противоречие. Таким образом, в ТРИЗ сочетаются системный и диалектический подходы. В диалектике Гегеля системообразующим свойством, позволяющим объединить множество в одну систему, обладает именно противоречие. Сужение поля поиска по линии противоречия происходит с помощью переформулировки противоречий: от поверхностного противоречия, в котором выражено общее несоответствие между потребностью и возможностью ее удовлетворить, к углубленному противоречию между конкретными параметрами неудовлетворяющей системы и обостренному противоречию, где предъявляются совершенно противоположные требования к одному и тому же элементу системы. При формулировке противоречий используется модель «элемент – признак – значение признака», которая позволяет описать начальный нежелательный эффект, конечный желательный эффект и определить, какое значение какого параметра необходимо изменить, чтобы привести систему в соответствие с желаемым. Далее используются конкретные инструменты для преобразования системы.

Модель «элемент – признак – значение признака» при решении проблемы помогает перевести проблему в ее решение, а в исследовательской ситуации – на основе решения вычленить проблему. Л. Аверьянов, объясняя основные положения контентанализа, отмечает, что смысл - это одно из понятий, описывающих некую единую, типовую ситуацию с разных сторон, точнее с точки зрения решения разнообразных задач, которые ставит перед собой человек. Но полностью типовых ситуаций не бывает. Текст есть форма поиска решения новой задачи в той внешней предметной области знания, которая в силу различных причин оказывается не полностью известной. Описание нетиповой ситуации и есть поиск решения задачи. Задача – это общая концепция, которая свидетельствует, как изменится общее или частное, какое-то качество [1].

Общая стратегия решения проблем в ТРИЗ заключается в последовательных переходах от конкретизации к абстрагированию и наоборот. Сперва идет описание проблемы, на ее основе создается модель проблемы с постепенным сужением поля поиска и увеличением уровня абстракции. Модель проблемы переводится в модель решения, для реализации которой идет поиск конкретных ресурсов и в итоге появляется описание решения. Данная стратегия в исследовательском контексте представляет конструктивное решение принципа единства теории и практики.

В отличие от системных подходов Богданова и Барталанфи преобразования ситуаций и структур, осуществляемые с помощью ТРИЗ, основываются на общих законах развития систем, выявленных Г. Альтшуллером [2]. Все инструменты ТРИЗ являются частным проявлением этих законов и тем самым выводят на конструирование решения, являющимся шагом в развитии исследуемой системы [3]. Это является существенным аргументом для использования ТРИЗ, как методологического подхода в педагогических исследованиях, цель которых – улучшение имеющегося состояния [8].

Инструментарий, построенный на теоретической основе ТРИЗ, делает процесс решения проблем более эффективным, поскольку он согласован с закономерностями развития систем, а инструменты ТРИЗ используют как дивергентное, так и конвергентное мышление. Использование обоих видов мышления позволяет решателю проблем сознательно управлять творческим процессом [9].

В процессе эволюции ТРИЗ сформировалась общая теория сильного мышления (ОТСМ), автор которой Николай Хоменко разработал модели, расширяющие возможности применения ТРИЗ [12]. Центральной в ОТСМ является фрактальная модель процесса решения сложных проблем, в которой проблемная ситуация описывается сетью проблем. Технология ОТСМ «поток проблем» представляет особый интерес для применения в исследованиях. В ней

процесс решения сложной нетиповой проблемы описывается в виде сети проблем, которая постепенно перерастает в сеть частичных решений, из которых складывается конечное концептуальное решение, пригодное для применения на практике. Технология позволяет создать развернутое системное виденье проблемы, оценить, как решение одного аспекта повлияет на остальные, а также определить ключевую проблему сети, решение которой является свернутым решением всей сети.

ТРИЗ и ОТСМ не подменяют знания в конкретной области деятельности человека. Они лишь обеспечивают систему организации специальных знаний, позволяющую проанализировать и выявить суть проблемы, параллельно при этом синтезируя решение или показывая, почему проблема не может быть решена и какого рода знания необходимы для того чтобы ее решить. ТРИЗ и ОТСМ работают со знаниями на качественном уровне и не предназначены для количественных оценок.

Литературa

1. Аверьянов Л. Я. Контент-анализ. М. : КноРус, 2007. 456 с. **2.** Альтшуллер Г. Найти идею: введение в теорию решения изобретательских задач. Петрозаводск: Скандинавия, 2003. 240 с. **3.** Альтшуллер Г. Творчество, как точная наука: теория решения изобретательских задач. Петрозаводск: Скандинавия, 2004. 208 с. **4.** Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера. М. : Айрис Пресс, 2009. 573 с. **5.** Моисеев В. И. Синергетика как наука о метаобъектах. Синергетика в современном мире: сборник материалов Международной научной конференции. Часть III. Белгород: БелГТАСМ, Крестьянское дело, 2001. С. 95-104. **6.** Сурмин Ю. П. Теория систем и системный анализ. Киев: МАУП, 2003. 368 с. **7.** Fenwick T., Edwards, Richrd, Sawchuk, Peter. Emerging Approaches to Educational Research. Routledge, 2011. 210 p. **8.** Khomenko Nikolai et al. A framework for OTSM–TRIZ-based computer support to be used in complex problem management. Int. J. Computer Applications in Technology, Vol. 30, Nos. 1/2, 2007. **9.** Khomenko, Nikolai et al. Enhancing ECN's abilities to address inventive strategies using OTSM-TRIZ. Int. J. Collaborative Engineering, Vol. 1, Nos. 1/2, 2009 **10.** Khomenko, Nikolai. General Theory on Powerful Thinking (OTSM): digest of evolution, theoretical background, tools for practice and some domains of application. Japan: [b.i.], 2010. URL: http://www.triz-japan.org/PDF/06_01_E_El01eS-Khomenko%28 Canada% 29-OTSM_Keynote-100729.pdf **11.** Khomenko N., Muraskovskaya I. Third Millenium : the Driving Contradiction and Other Problems of Education. In: Reserch and Education in an Innovation Era: Section 1: Tradition and Modernity in Humanistic Sciences. Arad, Romania: AurelVlaicuUniversity, 2006. P. 257-264. **12.** Mirakyan, Atom, Khomenko, Nikolai, Lelait, Laurent, Kaikov, Igor. The potential of OTSM and Classical TRIZ as a framework method for modern regional, integrated energy planning and modelling. [tiešsaiste], 2009 [skatots 5.09.2009]. URL: http://www.osakagu.ac.jp/ php/nakagawa/TRIZ/eTRIZ/epapers/e2010Papers/eMirakyanTRIZSymp2009/E11eP-Mirakyan% 28 Germany%29-090724.pdf

References

1. Averyanov L. Ya. Content-analysis. M. : KnoRus, 2007. 456 p. **2.** Altshuler G. To find an idea: introduction in the theory of inventive problems' solving. Petrozavodsk: Skandinaviya, 2003. 240 p. **3.** Altshuler G. Creativity as an exact science: the theory of inventive problems' solving. Petrozavodsk: Skandinaviya, 2004. 208 p. **4.** Vernadsky V. I. Biosphere and noosphere. M. : Airis press, 2009. 573 p. **5.** Moiseev V. I. Synergetics as a science of meta-objects . In : Synergy in the modern world: materials of the international science conference. Part III. Belgorod:BelGTASM, Krestyanskoe delo, 2001. P. 95-104. **6** Surmin Yu. P. The theory of the system and system analysis. Kiev: MAUP, 2003. 368 p. **7.** Fenwick T., Edwards, Richrd, Sawchuk, Peter. Emerging Approaches to Educational Research. Routledge, 2011. 210 p. **8.** Khomenko Nikolai et al. A framework for OTSM–TRIZ-based computer support to be used in complex problem management. Int. J. Computer Applications in Technology, Vol. 30, Nos. 1/2, 2007. **9.** Khomenko, Nikolai et al. Enhancing ECN's abilities to address inventive strategies using OTSM-TRIZ. Int. J. Collaborative Engineering, Vol. 1, Nos. 1/2, 2009 **10.** Khomenko, Nikolai. General Theory on Powerful Thinking (OTSM): digest of evolution, theoretical background, tools for practice and some domains of application. [tiešsaiste] Japan : [b.i.], 2010.[skatots 18.10.2010]. URL: http://www.triz-japan.org/PDF/06_01_E_El01eS-Khomenko%28 Canada%29-OTSM_Keynote-100729.pdf **11.** Khomenko N., Murashkovskaya I. Third Millenium : the Driving Contradiction and Other Problems of Education. In : Reserch and Education in an Innovation Era: Section 1: Tradition and Modernity in Humanistic Sciences. Arad, Romania: AurelVlaicuUniversity, 2006. P. 257-264. **12.** Mirakyan, Atom, Khomenko, Nikolai, Lelait, Laurent, Kaikov, Igor. The potential of OTSM and Classical TRIZ as a framework method for modern regional, integrated energy planning and modelling. [tiešsaiste], 2009 [skatots 5.09.2009]. URL:

http://www.osakagu.ac.jp/php/nakagawa/TRIZ/eTRIZ/epapers/e2010Papers/ eMirakyanTRIZSymp 2009/E11eP-Mirakyan% 28 Germany%29-090724.pdf

Literatura

1. Aver'janov L. Ja. Kontent-analiz. M. : KnoRus, 2007. 456 s. **2.** Al'tshuller G. Najti ideju : vvedenie v teoriju reshenija izobretatel'skih zadach. Petrozavodsk : Skandinavija, 2003. 240 s. **3.** Al'tshuller G. Tvorchestvo kak tochnaja nauka : teorija reshenija izobretatel'skih zadach. Petrozavodsk : Skandinavija, 2004. 208 s. **4.** Vernadskij V. I. Biosfera i noosfera. M. : Ajris Press, 2009. 573 s. **5.** Moiseev V. I. Sinergetika kak nauka o metaob#ektah. Sinergetika v sovremennom mire: sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Chast' III. Belgorod: BelGTASM, Krest'janskoe delo, 2001. S. 95-104. **6.** Surmin Ju. P. Teorija sistem i sistemnyj analiz. Kiev: MAUP, 2003. 368 s. **7.** Fenwick T., Edwards, Richrd, Sawchuk, Peter. Emerging Approaches to Educational Research. Routledge, 2011. 210 p. **8.** Khomenko Nikolai et al. A framework for OTSM–TRIZ-based computer support to be used in complex problem management. Int. J. Computer Applications in Technology, Vol. 30, Nos. 1/2, 2007. **9.** Khomenko, Nikolai et al. Enhancing ECN's abilities to address inventive strategies using OTSM-TRIZ. Int. J. Collaborative Engineering, Vol. 1, Nos. 1/2, 2009 **10.** Khomenko, Nikolai. General Theory on Powerful Thinking (OTSM): digest of evolution, theoretical background, tools for practice and some domains of application. [tieљsaiste] Japan : [b.i.], 2010.[skatots 18.10.2010]. URL: http://www.triz-japan.org/PDF/06_01_E_EI01eSKhomenko%28Canada%29-OTSM_Keynote-100729.pdf **11.** Khomenko N., Muraskovskaya I. Third Millenium : the Driving Contradiction and Other Problems of Education. In : Reserch and Education in an Innovation Era: Section 1: Tradition and Modernity in Humanistic Sciences. Arad, Romania: AurelVlaicuUniversity, 2006. P. 257-264. **12.** Mirakyan, Atom, Khomenko, Nikolai, Lelait, Laurent, Kaikov, Igor. The potential of OTSM and Classical TRIZ as a framework method for modern regional, integrated energy planning and modelling. [tieđsaiste], 2009 [skatots 5.09.2009]. URL: http://www.osaka-gu.ac.jp/ php/nakagawa/TRIZ/eTRIZ/epapers/e2010Papers/ eMirakyanTRIZSymp2009/E11eP-Mirakyan% 28 Germany%29-090724.pdf

Статья поступила в редакцию 20.01.2014 г.

УДК 93

АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ КАК ОСНОВА МЕТОДОЛОГИИ ГУМАНИТАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ (ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

ANTHROPOLOGICAL KNOWLEDGE AS A BASIS OF METHODOLOGY OF HUMANITARIAN RESEARCH (HISTORICAL ASPECT)

© 2014 **Расчетина С. А.**
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
© 2014 **Raschetina S. A.**
Herzen State Pedagogical University of Russia

Резюме. *В статье представлено краткое изложение идей, характерных для классической, неклассической, постнеклассической методологии, лежащей в основании исторического видения сущности отношения «человек – мир», как базы антропологического знания.*

Abstract. *The author of the article represents a summary of the ideas of classical, non-classical, post-non-classical methodology underlying the basis of historical vision of the essence of the relations of man to the world"as the base of anthropological knowledge.*

Rezjume. *V stat'e predstavleno kratkoe izlozhenie idej, harakternyh dlja klassicheskoj, neklassicheskoj, postneklassicheskoj metodologii, lezhashhej v osnovanii istoricheskogo videnija sushhnosti otnoshenija «chelovek – mir», kak bazy antropologicheskogo znanija.*

Ключевые слова: *антропология, классическая, неклассическая, постнеклассическая методология.*

Keywords: *anthropology,* classical, *nonclassical,* post-non-classicalmethodology

Kljuchevye slova: *antropologija, klassicheskaja, neklassicheskaja, postneklassicheskaja metodologija.*

Введение

Современные авторы полагают, что «… в любой достаточно содержательной педагогической концепции, так или иначе, предполагается часто «неосознанный имплицитный образ человека», своего рода «латентная антропология» [5. С. 181]. На разных исторических этапах антропологическое знание формировалось на основе религиозных откровений, основанных на непререкаемых авторитетах канонических текстов; «мышления в понятиях», стремления к получению максимально обобщенного объективного знания о человеке; «мышления в образах», потребности в чувственном освоении мира человека.

На каждом этапе вырабатывались собственные категории и понятия, проясняющие сущность взаимодействия человека и мира, предлагались соответствующие методы исследования и схемы объяснения, определялось соотношение субъекта и объекта исследования. По мере движения к нашему времени антропология «дробилась», формируя новые направления. Сегодня в антропологии представлены историческое, космическое, биологическое, медицинское, социальное, культурологическое, психологическое, педагогическое, символическое и др. «измерения» человека. Одновременно для формирующегося знания всегда было характерно стремление к преодолению совокупного взгляда на сущность человека, потребность в движении к целостному его восприятию. Современные авторы в качестве цели антропологического знания рассматривают «целокупный анализ физического, психического, духовного (и божественного) начал человека», внимание к тем силам и потенциям, которые движут им, «а главное – благодаря которым движется он» [3. С. 1096].

Поиск жизненных оснований, задающих целостность человеческой личности, как правило, обращает исследователей к трудам И. Канта. Опираясь на идеи немецкого философа, ученые полагают, что в антропологии внимание исследователя должно быть сосредоточено, главным образом, на процессах объективации внутреннего мира человека, то есть на тех его духовных качествах, которые позволяют стать творцом социальных форм бытия [10. С. 18-19]. В бинарной оппозиции «бытие определяет сознание» – «сознание определяет бытие», внимание ученого сдвигается в область человеческого сознания, определяющего вектор собственного развития, приковано к процессам проявления самодеятельности, творения человеком своего жизненного мира.

Классический взгляд на природу человека

Специфическая черта средневековой эпохи – сосуществование и нарастающая от столетия к столетию борьба религиозно-догматического, культуротворческого и научного взгляда на мир и человека в нем.

Темные века». Религиозное мировоззрение – историко-культурная система, охватывающая разные проявления личной и общественной жизни, феномен, характеризующийся постоянным обращением к Богу и соотнесением земных поступков человека с религиозными эталонами потусторонней жизни. Современные авторы, оценивая религиозно-догматический взгляд на мир, подчеркивают, что Библия содержала идеи, касающиеся понимания человека, которые наложили в целом отпечаток на духовный облик Европы, ориентирующейся на христианские ценности, имеющие большое значение для средневекового человека. Из них наиболее важной выступала идея самосовершенствования человека в форме диалога с Богом, как универсальной системой духовных координат. В человеке – вместилище двух противоположностей (образа и подобия Бога и первородного греха) превыше всего ценилась вера, покорность судьбе, способность к покаянию и душевному самосовершенствованию.

Возрождение – эпоха обращения к античному наследию, время культурного переворота характеризовалась: превращением науки в фактор духовной жизни; раскрепощением человеческого тела, жизнерадостным свободомыслием; формированием гуманистически ориентиро-

ванной концепции: «Ты можешь переродиться в низшие неразумные существа, но можешь переродиться по велению своей души в высшие, божественные! О высшее счастье человека, которому дано владеть тем, что пожелает, и быть тем, кем захочет» (Пико дела Мирандола) [4].

Возрождение рассматривается, как эпоха глубокой рефлексии человеческого сообщества, выходящего из «темных веков» первого тысячелетия новой эры, положившего начало новому идейному течению – гуманизму. Отличительная черта гуманизма, воплотившаяся в литературных произведениях мыслителей эпохи Возрождения, наличие в них целой россыпи художественно оформленных рассуждений о том, что главным объектом науки выступает человек; что предметом осмысления становится человек, находящийся в постоянном процессе самопознания; что мир человека сложен и многообразен [4. С. 82]. Наука, несущая свет разума, в определенных кругах просвещенных европейцев стала выступать, как высшая ценность, с помощью которой можно противостоять порокам действительности. В литературе сформировался особый жанр наставлений, адресованных правителям и их преемникам, в которых «сплелись воедино идеи об ученом человеке и пути к справедливому и процветающему государству» [9. С. 23].

Педагогическая проблематика. Для эпохи Возрождения характерен интерес к ребенку и утверждение ценности детства для семьи и общества в целом. В педагогических трактатах эпохи Возрождения рассматриваются в едином ключе три составляющие воспитания: природа ребенка, наставление взрослого и упражнение в добродетелях. В трудах мыслителей представлены первые психологические зарисовки возрастных особенностей детей, сделанные на основе наблюдения за поведением ребенка (Х. Л. Вивес), описания некоторых темпераментных особенностей (П. П. Верджерио), рассуждения о связи души и тела ребенка, его природных задатках (Э. С. Пикколомини). Все они имели умозрительный характер, основывались на бытовых наблюдениях. И вместе с тем эти рассуждения о детстве выступили, как глубинное основание новой педагогической методологии, основанной на идеях ценности детской жизни, оптимистического взгляда на природу ребенка, значимости нравственного воспитания, исключительной роли учителя в деле образования юношества. Наиболее полно педагогические идеи Возрождения представлены в трудах Витторино да Фельтре, создателя Дома радости, в котором цель воспитания – гармоничное развитие ребенка осуществлялась на принципах гуманистической педагогики.

Таким образом, можно сказать, что на этапе Возрождения содержание категорий свободы, ценности, смысла жизни, объективации продуктов духовного мира человека воплотилось в жизнедеятельности конкретных личностей (Леонардо, Телезио, Бруно, Кампанелла). Они нашли смысл жизни в самосовершенствовании на основе погружения в античные источники и выдвижения новых гипотез, были свободны в своем выборе жизненного пути, сопряженного с опасностями. Продукты их духовного мира, интеллектуальные идеи заложили основу нового типа общеевропейского мировоззрения.

Просвещение – эпоха, включающая в себя отрезок времени, называемый научной революцией, границы которой фиксируются датами публикации работы Н. Коперника «Об обращении небесных сфер» (1543 г.) – и сочинения И. Ньютона «Математические начала натуральной философии (1687 г.), имеющая своим завершением образ Вселенной, которая уподобляется часовому механизму. Классическое знание стало формироваться в недрах эпохи Возрождения через познание космических объектов, исследование которых «взорвало» изнутри религиозное мировоззрение средневекового человека, стало основанием для формирования научного мировоззрения. «Чистые закономерности», характеризующие движение небесных светил, поражали воображение первооткрывателей. Картина мира вырабатывалась точными науками на основе методов наблюдения, эксперимента и математического анализа опытных данных, на основе соединения теоретических рассуждений с практическим испытанием природы, кооперации ученых и механиков, усиливающих органы чувств инструментами. Были сформулированы классические способы рассуждения и проверки знания. Механистическая картина мира приобрела универсальное мировоззренческое значение. В этой картине человеческая природа, общество и государство рассматривались целостно, как единый мировой механизм. Сформировалось убеждение в тождественности законов макро- и микрокосма. Научный

взгляд на макрокосмос менял мировоззрение эпохи, говорил о наличии связей между макрокосмом и человеком, создал предпосылки для понимания человека, как органичной части природы, и потому способного познавать ее изнутри: «Человек – мыслящий тростник», – это образное выражение, отражающее сущность человека, как природного существа, наделенного особым свойством разума, высказал Б. Паскаль [6. С. 77]. «Очевидно, – пишет Паскаль, – человек создан для мышления; в этом все его достоинство, вся его заслуга и весь долг его мыслить как следует, а порядок мысли начинать с себя, со своего Создателя и своего назначения» [6. С. 78].

В XVIII веке эта идея содействовала поиску «естественных начал» религии, права, морали, побуждала к рассуждениям о возможности применения естественнонаучных методов к изучению общества и человека, как части природы.

Педагогическая проблематика

Западноевропейские просветители не просто выделили, но и заострили внимание общества на детстве человека. Определив свободу, как естественное состояние человека (ребенка), они внесли свой вклад в становление педагогической антропологии. С одной стороны, согласно их точке зрения, воспитание ребенка имеет глубокий личностный смысл. Они подчеркнули самоценность природы ребенка, как естественного существа и детства, как отрезка жизненного пути: «Человек естественный – весь для себя; он численная единица, абсолютное целое, имеющее отношение лишь к самому себе» (Ж. Ж. Руссо).

Здесь лежат истоки педагогических теорий естественного воспитания ребенка, допускающих существенную степень его свободы в воспитании и образовании. С другой стороны, согласно их точке зрения, воспитание ребенка имеет глубокий общественный смысл. Оценивая ситуацию общественного развития в преддверии революции 1789 г., западноевропейские просветители не видели в ней социальных институтов, которые могли бы обеспечить полноценное воспитание ребенка.

Поэтому они поставили вопрос о необходимости высвобождения детства из пут религиозной семьи, государственной школы, порочного общества («все вырождается в руках человека»). Они разработали оригинальную трактовку процесса воспитания, ведущего к усовершенствованию общества. Дали описание особой траектории жизненного пути воспитанника, который детство проживает вдали от несовершенного общества и тем самым сохраняет данную ему от рождения естественную природу, а зрелость проводит в самом порочном обществе, успешно борясь с его недостатками, создавая новые общественные договоры и законы.

Таким образом, дети, воспитанные вдали от развращенного общества, став взрослыми и вернувшись в общество, определяют будущее своей страны. Здесь лежат истоки педагогических теорий преобразования «идеальными Эмилями» общественных отношений.

Оценивая научные достижения своего времени, просветитель XVIII века Д. Аламбер писал: «Как только мы начинаем внимательно изучать столетие, в середине которого мы живем, то немедленно замечаем значительные изменения во всех наших представлениях: своей скоростью эти изменения заставляют предполагать еще более масштабную революцию в будущем. Только со временем станет возможно точно определить предмет этой революции и указать ее природу и границы.

Новый свет, распространившийся на многие темы и области знания, и новые, вызванные им неясности, были плодами этого всеобщего брожения умов: подобный результат получается при приливе и отливе, когда море выносит на берег одно и уносит другое» [8. С. 459].

Сегодня мы можем сказать, что просветители, заложив основы классического подхода к изучению природы, обосновали возможность аналогичного подхода к исследованию общества и личности человека, обозначили перспективу системного анализа различных сторон его жизни в последующих XIX–XXI столетиях.

Значимость этого подхода сегодня, в условиях глубоких системных трансформаций общества, определяемого, как общество риска, значительно возрастает. Поток исследований, в том числе педагогических, выполненных в логике системного подхода, не ослабевает.

Выдвинув девиз «Имей мужество пользоваться собственным умом», и, реализовав его в своей собственной жизнедеятельности, ученые эпохи Просвещения внесли существенный вклад в понимание человеческой личности, как активного, самодеятельного существа. Этим

тезисом они обозначили также перспективу социальной активности человека, возможные области его свободы и смыслообразования в следующих столетиях.

Выделив в качестве ведущей характеристики человека его интеллект, просветители направили человеческую активность в область познания закономерностей социального и природного мира с целью внесения в него «социального порядка».

Ученые XIX столетия в лице О. Конта и его последователей сконструировали на этой основе теорию научного прогресса, долженствующего преобразить общественную жизнь, обосновали линейный подход, согласно которому человечество развивается по восходящей линии и каждый исторический этап привносит в жизнь облагораживающие идеи.

Неклассический взгляд на природу человека

У истоков нового подхода к исследованию сущности человека стоит И. Кант – немецкий просветитель, с именем которого современные авторы связывают «антропологический поворот» в философии, предпринявший глубокое переосмысление философской проблематики. С точки зрения Канта, антропология должна представлять собой «систематически изложенное учение, предлагающее знание о человеке», наука о том, «что он в качестве свободно действующего существа делает или может и должен сделать из себя сам» [2].

Неклассический подход к осмыслению человеческой души стал активно прорастать во второй половине XIX века. Он связан с именем немецкого историка Дильтея, обосновавшего основополагающую идею неклассического направления в исследовании исторического события: явления жизненного ряда не могут исследоваться на основе процедур, разработанных в естественных науках, поскольку, согласно В. Дильтею, природу человек объясняет, а душевную жизнь – постигает (понимает) [1. С. 8]. Автор представил свое видение метода анализа исторического события, отделенного от исследователя временной дистанцией и нацеленного на постижение духовности человека прежних лет. Он обосновал подход «эмпатического переселения», метод воображаемого переноса себя в ушедший мир на основе утверждения сходства жизненных структур человека на всех этапах исторического развития.

Неклассическая методология стала укореняться в философии жизни, персонализме, экзистенциализме, гуманистически ориентированной психологии и педагогики. Немецкий ученый Ю. Хабермас охарактеризовал познавательную неклассическую ситуацию, как атаку на парадигму философии сознания. Атака на системный подход означала, что возник новый исследовательский угол зрения: переход от изучения бытия к изучению смысла бытия.

Согласно неклассическому подходу способ исследования предполагает преодоление коммуникативных, эмоциональных, смысловых и других барьеров на пути понимания человека человеком, включает процедуру рефлексии, которая способствует прояснению ценностных смыслов жизнедеятельности, содействуют актуализации деятельности по решению проблемы.

Исследователь ориентирован на анализ готовности и способности человека (ребенка) «порывать с необходимостью факта», выходить за пределы данного, формировать собственное видение способа «быть в мире», трансформировать «несуществующее» в ситуацию [3. С. 871]. Таким образом, ученые, ориентированные на неклассическую методологию, преодолевая рационалистический подход к пониманию внутреннего мира человека (ребенка), сместили исследовательский интерес в область жизненного мира субъекта. От анализа бытия, что свойственно классическому подходу, они вплотную подошли к анализу процессов переживания бытия и смыслообразования.

Постнеклассический взгляд на природу человека

Понятие постмодернизм употребляется в нескольких значениях. Во-первых, термин «постмодернизм» активно используется для характеристики постсовременного этапа общественного развития, характеризующегося особым культурным контекстом, глобализацией социального пространства, массовой миграцией, утратой традиционных ценностей.

Во-вторых, оно обозначает современное научное направление, которое «отгораживает» себя от классического и неклассического подхода к анализу исследуемых явлений, разрабатывает собственные научные подходы к анализу массового, фрагментарного, утратившего порядок общества, представляющего со-

бой хаос, который невозможно анализировать, опираясь на идеи классического и неклассического подхода. Это, по мысли английского социолога З. Баумана, эпоха не столько в развитии социальной реальности, сколько сознания.

В рамках постмодернизма связь человека с миром природы осмысливается с новых позиций. Постнеклассическое знание базируется на идее, согласно которой любое вторжение человека в мир природных и социальных объектов производит «возмущения» не только в рамках самого объекта, но и на его периферии, там, где этот объект связан множеством отношений с другими объектами.

Эти «возмущения» проявляются в виде многочисленных рисков, которые драматизируют жизнь человека. В этом смысле в современной науке природные и социальные объекты рассматриваются, как «человекоразмерные» [11], а исследовательский поиск ученого постоянно сдвигается в область формирующихся «возмущений» и рисков, переключается на явления побочные и неупорядоченные, изучение которых приводит к исключительно важным выводам [11].

Мир рассматривается в постмодернизме как вероятностный, с непредсказуемыми вариантами будущего, как хаос. Он фрагментирован и разнороден. Это «сеть», «ветвящиеся расширения», «развилки», «лабиринты», «многоголосная песнь», «панорама жизни в ее стереофонии» … Хаотичность пронизывает все сферы бытия. Отсюда – отказ от идеи системности, разработка плюралистической модели исследуемой реальности, получившей название «ризома». Знание, формирующееся в рамках постнеклассической методологии, описывает социум, как утратившее порядок, подвижное, изменчивое социальное пространство.

Педагогическая проблематика. Человек (ребенок) представлен здесь, как языковая личность, как «самоповествование». Постмодернизм предлагает «лингвистический поворот» в понимании личности. Человек рассматривается, как «человек говорящий». Соответственно постнеклассическая методология обращает исследователя к познанию конкретного события через анализ речевых практик людей. Жизненное событие рассматривается, как «текст», «дискурс», «повествование». «Речевой акт из простого средства коммуникации, отражающего некую «объективную реальность», – пишет современный историк П. Ю. Уваров, – становится структурообразующим элементом социальной реальности» [12].

Соответственно исследовательские методики обращены к анализу речевой практики ребенка. В педагогике находит применение интент-анализ – метод, основанный на исследовании речи, позволяющий раскрыть скрытый подтекст высказываний ребенка и ответить на вопрос, для чего говорилась данная фраза или ряд фраз, и биографический метод, ориентированный на анализ жизненного пути ребенка, жизненных событий и их восприятия субъектами взаимодействия.

Биографический метод осуществляется, как рассказ субъекта (ребенка) о событиях, как дискурс, самоповествование. Исследователя интересует взгляд субъекта на себя в ситуации, процесс самообоснования своих поступков и переживаний. Речь идет о выявлении оценки ретроспективных ситуаций самим субъектом, о выяснении значимости ситуаций для него самого. Устойчиво повторяющаяся оценка событий и оценка себя в жизненных ситуациях позволяет связать «биографический конструкт» в единое целое, наметить пути преодоления проблемного состояния отношений. При этом объективный и субъективный взгляды на биографию ребенка в этом смысле могут значительно различаться.

Литература

1. Дильтей В. Наброски к критике исторического разума [Текст] / В. Дильтей //Вопросы философии. 1988. № 4. С. 135-152. **2.** Кант И. Антропология с прагматической точки зрения / И. Кант. Режим доступа: gendocs.ru. **3.** Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. Мн. : Книжный Дом, 2003. 1280 с. **4.** Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV-XVII век). М. : Изд-во УРАО, 1999. 400 с. **5.** Огурцов А. П. Образы образования. Западная философия образования XX век [Текст] / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. СПб. : РХИ, 2004. 520 с. **6.** Паскаль Б. Мысли [Текст] / Блез Паскаль. М. : «REFL-book», 1994. 523 с. **7.** Постмодернизм. Энциклопедия. Мн. : Интерпрессервис; Книжный Дом. 2001. 1040 с. (Мир энциклопедий). **8.** Реале Дж. Западная философия от истоков до наших дней. Но-

вое время [Текст] / Д. Реале, Д. Антисери. ТОО ТК «Петрополис». 1996. 736 с. **9**. Смит Р. История гуманитарных наук [Текст] / Роджер Смит; [пер. с англ.] под науч. Ред. Д. М. Носова; Гос. Ун-т. Высшая школа экономики. 2-е изд. М. : Изд дом ГУ ВШЭ, 2008. 392 с. **10.** Шаронов В. В. Основы социальной антропологии. [Текст] / В. В. Шаронов. СПб. : «Лань», 1997. 193 с. **11**. Степин В. С. Эпоха перемен и сценарии будущего / В. С. Степин. URL: http://philosophy.ru/library/stepin/epoch.html **12**. Уваров П. Ю. Реванш социальной истории [Электронный ресурс] //Электронная газета ПОЛИТ. РУ Регистрация. Эл No. 77-8425 от 1 декабря 2003 года. URL: http://polit.ru/article/2010/03/23/history

References

1. Diltey V. Sketches of historical criticism of the mind [Text] / V. Diltey //Problems of philosophy. 1988. # 4. P. 135-152. **2.** Kant I. Anthropology from a pragmatic point of view / I. Kant . Mode of access: gendocs.ru **3.** The newest philosophical dictionary: 3 issue, rev. Mn. : Knizhny Dom, 2003. 1280 p. **4.** The image of human in the mirror of humanism: thinkers and pedagogs of the Renaissance on the formation of personality (XIV-XVII cc.). M. : Publishing House of URAO, 1999. 400 p. **5**. Ogurtsov A. P. Images of education. The Western philosophy of education. 20th century [Text] / A. P. Ogurtsov, V. V. Platonov. SPb. : RHI, 2004. 520 p. **6**. Pascal B. Thoughts [Text] / Blaise Pascal. M. :"REFL-book". 1994. 523 p. **7.** Postmodernism. The encyclopedia. - Minsk: Interpresservis; Bookshop. 2001. 1040 p. (World encyclopedias). **8.** Reale J. Western philosophy from the beginnings to the present day. Vol. 3. New time [Text] /J. Reale, D. Antiseri. LLP TC "Petropolis". 1996. 736 p. **9**. Smith R. History of the Humanities [Text] / Roger Smith; [translated from English]. Sc.ed. D. M. Nosov; Higher School of Economics State University. 2nd iss. M. : Publishing house of SU HSE, 2008. 392 p. **10**. Sharonov V. V. Fundamentals of social anthropology. [Text] / V. Sharonov. SPb. : "LAN", 1997. 193 p. **11**. Stepin V. S. Era of changes and scenarios for the future / V. S. Stepin. URL: http://philosophy.ru/library/stepin/epoch.html **12**. Uvarov P. Y. Revenge of the social history [Electronic resource] // E-newspaper POLIT.RU Check - e No. 77-8425 from 1 December 2003. URL: http://polit.ru/article/2010/03/23/history

Literatura

1. Dil'tej V. Nabroski k kritike istoricheskogo razuma [Tekst] / V. Dil'tej //Voprosy filosofii. 1988. № 4. S. 135-152. **2.** Kant I. Antropologija s pragmaticheskoj tochki zrenija / I. Kant. Rezhim dostupa: gendocs.ru. **3.** Novejshij filosofskij slovar': 3-e izd., ispravl. Mn. : Knizhnyj Dom, 2003. 1280 s. **4.** Obraz cheloveka v zerkale gumanizma: mysliteli i pedagogi jepohi Vozrozhdenija o formirovanii lichnosti (XIV-XVII vek). M. : Izd-vo URAO, 1999. 400 s. **5.** Ogurcov A. P. Obrazy obrazovanija. Zapadnaja filosofija obrazovanija XX vek [Tekst] / A. P. Ogurcov, V. V. Platonov. SPb. : RHI, 2004. 520 s. **6.** Paskal' B. Mysli [Tekst] / Blez Paskal'. M. : «REFL-book», 1994. 523 s. **7.** Postmodernizm. Jenciklopedija. Mn. : Interpresservis; Knizhnyj Dom. 2001. 1040 s. (Mir jenciklopedij). **8.** Reale Dzh. Zapadnaja filosofija ot istokov do nashih dnej. Novoe vremja [Tekst] / D. Reale, D. Antiseri. TOO TK «Petropolis». 1996. 736 s. **9.** Smit R. Istorija gumanitarnyh nauk [Tekst] / Rodzher Smit; [per. s angl.] pod nauch. Red D. M. Nosova; Gos. Un-t. Vysshaja shkola jekonomiki. 2-e izd. M. : Izd dom GU VShJe, 2008. 392 s. **10.** Sharonov V. V. Osnovy social'noj antropologii. [Tekst] / V. V. Sharonov. SPb. : «Lan'», 1997. 193 s. **11.** Stepin V. S. Jepoha peremen i scenarii budushhego / V. S. Stepin– URL: http://philosophy.ru/library/stepin/epoch.html **12.** Uvarov P. Ju. Revansh social'noj istorii [Jelektronnyj resurs] //Jelektronnaja gazeta POLIT. RU Registracija - Jel No. 77-8425 ot 1 dekabrja 2003 goda. URL: http://polit.ru/article/2010/03/23/history

Статья поступила в редакцию 16.01.2014 г.

УДК 371.04

ДИАГНОСТИКА ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ
DIAGNOSTICS OF TEENAGERS' RELATIONS

© 2014 Шпона А., Виднере М.
Рижская академия Педагогики и управления образованием
© 2014 Shpona A., Vidnere M.
Riga academy of Pedagogy and Education Management

Резюме. *Авторы статьи рассматривают сущность отношений школьников и предлагает методику диагностики отношений, как предмета воспитания. Методика адаптирована для выявления отношений подростков и апробирована в исследовании школьников Латвии. В статье авторы также раскрывают сущность отношений, как психического внутреннего регулирующего компонента поведения.*

Abstract. *The authors of the article consider the essence of the schoolchildren' attitude and offer the methods of relationships' diagnostics as a subject of upbringing. Methodology is adapted for revealing the teenagers' relations and tested among Latvian schoolchildren. The authors of the article open the essence of the relations as the mental internal regulatory component.*

Rezjume. *Avtory stat'i rassmatrivajut sushhnost' otnoshenij shkol'nikov i predlagaet metodiku diagnostiki otnoshenij, kak predmeta vospitanija. Metodika adaptirovana dlja vyjavlenija otnoshenij podrostkov i aprobirovana v issledovanii shkol'nikov Latvii. V stat'e avtory takzhe raskryvajut sushhnost' otnoshenij, kak psihicheskogo vnutrennego regulirujushhego komponenta povedenija.*

Ключевые слова*: отношение, виды отношений, методика диагностики отношений.*
Key words: *attitude, types of attitudes, method of diagnosis attitudes.*
Kljuchevye slova: *otnoshenie, vidy otnoshenij, metodika diagnostiki otnoshenij.*

Отношения личности, по В. Мясищеву, это «монолитная система индивидуальных, выборочных, осознанных связей личности с разными сторонами объективной реальности» [2. С. 111]. Он определяет отношения, как «…образовавшиеся в процессе высшей нервной деятельности, опирающиеся на связи общественного опыта стороны разной реальности, которые характеризуют личность в целом в ее активном осознанном выборе, что проявляется как в отдельных актах деятельности, так и во всем поведении в целом. Мы говорим "в целом", ибо отношения характеризуют человека в целом, а не какую-либо отдельную сторону его психики» [2. С. 121]. Этот важнейший вывод психолога акцентирует цель и содержание отношений в процессе воспитания и самовоспитания [2. С. 112].

Отношения образуют своего рода скелет субъективного мира личности. Как считает А. Леонтьев, «...по-настоящему содержательная, а не формальная характеристика психического развития ребенка не может устраниться от его реальных отношений к развитию мира, от содержания этих отношений. Характеристика должна вытекать из их анализа, ибо иначе невозможно понять особенности его сознания» [1]. Поэтому эффективность воспитательной деятельности «определяет то, в какой мере она обеспечивает формирование и развитие субъективных отношений личности» Следовательно, отношение выражает выбор активной позиции личности, что, в свою очередь, определяет индивидуальный характер деятельности и её отдельных компонентов. Поведение человека относительно определенных вещей, явлений, идей, фактов в конечном итоге определяется его отношением к ним.

Н. Л. Гейдж и Д. С. Берлинер определяют отношения, как «доброжелательные и недоброжелательные чувства в отношении какого-либо явления, которые включают в себя как когнитивные, так и эмоциональные аспекты и являются более или менее устойчивыми» [5]. Эти авторы подчеркивают, главным образом, влияние когнитивных и эмоциональных компонентов на формирование отношений. Однако они исключают компонент воли в характеристике сущности отношений.

Каждый человек – это неповторимая ценность. Воспитание отношения к себе, другим людям, к государству и обществу, к работе и культуре, к природе характе-

ризует содержание воспитания. Содержание воспитания – это реализация и совершенствование отношений. Отношения создаются, развиваются и совершенствуются в течение всей жизни человека. Они динамичны.

Отношения можно определить, как интегрированное свойство личности, которое формируется в единстве опыта жизнедеятельности, освоения знаний, переживаний и усилия воли и выражается в ценностях, целях, идеалах и нормах [3].

Отношения – это один из компонентов, характеризующих сущность человека.

Таким образом, отношения создаются в единстве знаний, воли и переживаний. Большое значение имеет переживание. Отношение, вызванное переживаниями в определенной ситуации деятельности, называют ситуативным или эпизодическим. В действии ребенка или учащегося переживание имеет различную длительность воздействия, в зависимости от его силы. Особенно важно чувство изумления от открытия. Формируя хорошие отношения с детьми, взрослые думают о приемлемом жесте, привлекательных словах, об идеях, которые вызвали бы в детях положительные переживания.

Основой создания прочных отношений являются привычки. Они считаются автоматическими действиями человека, которые закрепляются в систематических упражнениях в процессе накопления опыта, в единстве усвоения знаний и практики [4]. Формирование привычек стимулирует жизненная позиция, пример, убеждения взрослых, окружающая среда. Отношение, основанное на привычках, называют привычным отношением. Таким образом, могут быть привычные отношения к своему государству, к обществу и культурным ценностям, к работе, к другим людям и к самому себе.

У человека есть привычка ответственности, по которой людей можно разделить на три группы. В первой – те, на которых всегда можно положиться и которые всегда держат данное слово. Во вторую группу входят те, кто иногда не выполняет обещания и за которыми необходим контроль, чтобы они выполнили работу. В третей группе – те, кто редко выполняют обещанное. С ними труднее всего. Между тем, чувство ответственности за свои слова и действия – одна из важнейших привычек. Не зря Сент-Экзюпери сказал, что человек – это, прежде всего, ответственность.

Привычки вырабатываются в упражнениях. Систематически повторяемые действия укрепляют привычку быть прилежным, трудолюбивым, честным, вежливым, говорить правду. Упражнение в воспитании – это ежедневная деятельность человека**.** Жизнедеятельность – это формирующиеся в филогенезе и онтогенезе человека познание себя, общества, природы и изменение системы приемов и отношений в процессе самореализации и удовлетворения потребностей [7]. Как человек начинает день, как завтракает, как дети и родители прощаются друг с другом, уходя в школу или на работу, как поступают, ведут себя в школе, на работе, как проводят вечера в семье – это всё упражнения в процессе формирования отношений личности. Особенно важна организация жизнедеятельности в раннем детстве. Упражнения в становлении личности необходимы и для организации школьной жизни. Именно в школе учащийся учится анализировать и регулировать собственную жизнедеятельность. В процессе самовоспитания важной задачей каждого является саморегуляция своих отношений и поведения.

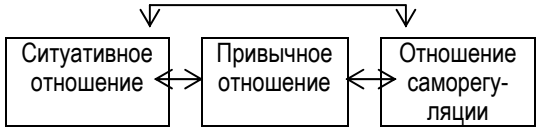
Таким образом, можем различить три вида отношений: ситуативные, привычные и саморегулирующие [6]. Более наглядно это можно изобразить на таблице.

Виды отношений и способы их образования

Воспитательная цель / цель самовоспитания	Способ образования отношения	Вид отношения
Формирование отношения в конкретной ситуации	Переживание	Ситуативные отношения
Образование привычки	Систематическое упражнение	Привычные отношения
Оценка и корректирование деятельности	Самоанализ, самооценка	Отношения саморегуляции

Необходимо только добавить, что речь идет не о низшем, среднем и высшем уровне, которые расположены по вертикали. Это горизонтально расположенные уровни, они все взаимосвязаны. Схематически это выглядит так:

Связь видов отношений



Первое и простейшее – это ситуативное отношение. Из него с накоплением опыта формируется привычное отношение и отношение саморегуляции. В школьные годы особенно важно поощрять отношение саморегуляции, связанное с укреплением ситуативного и привычного отношений.

Для диагностики отношений предлагаются восемь групп высказываний, каждая из которых связана с определенной социальной ценностью.

Отношения	
	1. К себе
	2. К работе
	3. К учебе
	4. К освоению иностранного языка
	5. К чтению
	6. К уважению к окружающим
	7. К государству
	8. К Европейскому Союзу

В каждой группе даются семь высказываний, показывающие как положительное, так и отрицательное отношение к соответствующей социальной ценности. Каждое из высказываний имеет соответствующую шкалу, которая градуирована от +3 (очень хорошее отношение) до -3 (очень плохое отношение). Задача тестируемого – оценить каждое высказывание по этой шкале

Оценка

+3	+2	+1	0	-1	-2	-3

Тестируемый подросток ставит свою оценку (от +3 до -3) каждому высказыванию в каждой из восьми групп. Кроме этого, анкета включает данные об участниках:

Данные об участниках	
	Школа
	Язык обучения
	Был или не был за границей

I. Отношение к себе (важный интегрирующий критерий при организации учебы, поведения)

1. Я высоко оцениваю новые знания и радость открытий в учебе.

__ +3 __ +2 __ +1 __ 0 __ -1 __ -2 __ -3

2. Мне нравится работать в группе и осуществлять важную работу.

__ +3 __ +2 __ +1 __ 0 __ -1 __ -2 __ -3

3. Мне нравится осваивать новые знания о себе и остальных людях.

__ +3 __ +2 __ +1 __ 0 __ -1 __ -2 __ -3

4. Думаю, я являюсь целеустремленным и настойчивым.

__ +3 __ +2 __ +1 __ 0 __ -1 __ -2 __ -3

5. Я умею разговаривать с взрослыми.

__ +3 __ +2 __ +1 __ 0 __ -1 __ -2 __ -3

6. Я умею общаться с сверстниками.

__ +3 __ +2 __ +1 __ 0 __ -1 __ -2 __ -3

7. Меня устраивает мое физическое развитие.

__ +3 __ +2 __ +1 __ 0 __ -1 __ -2 __ -3

II. Отношение к работе

1. Работа приносит радость.
2. Работа – ключ к счастью.
3. Без работы жизнь человека немыслима.
4. Работа является одним их полезных видов занятий.
5. Работа является надоедливой, но необходимой.
6. Работа – не обязательное требование, чтобы человек был счастливым.
7. Работа – это одни мучения.

III. Отношение к учебе

1. Самое большое богатство человека – знания.
2. Учеба необходима, чтобы чувствовать себя счастливым.
3. Без учебы жизнь человека немыслима.
4. Учеба – один из полезных видов занятий.
5. Учеба не приносит никакой пользы.
6. И без учебы можно беспечно жить.
7. Учеба – это одни мучения.

IV. Отношение к освоению иностранных языков

1. Я стараюсь хорошо освоить иностранные языки, так как осознаю их значение в своей жизни.
2. Я ценю людей, которые освоили несколько иностранных языков.
3. Я хочу освоить несколько иностранных языков на разговорном уровне.
4. По окончанию школы я хотел бы знать хотя бы два иностранных языка.
5. Я с удовольствием использую иностранные языки в разговоре с иностранцами.
6. Я хотел бы освоить только один из распространенных иностранных языков (английский, русский, немецкий, французский, китайский и т. д.).
7. В принципе, я не вижу места для иностранных языков в своей жизни.

V. Отношение к чтению

1. Чтение – самое интересное и увлекательное занятие.
2. Читать полезно и интересно, чтение развивает.

3. При чтении время не проводится скучно.
4. Чтение – один из полезных видов занятий.
5. Продолжительно читать скучно.
6. Чтение является надоедливым, скучным занятием.
7. Без книг можно обойтись, они не нужны.

VI. Отношение к окружающим

1. Самое большое счастье – чтобы другие меня уважали, быть полезным людям.
2. Авторитет у людей – большая ценность.
3. Чтобы получить авторитет и уважение, стоит хорошо работать и быть принципиальным.
4. Авторитет и уважение полезны, чтобы достичь успехов в жизни.
5. Не вижу большой пользы от уважения других людей.
6. Даже без уважения других людей можно чувствовать себя счастливым.
7. Главное – не уважение людей, а материальная обеспеченность.

VII. Отношение к государству

1. Я люблю свою страну и хочу в ней жить.
2. Я горжусь культурой своей страны и уважаю её язык, традиции, архитектуру, искусство, государственные праздники, людей.
3. Своей учебой и работой я хочу внести вклад в развитие своей страны.
4. Ученики, родители и учителя совместно работают для развития страны.
5. Я хочу содействовать улучшению разных отраслей своего государства, увеличивать благосостояние людей.
6. Мне безразлично это государство.
7. Мне не нравится в этой стране, и при первой же возможности я отсюда уеду

По этой методике было организовано исследование в 7-х – 9-х классах школ Латвии. Анкету заполнили 314 школьников: 238 (75,8%) из них бывали за границей, 76 (24,2%) – не были. Из них 155 (49,4%) получают образование в средних школах или гимназиях с латышским языком обучения, и 159 (50,6%) – с русским языком обучения.

С целью выявления различий в двух группах испытуемых нами использовался t-критерий Стьюдента для независимых выборок, а также Критерий Манна-Уитни для сравнения уровней признаков в 2-х независимых выборках.

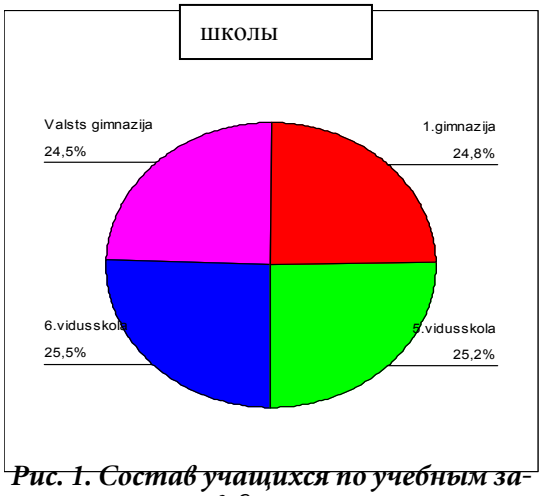


Рис. 1. Состав учащихся по учебным заведениям

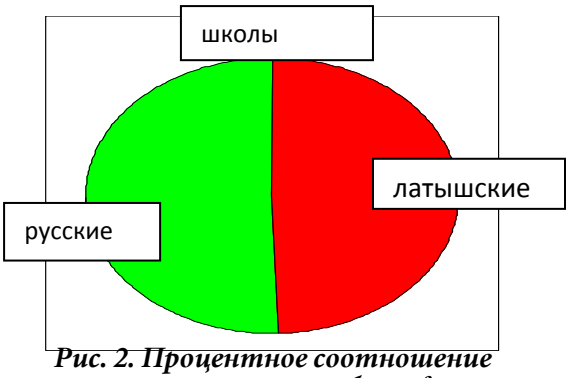


Рис. 2. Процентное соотношение учащихся, получающих образование на латышском и русском языках

По этой методике были обработаны все ответы анкеты. Мы убедились, что таким образом можно диагностировать содержание и уровень развития отношений подростков. В частности, исследование показало, что учащиеся, бывавшие за границей, изменили некоторые свои отношения после освоения новой культурной среды. Обнаружены статистически значимые различия по отношению к освоению иностранных языков среди учащихся русских школ. У тех, кто бывал за границей, оно более выражено ($p \leq 0{,}001$).

Выявлены статистически значимые различия учащихся латышских и русских школ по отношению к государству. У учащихся латышских школ выражено более позитивное отношение ($p \leq 0{,}001$). Выявлены также статистически значимые различия у бывавших за границей учащихся латышских и русских школ по отношению к государству. У учащихся латышских школ оно также более выражено ($p \leq 0{,}001$).

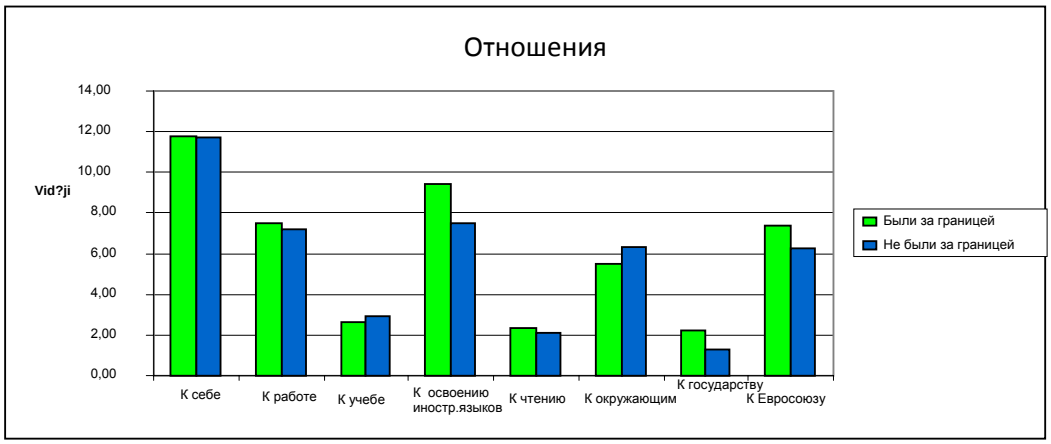


Рис. 3. Сравнительная диаграмма средних значений различных отношений учащихся, бывавших или не бывавших за границей.

Выявление уровня отношений дает возможность более целенаправленной организации как воспитания, так и самовоспитания. Воспитание учащихся и развитие общества являются взаимно связанными и взаимно обусловленными процессами. Чем демократичнее общество, тем выше возможности для самореализации человека, для становления свободной, самостоятельной и ответственной личности. Это возможно в процессе самовоспитания, которое в наше время становится основой воспитания.

Литература

1. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личностью. М. : Смысл. Академия. 2004. 346 с. 2. Мясищев В. Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // Психологическая наука в СССР. Т. 2. М., 1960. С. 110-125. 3. Шпона А. Воспитательный процесс в теории и практике. М., 2009. 220 с. 4. Barber P., Lopez – Valkarcel B., Pinilla J., Santana Y., Calvo J., Lopez A. Attitudes of teenagers. Publisher: Taylorand Francis. Vol. 40, # 5. 2005. P. 625-643. 5. Geidzs N. L., Berliners D. C. Pedagočiskв psiholočija. Riga: Zvaigzne ABC. 1999. 357 p. 6. Olson M. A., Fazio R. Implicit attitude formation through classical conditioning. Psychological Science. Vol. 12. # 5. 2001. P. 413-417. 7. Spona A., Vidnere M. Pedagogiskas vadlinijas 7-9 klases pusaudţu audzinasana. Jelgava, Pađvaldibas iestade 'Jelgavas Izglotobas Pвrvalde, 2007. Projekts Nr. ESF/0068/VDP1/ESF/PIAA/05/ APK/3.2.5.2./0058/0037. 49 p.

References

1. Leontyev A. N. Activity. Consciousness. Personality. M. : Smysl. Akademiya. 2004. 346 p. 2. Myasishev V. N. The main problems and modern state of human relations' psychology // Psychological science in USSR. Vol. 2. M., 1960. P. 110-125. 3. Shpona A. Edicational process in theory and practice. M., 2009. 220 p. 4. Barber P., Lopez – Valkarcel B., Pinilla J., Santana Y., Calvo J., Lopez A. Attitudes of teenagers. Publisher: Taylorand Francis. Vol. 40, # 5. 2005. P. 625-643. 5. Geidzs N. L., Berliners D. C. Pedagočiskв psiholočija. Riga: Zvaigzne ABC. 1999. 357 p. 6. Olson M. A., Fazio R. Implicit attitude formation through classical conditioning. Psychological Science. Vol. 12. # 5. 2001. P. 413-417. 7. Spona A., Vidnere M. Pedagogiskas vadlinijas 7-9 klases pusaudţu audzinasana. Jelgava, Pađvaldibas iestade 'Jelgavas Izglotobas Pвrvalde, 2007. Projekts Nr. ESF/0068/VDP1/ESF/PIAA/05/ APK/3.2.5.2./0058/0037. 49 p.

Literatura

1. Leont'ev A. N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost'ju. M. : Smysl. Akademija. 2004. 346 s. 2. Mjasishhev V. N. Osnovnye problemy i sovremennoe sostojanie psihologii otnoshenij cheloveka // Psihologicheskaja nauka v SSSR. T. 2. M., 1960. C. 110 - 125. 3. Shpona A. Vospitatel'nyj process v teorii i praktike. M., 2009. 220 s. 4. Barber P., Lopez – Valkarcel B., Pinilla J., Santana Y., Calvo J., Lopez A. Attitudes of teenagers. Publisher: Taylorand Francis. Vol. 40, № 5. 2005. P. 625-643. 5. Geidzs N. L., Berliners D. C. Pedagočiskв psiholočija. Riga: Zvaigzne ABC. 1999. 357 p. 6. Olson M. A., Fazio R. Implicit attitude formation through classical conditioning. Psychological Science. Vol. 12. № 5. 2001. P. 413-417. 7. Spona A., Vidnere M. Pedagogiskas vadlinijas 7-9 klases pusaudţu audzinasana. Jelgava, Pađvaldibas iestade 'Jelgavas Izglotobas Pвrvalde, 2007. Projekts Nr. ESF/0068/VDP1/ESF/PIAA/05/ APK/3.2.5.2./0058/0037. 49 p.

Статья поступила в редакцию 20.01.2014 г.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

УДК 372.881.161.1.

ОБУЧЕНИЕ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

TRAINING KINDS OF SPEECH ACTIVITY AT NATIONAL SCHOOL

© 2014 **Магомед-Касумов Г. М.**
Дагестанский государственный педагогический университет
© 2014 **Magomed-Kasumov G. M.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *Статья посвящена обучению нерусских учащихся различным видам речевой деятельности, между которыми существует неразрывная связь: умения говорить и слушать представляют устную форму речи, а читать и писать – письменную. Однако каждый из четырех видов речевой деятельности функционирует в процессе коммуникации не в разрыве друг от друга, а во взаимосвязи.*

Abstract. *Article is devoted to non-Russian students learning different kinds of speech activity, among which are inextricably linked: the ability to speak and listen are the oral form of speech, and to read and write - writing. However, each of the four kinds of functions in the speech activity during communication not break apart, but interrelated.*

Rezjume. *Stat'ja posvjashhena obucheniju nerusskih uchashhihsja razlichnym vidam rechevoj dejatel'nosti, mezhdu kotorymi sushhestvuet nerazryvnaja svjaz': umenija govorit' i slushat' predstavljajut ustnuju formu rechi, a chitat' i pisat' – pis'mennuju. Odnako kazhdyj iz chetyreh vidov rechevoj dejatel'nosti funkcioniruet v processe kommuni-kacii ne v razryve drug ot druga, a vo vzaimosvjazi.*

Ключевые слова*: виды речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо), фонематический и интонационный слух, языковые и речевые упражнения, диалогическая и монологическая речь, обучающие изложения и сочинения.*

Keywords*: types of speech activity (listening, speaking, reading and writing), phonemic and tonal hearing, speech and language exercises, dialogical and monological speech, presentation and educational works.*

Kljuchevye slova: *vidy rechevoj dejatel'nosti (audirovanie, govorenie, chtenie, pis'mo), fonematicheskij i intonacionnyj sluh, jazykovye i rechevye uprazhnenija, dialogicheskaja i monologicheskaja rech', obuchajushhie izlozhenija i sochinenija.*

Аудирование понимают, как восприятие и понимание звучащей и озвученной речи. Это творческий процесс, сопровождающийся сложной мыслительной деятельностью, напряженной работой памяти. При всех других видах речевой деятельности учащийся может выбрать удобный ему темп речи, самостоятельно определить длину и количество пауз. Слушатель же полностью зависит от источника информации – говорящего.

К сожалению, на практике мало уделяется внимания выработке навыков слушания, вероятно, предполагается, что понимание русской речи наступит само собой, что достаточно научить учащихся

выражать свои мысли на русском языке. Однако, необходимость привития учащимся навыка слушания и понимания звучащей речи не вызывает никаких сомнений. Для того чтобы правильно понимать, говорить и писать без ошибок, надо, прежде всего, научиться слушать и слышать. Недостаточно сформированные навыки слушания служат серьезным препятствием для понимания русской речи.

Обучение аудированию начинается с формирования фонематического и интонационного слуха. Фонематическим называется такой выработанный слух, который способен дифференцировать смыслоразличительные функции звуков. Развитию у учащихся речевого слуха помогают упражнения на выделение слов, словосочетаний, предложений в связном тексте.

Большую роль при формировании навыков аудирования играет вероятностное прогнозирование. Для прогнозирования на уровне фразы очень важно знать типы синтаксической связи, выработать навыки согласования и управления. Аудирование речевых сообщений связано с деятельностью кратковременной и долговременной памяти. Объем кратковременной памяти ограничен, поэтому следует систематически проводить специальные упражнения в аудировании микротекстов, научить учащихся перефразировать услышанные предложения, в нескольких словах передать основное содержание высказывания, формировать у них навыки эквивалентных замен одних слов текста другими.

Для обучения аудированию используются языковые и речевые упражнения. Языковые упражнения развивают речевой слух, формируют умения вычленять из речевых сообщений незнакомые явления, дифференцировать их, определять контекстное значение различных лексических единиц и т. д. Речевые же упражнения вырабатывают умения воспринимать речевые сообщения в условиях, приближающихся к естественному общению. Они позволяют выделять наиболее информативные части сообщения, развивать смысловую догадку с помощью прогнозирования на уровне текста, делить его на смысловые отрезки и определять основную мысль в каждом их них.

При обучении аудированию следует учитывать и то, что слуховая память у большинства людей развита хуже зрительной и любое визуальное подкрепление способствует точности и полноте понимания сообщения. Слуховые и артикуляционные навыки также тесно взаимосвязаны, поэтому восприятию речи помогают и внелингвистические факторы (мимика, жестикуляции и т. д.)

На различных этапах обучения аудированию можно рекомендовать следующие упражнения: прослушать и понять, о чем идет речь; выявить расхождения в двух вариантах рассказа; найти фразу, не соответствующую смыслу; восстановить по смыслу пропущенную фразу; озаглавить прослушанное; составить план к тексту; и др. Эти упражнения должны способствовать формированию умений, необходимых для слушания русской речи, и постепенному нарастанию трудностей аудирования, развивающегося в тесной связи с говорением.

Говорение, как продуктивный вид речевой деятельности, непосредственно связано с мышлением, является внешним выражением возникшей мысли в форме устной речи.

Слушание и говорение, как виды речевой деятельности составляют устную речь, поэтому обучение говорению без слушания теряет всякий смысл. Обучение устной речи ставит учителя перед специфическими трудностями. Устная речь дается учащимся с большим трудом, что объясняется ее комплексным характером.

Для овладения устной речью на втором языке нерусские школьники должны научиться следующему:

1) правильно интонировать предложения разных синтаксических конструкций;

2) строить свою речь по определенным правилам;

3) придавать своему высказыванию структурную законченность;

4) передавать нужную информацию.

Устная речь, в основном ситуативная и диалогическая, должна быть неотъемлемой частью всех уроков русского языка и фундаментом, на котором у нерусских учащихся формируются навыки письменной речи, поэтому нельзя противопоставлять устную речь письменной и обучать им изолированно.

Л. С. Выготский писал: «Каждой фразе, каждому разговору предшествует возникновение мотива речи …» [1. С. 221]. Обучение устной речи означает научить выражать мысли и понимать речь на слух, поэтому очень важно формировать навыки диалогической речи. Необходи-

мость специального обучения нерусских учащихся диалогической речи диктуется также тем, что она характеризуется рядом специфических особенностей. Так, единицей диалогической речи считается так называемое диалогическое единство, то есть совокупность двух соседних реплик в диалоге, связанных ситуацией [2].

Лингвистической основой обучения диалогической речи являются не отдельные фразы, а диалогические единства. Так, обучая учащихся этому виду речи, учитель должен иметь в виду, что диалогическая речь отличается эмоциональностью, богатством интонационного оформления, наличием вводных слов, частиц, междометий, обращений и т. д.

В практике обучения русскому языку в национальной школе используются некоторые приемы обучения диалогической речи: упражнения для усвоения элементов диалога на основе учебно-речевой ситуации, имитационные упражнения и др.

Нельзя согласиться с тем, что в целях имитации диалогического общения учащимся предлагается заучивать искусственно составленные диалоги типа «В магазине», «В библиотеке», «На вокзале» и т. д., не стимулирующие речевое общение, так как их содержание часто не соответствует тому, с чем школьники сталкиваются в реальной действительности. Такие диа-логи, как отмечают О. Д. Митрофанова и В. Г. Костомаров, «становятся тормозом в овладении русской речью» [5. С. 18]. Для развития устной диалогической речи целесообразно использовать средства ситуативной наглядности, в частности репродукции с картин известных отечественных и зарубежных художников. Произведения живописи и ситуативные картинки непосредственно связываются с определенным зрительным образом, что оживляет уроки, активизирует учащихся, способствует расширению их словарного запаса, появлению стимулов к употреблению в речи изучаемых грамматических форм и конструкций. Так, например, при повторении в V классе пройденного материала о временах глагола можно с успехом использовать в целях привития навыков диалогической речи репродукцию с картины художника Ф. Решетникова «Прибыл на каникулы». Учащиеся с большим интересом сконструируют предполагаемый разговор между дедушкой и его внуками (суворовцем и школьницей), употребив разные временные формы глагола. В качестве материала для ситуативных упражнений при обучении диалогической речи необходимо широко использовать экскурсии, организовать игры, инсценировки и т. д.

Это очень важно, так как нерусские школьники часто с трудом преодолевают страх перед самостоятельными речевыми действиями и молчат, когда их вызывают на разговор, беседу, поэтому необходимо создавать условия, в которых у школьников возникает потребность использовать изучаемый язык в общении друг с другом.

Развитию диалогической речи способствуют беседы (по тексту, картине, наблюдениям, материалам периодической печати), которые подготавливают учащихся к спонтанной речи, характерной для процесса общения. В ходе беседы необходимо, чтобы учащиеся учились формулировать выводы, высказывать свою точку зрения на соответствующую тему. Интересным видом работы являются и диалоги-дискуссии.

Обучение диалогической речи является неотъемлемой частью обучения монологической речи, которая формируется одновременно с диалогической. Монологическая речь – более сложная по сравнению с диалогом форма речи, отличающаяся большей развернутостью высказывания. От диалогической речи она отличается непрерывностью, последовательностью и логичностью, относительной смысловой законченностью, коммуникативной направленностью, а также наличием более сложных синтаксических конструкций.

Монолог напоминает письменную речь, поэтому требует тщательной предварительной подготовки – чтения текста, составления плана, отбора нужных слов и предложений и т. д.

Обучение устной монологической речи в отрыве от письменной может привести к тому, что приобретенные учащимися навыки, не поддержанные зритель-ной опорой, будут менее прочными. Дело в том, что восприятие устной речи ограничено слуховой памятью, в то время как при восприятии письменной речи активизируется слуховая, зрительная и моторная память.

В методике обучения говорению на изучаемом языке различают подготовленную и неподготовленную речь [7. С.100].

В подготовленной речи заранее определяется содержание и больше внимания уделяется языковому оформлению, в неподготовленной же речи основное внимание обращается на смысловое содержание высказывания.

Подготовленная речь – это репродуктивная речь, а неподготовленная всегда является творческой, продуктивной речью, работа над которой должна преобладать в учебном процессе.

В связи с этим выделяются различные виды подготовленного и неподготовленного высказывания:

1) на основе образца,

2) на основе текста с незначительными изменениями,

3) на основе текста, но без опоры на языковой материал,

4) неподготовленное высказывание [7. С. 101-102].

3. Обучение чтению как виду речевой деятельности

Чтение – это рецептивный вид речевой деятельности, в которой во взаимодействии выступают следующие компоненты: 1) восприятие графической формы слова, 2) произнесение слова, 3) понимание прочитанного.

Целью чтения является извлечение информации из печатного текста в соответствии с коммуникативной установкой. Для чтения характерен механизм антиципации (вероятностного прогнозирования, предвосхищения) – умение правильно угадать слово, фразу по отдельным их элементам.

В «Программе…» [8] перечисляются умения и навыки, которыми должны овладеть учащиеся национальных школ.

В зависимости от специфики текста и коммуникативной установки различаются следующие виды чтения:

1) просмотровое (установление общего представления о содержании текста);

2) поисковое (просмотр текста для обнаружения информации, известной из других источников),

3) ознакомительное (получение общего представления по интересующему вопросу),

4) изучающее (полное и точное понимание содержания текста и критическое осмысление его).

В национальной школе проводится работа по формированию навыков чтения вслух и про себя. Эти виды чтения выполняют различные коммуникативные функции: чтение про себя дает возможность получить информацию из текста, а чтение вслух – получать и передавать ее слушателям.

На начальном этапе чтение вслух является основным, оно позволяет учащимся овладеть звуковой системой русского языка, а учителю дает возможность контролировать правильность чтения, исправлять ошибки, добиваться отчетливого произношения трудных звуков, слов и т. д.

В обучении учащихся национальных школ русскому языку важное место занимает чтение. В традиционной методике к качеству чтения предъявляются сле-дующие требования: 1) правильность, 2) сознательность, 3) беглость и 4) выразительность.

Правильное чтение связано с соблюдением основных норм русского литературного языка. Для выработки навыков правильного чтения необходимо систематически упражнять учащихся в произношении трудных звуков, слов и грамматических форм.

Сознательность чтения означает полное понимание учащимися смысла текста, которое достигается при наличии у них достаточного запаса активно усвоенной лексики.

Беглость чтения зависит от быстроты узнавания графического образа слова. Это такое чтение, которое не расходится с пониманием. Беглость чтения связана со скоростью чтения, которая зависит от характера текста и установки на степень полноты понимания.

Выразительность – это высшая ступень качества чтения, она способствует более глубокому осмыслению содержания текста и возможна только на основе правильного и беглого чтения. Выразительное чтение означает понимание авторского замысла, умение передать оттенки выражаемых в тексте мыслей и чувств. «Выразительно прочитать – это значит подать голосом идею и тему произведения» [9. С. 54], – писала М. А. Рыбникова.

Для выразительности чтения можно использовать следующие средства:

1) ускорение и замедление (*быстро – медленно*);

2) усиление и ослабление голоса (*громче – тише*);

3) повышение и понижение тона (*выше – ниже*);

4) применение пластических средств (*мимики, жеста* и др.).

Задача школы – выработать у учащихся технику чтения, научить их понимать то, что читают, прививать им любовь и интерес к чтению. При этом очень важно, чтобы сам учитель всегда читал выразительно. Необходимо добиваться того, чтобы учащиеся как можно больше читали, заучивали наизусть стихотворные и прозаические тексты, соблюдая следующие элементарные требования: читай, как говоришь; читай просто и естественно; читай своим собственным голосом; отчетливо выговаривай слова; научись читать по ролям; и т. д.

Письменная речь – сложный психофизиологический процесс, в котором участвуют не только зрительные компоненты, но и слуховой анализатор. Это наиболее трудный и сложный вид сознательной речевой деятельности, включающий технику письма и создание продукта речи – текста.

Письменной речи в общем свойственны те же черты, что и устной, однако отличается и рядом особенностей, а именно:

1) специфическим набором речевых средств;

2) сложной, чем в устной форме, структурой;

3) ясностью и развернутостью (ввиду отсутствия ситуации, общей для пишущего и адресата);

4) отсутствием интонационного оформления, логического ударения, что затрудняет ее понимание;

5) соблюдением орфографических и пунктуационных правил.

Письменное высказывание проходит этапы внутренней (*сначала подумай, затем скажи*) и внешней (*сначала скажи, затем напиши*) речи. При обучении русскому языку нерусских надо ставить вопрос не о количественном соотношении устных и письменных работ, а о необходимости разработки системы устных и письменных упражнений, исходя из того, что ученик сможет написать то, чем он овладел в устной форме.

Приемы обучения письменной речи иные, чем устной. Они выбираются с учетом специфических особенностей письменной речи. Если для развития устной речи используются ситуативные упражнения, в основе которых должно быть преимущественно обучение диалогической речи, то для развития письменной речи нужны упражнения, обучающие закономерностям построения связной монологической речи.

Целесообразно практиковать задания на письмо по памяти, которые способствуют повышению культуры устной и письменной речи школьников. Одним из важнейших видов работы по обучению связной речи является изложение.

По цели проведения изложения делятся на обучающие и контрольные.

В работе над обучающим изложением можно выделить следующие этапы [3. С. 4]:

1) вступительное слово учителя;

2) предварительное объяснение непонятных слов;

3) чтение текста учителем;

4) работа над содержанием текста;

5) вторичное чтение текста учителем;

6) составление плана изложения;

7) пересказ текста по плану 2-3 учащимися;

8) написание изложения.

По способу передачи содержания текста различаются следующие виды изложения: подробные (близкие к тексту); сжатые; выборочные; с грамматическими заданиями; с элементами сочинения [6. С. 13-14].

Подробное изложение требует от учащихся обстоятельного пересказа прослушанного или прочитанного текста. При написании такого изложения они должны показать умение логически стройно, не опуская деталей, передать содержание, используя при этом нужные слова и синтаксические конструкции.

Сжатое изложение предполагает краткую передачу основного содержания прочитанного или услышанного. Навык сжатого изложения мыслей необходим нерусским учащимся в учебном процессе, чтобы кратко передать содержание художественного произведения, рассказать о прочитанном или увиденном, составить конспект при самостоятельной работе.

При написании выборочного изложения воспроизводится какая-то одна мысль из «рассыпанных», находящихся в разных частях текста (например, описание наступившего утра, представленное в связном тексте).

Творческое изложение по содержанию может даже не совпадать с оригиналом. Т. А. Ладыженская [4. С. 226] выделяет две группы заданий к таким изложениям, например: а) ответить на вопрос, высказать свое мнение по поводу изложенного в тексте; б) дописать начало, конец к исходному тексту или ввести в него элементы описания, диалог, рассуждение и т. д.

Такие изложения могут сопровождаться дополнительными заданиями (например, изменить формы лица, времени).

Развивать самостоятельность и творчество учащихся, формировать умение передавать свои мысли и знания невозможно, если проводить только изложения. Очень важно, чтобы нерусские школьники научились самостоятельно составлять тексты. Л. Толстой по этому поводу писал, что ученик, не научившийся «творить» в школе, и в жизни всегда будет только подражать, копировать.

Сочинение – одна из наиболее сложных форм речевой деятельности учащихся национальных школ. Если при изложении школьники передают готовое содержание, следуя за мыслями автора и пользуясь его языковыми средствами, то в сочинении все вопросы, связанные с раскрытием содержания, композиционным оформлением, выбором лексики, грамматических форм и конст-рукций, решаются ими самостоятельно.

Эффективность обучения сочинениям зависит от наличия в каждом классе строго продуманной системы разнообразных видов письменных работ (ответы на вопросы, свободные и творческие диктанты, изложения), способствующих привитию школьникам умения выражать свои мысли, опираясь на разнообразные источники.

В условиях национальной школы очень важен вопрос о связи сочинений с изучаемым грамматическим материалом. Здесь надо руководствоваться положением о том, что не к сочинению следует подбирать грамматическое задание, а, наоборот, нужно рекомендовать наиболее подходящую форму сочинения для закрепления изученного в одно и то же время литературного и грамматического материала. В этом случае обучающее сочинение явится как бы завершающим этапом работы по развитию речи при осмыслении школьниками закономерностей употребления определенной лексики, а также грамматических форм и конструкций.

При обучении учащихся сочинениям немаловажное значение имеет также учет знаний и умений, приобретенных на уроках родного языка и родной литературы. В зависимости от цели проведения сочинения, как и изложения, бывают обучающие и контрольные; по объему – миниатюры и развернутые.

По функционально-смысловому признаку различают сочинения-повествования, сочинения-описания, сочинения-рассуждения.

Источниками для написания сочинений могут стать:

1) материал из художественных произведений;

2) картины, спектакли, кинофильмы;

3) экскурсии; и т. д.

В соответствии с программой по русскому языку учащиеся V–IX классов знакомятся со стилями речи, поэтому следует обучать их писать сочинения публицистического характера (описание местности; памятника; рассуждение о родном крае, о бережном отношении к природе, к школьному имуществу и т. д.).

Сочинения по картине должны быть связаны с другими видами творческих письменных работ по русскому языку и литературе, с наблюдениями учащихся. Так, например, работе по картине «Зима» И. И. Шишкина при изучении в VI классе имени прилага-тельного предшествовало задание провести наблюдения над зимней природой (зима, лес, день, небо, снег, деревья и т. д.).

Урок начинается с вступительного слова учителя: «В творчестве поэтов, писателей, художников, композиторов тема природы занимает большое место. Она неразрывно связана с любовью к природе, к своей родине. Природа нашей страны разнообразна, причем каждое время года по-своему прекрасно.

Мы радуемся весеннему пробуждению природы, восхищаемся ее осенней красой, любуемся картинами зимнего леса.

Проводится беседа для выяснения того, какое впечатление производит на учащихся зимняя природа; читаются наизусть стихотворения о зиме Ф. Тютчева, С. Есенина и др.»

Вывешивается картина И. Шишкина «Зима», ставятся вопросы, проводится словарная работа, подбираются подходящие эпитеты, сравнения (зима – волшебница, чародейка; ёлочки – маленькие, в нарядных белых платьях, снег – белый, пушистый, серебристый, рыхлый, мохнатый; лес – дремучий, безмолвный; сосны – стройные, могучие, величавые; день – ясный, морозный, свежий; небо – синее, морозное, прозрачное; и т. д.) [10].

Активизация лексико-фразеологического запаса учащихся готовит их к восприятию картины, создает настроение, которое созвучно содержанию картины художника-пейзажиста И. Шишкина

«Зима». Работа над картиной завершается написанием сочинения.

Учащиеся учатся выражать свое понимание картины и отбирать языковые средства для раскрытия её содержания.

В качестве эпиграфа можно взять слова поэта С. Есенина:

Заколдован невидимкой,

Дремлет лес под сказку сна …

Учитывая специфические языковые трудности нерусских учащихся, желательно дать им не только опорные слова, но и разрешить в процессе написания обучающего сочинения пользоваться орфографическим словарем, чтобы они сосредоточили свое внимание на содержании письменной работы.

Для формирования навыков письменной речи в национальной школе к системе упражнений предъявляются следующие требования:

1) соответствие уровню развития речевых навыков учащихся;

2) постепенное нарастание трудностей;

3) повторяемость материала в разных видах упражнений.

Литература

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. 5-е изд., испр. М. : Лабиринт, 1999. 352 с. **2.** Ладыженская Т. А. Речевые ситуации при обучении устным высказываниям // Русский язык в национальной школе, 1974. № 5. С. 40-44. **3.** Махмудова И. Г. Сборник текстов для изложений в IV–VIII классах дагестанской национальной школы. Махачкала: Дагучпед-гиз, 1984. 120 с. **4.** Методика развития речи на уроках русского языка / Под ред. Т. А. Ладыженской. М. : Просвещение, 1980. 240 с. **5.** Митрофанова О. Д., Костомаров В. Г. Принцип активной коммуникативности // Русский язык в национальной школе, 1983. № 1. С. 17-23. **6.** Морозова И. Д. Виды изложений и методика их проведе-ния: пос. для учи-теля. М. : Просвещение, 1984. 128 с. **7.** Практическая методика обучения русскому языку в средних и старших классах / Под ред. Е. А. Быстровой. Л. : Просвещение, 1988. 271 с. **8.** Программы основной и полной средней школы. Русский язык и литература. V–XI классы национальных школ Российской Федерации. СПб. : Просвещение, 2002. 128 с. **9.** Рыбникова М. А. Избранные труды. М. : Педагогика, 1985. 246 с. **10.** Тихомирова Е. М. Сочинение по картине И. И. Шишкина «Зима» // Начальная школа, 2006. № 12. С. 89-91.

References

1. Vygotsky L. S. Thinking and speech. 5th ed., Rev. M. : Maze, 1999. 352 p. **2.** Ladyzhenskaya T. A Speech situations in teaching oral statements // Russian language in the national school. 1974. # 5. P. 40-44. **3.** Makhmudova I. G Collection of texts for summaries in the IV-VIII forms of Dagestan national school. Makhachkala Daguchpedgiz, 1984. 120 p. **4.** Methodology of development of speech at Russian lessons / Edited by T. A. Ladyzhenskaya. M. : Education, 1980. 240 p. **5.** Mitrofanov O. D., Kostomarov V. G. Principle of active communicativness // Russian language in the national school, 1983. # 1. P. 17-23. **6.** Morozova I. D. Types and methods of their expositions of: manual for teachers. M. : Education, 1984. 128 p. **7.** Practical methods of teaching Russian language in secondary and high school / Edited by E. A. Bystrovoj. L. : Education, 1988. 271 p. **8.** The programmes of main and complete high school. Russian language and literature. V-XI classes of national schools of the Russian Federation. SPb. : Education, 2002. 128 p. **9.** Rybnikova M. A. Selected Works. M. : Education, 1985. 246 p. **10.** Tikhomirova E. M. Essay II picture Shishkin “Winter” // Primary School, 2006. Number 12. P. 89-91.

Literatura

1. Vygotskij L. S. Myshlenie i rech’. 5-e izd., ispr. M. : Labirint, 1999. 352 s. **2.** Ladyzhenskaja T. A. Rechevye situacii pri obuchenii ustnym vyskazyvanijam // Russkij jazyk v nacional’noj shkole, 1974. № 5. S. 40-44. **3.** Mahmudova I. G. Sbornik tekstov dlja izlozhenij v IV–VIII klassah dagestanskoj nacional’noj shkoly. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1984. 120 s. **4.** Metodika razvitija rechi na urokah russkogo jazyka / Pod red. T. A. Ladyzhenskoj. M. : Prosveshhenie, 1980. 240 s. **5.** Mitrofanova O. D., Kostomarov V. G. Princip aktivnoj kommunikativnosti // Russkij jazyk v nacional’noj shkole, 1983. № 1. S. 17-23. **6.** Morozova I. D. Vidy izlozhenij i metodika ih provedenija: pos. dlja uchitelja. M. : Prosveshhenie, 1984. 128 s. **7.** Prakticheskaja metodika obuchenija russkomu jazyku v srednih i starshih klassah / Pod red. E. A. Bystrovoj. L. : Prosveshhenie, 1988. 271 s. **8.** Programmy osnovnoj i polnoj srednej shkoly. Russkij jazyk i literatura. V–XI klassy nacional’nyh shkol Rossijskoj Federacii. SPb. : Prosveshhenie, 2002. 128 s. **9.** Rybnikova M. A. Izbrannye trudy. M. : Pedagogika, 1985. 246 s. **10.** Tihomirova E. M. Sochinenie po kartine II Shishkina «Zima» // Nachal’naja shkola, 2006. № 12. S. 89-91.

Статья поступила в редакцию 20.01.2014 г.

УДК 811.111.1

К ВОПРОСУ О ВЫДЕЛЕНИИ ТИПОВЫХ СИТУАЦИЙ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СОСЛАГАТЕЛЬНОГО НАКЛОНЕНИЯ

THE PROBLEM OF SINGLING OUT THE TYPICAL SITUATIONS OF THE SUBJUNCTIVE MOOD FUNCTIONING

© 2014 Сулейманова П. А.
Дагестанский государственный педагогический университет
© 2014 Suleimanova P. A.
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *Статья посвящена проблеме выделения типовых ситуаций функционирования сослагательного наклонения в английском языке, ориентированных на определение содержания и структуры деятельности обучаемых, подлежащей активизации в процессе обучения с анализом ее конечного результата.*

Abstract. *The article is devoted to the problem of choosing of tipical situations for functioning of the subjunctive mood in the English language which are oriented to determination of the content and structure of the learners' activities, which must be activized in the process of teaching with the analysis of the final results.*

Rezjume. *Stat'ja posvjashhena probleme vydelenija tipovyh situacij funkcionirovanija soslagatel'nogo naklonenija v anglijskom jazyke, orientirovannyh na opredelenie soderzhanija i struktury dejatel'nosti obuchaemyh, podlezhashhej aktivizacii v processe obuchenija s analizom ee konechnogo rezul'tata.*

Ключевые слова: *типовые ситуации, функционирование сослагательного наклонения, результат деятельности обучаемых, ситуации общения, свободное оперирование, потенциальное действие, временная отнесенность, поле условности.*

Keywords: *typical sutuations,functioning of the subjunctive mood,the results of learners' activities,situations of intercourse, free operation, potential action, temporary relativity, the field of conditionality.*

Kljuchevye slova: *tipovye situacii, funkcionirovanie soslagatel'nogo naklonenija, rezul'tat dejatel'nosti obuchaemyh, situacii obshhenija, svobodnoe operirovanie, potencial'noe dejstvie, vremennaja otnesennost', pole uslovnosti.*

В настоящее время ведутся многочисленные поиски оптимальных путей формирования коммуникативной компетенции студентов в иноязычной речевой деятельности. Низкий уровень практического владения иностранными языками во многом определяется недостатками системы преподавания, которая требует существенной перестройки. Достижения современной лингвистики, психологии, психолингвистики и методики в области владения и овладения ИЯ открывает новые возможности в решении проблем, связанных как с анализом предмета обучения, учитывающего связь формы, содержания, функционирования, так и с методической организацией процесса обучения.

Как показывает практика обучения ИЯ на языковых факультетах, неиспользование сослагательного наклонения, как одного из наиболее трудных явлений английской грамматики, представляет особую трудность, как для студентов, так и других лиц, изучающих английский язык.

В связи с этим в нашем конкретном случае объектом исследования является употребление сослагательного наклонения (СН) в речи, рассматриваемое, как продукт умственной деятельности, функционирующей в процессе естественной коммуникации. По содержанию такая

деятельность связана с оценкой речевой ситуации, в зависимости от которой употребляется соответствующая форма СН. Структура ее определяется условиями процесса общения.

Формирование речевых грамматических навыков употребления СН в речи становится возможным благодаря тому, что кажущееся многообразие речевых ситуаций, в которых реализуют свое значение формы СН, можно объединить в определенное конечное число ситуативных типов на основе свойственных им общих признаков. Соблюдение данного требования необходимо, поскольку, как свидетельствует психология, функционирование навыков ограничивается рамками условий, соответствующих тем, в которых они создавались [5. С. 17]. Поэтому, анализируя речевой материал с точки зрения функционирования форм СН, мы стремились выявить наиболее типичные речевые ситуации, в которых реализуют свое значение данные формы. Понятие речевой ситуации в нашем случае, естественно, выходит за пределы только фактов языка и речи и мыслится «как совокупность условий речевых и неречевых, необходимых и достаточных для того, чтобы осуществить речевое действие» [1. С. 155].

Речевые ситуации, в которых употребляются формы СН, по модальной семантике объединяются одним общим признаком – признаком потенциальности в рамках поля недействительности, (которое отличается сложной структурой. В пределах этого поля речевые ситуации, в которых реализуются формы СН, с точки зрения их модальной характеристики могут быть представлены тремя основными семантическими сферами: полем условности, полем субъективного сравнения и полем желательности. Поле условности является основным, так как в него включаются базовые ситуации с формами СН. Поэтому мы остановимся только на типовых ситуациях данного поля.

Как известно грамматическая категория СН свойственна как русскому языку, так и английскому языку, но в каждом из этих языков она своеобразна. Как показали психолого-методические исследования, трудности при усвоении грамматического материала ИЯ возникают в случаях, когда в одном языке имеются несколько грамматических форм для выражения различных значений, а в другом только одна. Такое частичное соотнесение обычно затрудняет создание правильного представления, как о значении, так и об употреблении грамматических форм ИЯ, на которые переносятся нормы их употребления в родном языке.

В русском языке категориальное значение СН – наличие действия в виде возможного или желательного – находит свое выражение лишь в одной форме, представляющей собой аналитическое образование (глагол на «л» + частица «бы»). В английском же языке категориальное значение СН выражается с помощью целого ряда форм как синтетических, так и аналитических. Отсюда аналитическая форма русского СН по сравнению с формами английского СН является более емкой. Формы же английского СН более дифференцированы. Указанные различия в формах в рассматриваемых двух языков обусловливают большие трудности, которые надо преодолеть в процессе обучения студентов употреблению СН в речи. Непонимание особенностей функционирования форм СН в английском языке и особенностей их внутренних взаимодействий ведет к многочисленным ошибкам при употреблении СН.

Проведенный нами анализ лингвистических основ данного явления показал, что СН в английском языке функционирует с оттенком значений: 1) объективной возможности, не обусловленной волеизъявлением говорящего, и 2) субъективной возможности, обусловленной волеизъявлением говорящего. Значение объективной возможности, обусловленной волеизъявлением говорящего, с точки зрения англичанина, неоднородно. Оно подразделяется на: 1) не адресованное волеизъявление – желание; 2) адресованное волеизъявление – побуждение. Адресованное волеизъявление, в свою очередь, также подразделяется на: а) волеизъявление, адресованное непосредственно, - приказание и б) волеизъявление, адресованное опосредованно, - настояние [4].

Каждый из отмеченных оттенков значений СН в английском языке имеет свои грамматические формы. Именно это обстоятельство является решающим для выбора формы речевого выражения. Оно составляет нормативную особенность языкового сознания русского и англичанина в пределах категории СН. Данные положения можно проиллюстрировать следующими примерами:

1. Как бы я хотела работать с вами сейчас. I wish I worked with you now. Oh, if I worked with you. (Субъективная возможность).

2.Я бы пришла на вокзал проводить тебя, если бы завтра я не делала операцию. If I didn't make an operation tomorrow I should see you off. (Объективная возможность).

3.Если вы все же найдете его, скажите ему всю правду. If you should find him tell him the truth. (Объективная возможность).

4. Я прочитал бы эту книгу. I would read this book. (Субъективную возможность) [2].

При анализе ситуаций в данном случае мы исходим из того, насколько вероятна реализация действия с точки зрения заданных говорящим условий. Будем считать, что степень вероятности здесь может увеличиваться от нуля (т. е. нереализованной возможности действия) до возможности, которая мыслится как реальный факт. Например: If you had loved her, you would have married her in the first place (Dreiser); you are a good man and you are white; if you kiss her it will be good (Abrahams).

Поле условности включает в себя действия, различные по характеру взаимозависимости. В частности, в него входят действия, обусловленные и обусловливающие, т. е. такие, объективная возможность реализации которых, с одной стороны, обусловлена определенными обстоятельствами, с другой стороны, обусловливает осуществление другого действия. Учет характера взаимозависимости действий как обусловленного и обусловливающего является важным моментам, так как эти действия реализуются в английском языке в различных частях сложного предложения и выражаются различными формами СН. Например, I wish he were here!- Я хотел бы, чтобы он был здесь! I wish we had a rest! – Я хотел бы, чтобы мы отдохнули! I shall write down address lest I should forget it. – Я запишу ваш адрес, чтобы не забыть его. Поэтому характеристика действий с точки зрения их взаимозависимости выделяется нами как основной признак, который необходимо учитывать при вычленении типов ситуаций функционирования СН в речи [4].

Как указывалось выше, временной фактор наряду с модальными характеристиками и характером зависимости действий друг от друга также относится к признакам, меняющимся от ситуации к ситуации. От временной отнесенности объективного потенциального действия, обусловленного обстоятельствами, зависит степень вероятности его осуществления. Так, например, при отнесении действия к сфере будущего или настоящего имеется большая степень вероятности его реализации: ... it seems so mean, but if you knew how I have been feeling these days you would forgive me (Dreiser). В случае же отнесения действия к прошлому вероятность его выполнения равняется нулю: If he had seen her in Cape Town he would have looked once and gone on his way without knowing she was his sister (Abrahams). Таким образом, временные характеристики действий, как и другие, описанные выше (модальные характеристики действий и зависимость их друг от друга), могут быть приняты в качестве дифференциальных признаков при разграничении типов ситуаций функционирования СН в речи в поле условности.

Действия, включаемые в поле условности, реализуются в определенных структурных типах предложений (обусловливающие действия – в придаточных предложениях, обусловленные - в главных или простых). Структурные типы предложений рассматриваются в методике, как конкретные предложения, характеризующиеся строго определенной морфолого-синтаксической структурой в рамках некоторой общей модели и несущие определенную коммуникативную нагрузку. Структурные типы предложений с формами СН отличаются друг от друга по модальной семантике выраженного в них действия, его временной отнесенностью, что связано с употреблением различных форм СН.

Итак, при вычленении типовых ситуаций функционирования СН в речи будем основываться на: 1) модальных характеристиках действий; 2) их зависимости друг от друга, квалифицируя последние как обусловливающее и обусловленное; 3) их временных характеристиках; 4) тех структурных типах предложений, посредством которых такие действия передаются в речи. (различные структурные типы предложений при этом, естественно, предполагают употребление (соответствующих форм СН).

На основании указанных признаков поле условности, как показал анализ, может быть представлено шестью типами

ситуаций, в которых формы СН реализуют свое значение в речи. Рассмотрим каждый из них в отдельности.

I тип ситуаций (наличие возможности осуществления действия в связи с его отнесенностью к сфере будущего-настоящего).

К данному типу ситуаций мы относим действия: 1) выражающие только объективную потенциальность или объективную потенциальность и реальность (модальные признаки); 2) обусловленные и обусловливающие или только обусловленные (признак взаимозависимости действий); 3) относящиеся или к сфере будущего (говорящий здесь как бы не верит в возможность реализации того условия, которое является необходимой, предпосылкой для осуществления действия. Ср., например: If he came into court with that argument, his aunt would pull it out ... (M. Twain), или к сфере настоящего (вся ситуация относится к моменту речи и говорящий, употребляя СН, указывает, что нет условия, которое сделало бы возможным реализацию действия. Например: Now I believe that if Rivarez undertook the business for us, there would be less of that (Voynich), (временной признак); 4) оформленные в речи следующими структурными типами предложений:

a) «Oh, you are a brave man!» – cried Poirot with emotion, «If we were not in the street, I should embrace you» (Christie);

b) ... he was perhaps forty-six years old or there abouts but for his eyes he should be ten years younger (Glyn); c) I havea selfish pleasure in saying he has been called mad, or I should not have the benefit ... (Dickens).

Здесь в главном предложении употребляется форма кондиционалиса: should, would+Indefinite Infinitive, в придаточном предложении условия-форма субъюнктива II: were. В простом предложении с непредикативным сочетанием, вводимым союзом but for, стоит форма кондиционалиса: should, would+Indefinite Infinitive. В первом (предложении сложносочиненного предложения – форма изъявительного наклонения в будущем-настоящем времени, во втором предложении – форма кондиционалиса: should, would+ Indefinite Infinitive.

Выделим дополнительные дифференциальные признаки таких структурных типов предложений: а) модальная альтернатива (употребление положительных и отрицательных форм глагола-сказуемого); б) категоричность-некатегоричность, которая отмечается для простых предложений с непредикативным сочетанием, вводимым союзом but for, для сложносочиненных предложений и для главного предложения сложноподчиненных предложений с обстоятельственными придаточными условия; в) строгий порядок следования первого и второго предложений в сложносочиненных предложениях; г) союзы: if – для сложноподчиненного предложения с придаточным условия, or, otherwise – для сложносочиненного предложения и but for – для простого предложения непредикативным сочетанием.

II тип ситуаций (отсутствие возможности осуществления действия, относящегося к сфере (будущего-настоящего в связи с категоричным характером обусловливающего действия).

Ко второму типу ситуаций относятся действия: 1) выражающие объективную потенциальность (модальный признак); 2) обусловливающие и обусловленные (признак взаимозависимости действий); 3) относящиеся к сфере будущего-настоящего (временной признак); 4) из которых обусловливающие обладают категоричным характером (дополнительный признак); 5) структурно оформленные в речи следующим типом предложения: Gerhardt would not come now, even if they had a lovely home to share with him (Dreiser). Здесь в главном предложении стоит форма кондиционалиса: should, would+Indefinite Infinitive, в придаточном условно-уступительном предложении – форма субъюнктива II: had.

Дополнительные отличительные признаки данного структурного типа предложения: а) модальная альтернатива (все предложение); б) категоричность-некатегоричность (для главного предложения); в) союз even if.

III тип ситуаций (отсутствие возможности осуществления действия в связи с его отнесенностью к сфере прошлого).

К третьему типу ситуаций мы относим такие, в которых имеются действия: 1) выражающие только объективную потенциальность или объективную потенциальность и реальность (модальные признаки); 2) обусловливающие и обусловленные или только обусловленные (признак взаимозависимости действий); 3) относящиеся к прошлому (признак, временной отнесенности); 4) оформлен-

ные в речи следующими структурными типами предложений: a) He would have married her if he had not died (Dreiser); b) She was pretty. Would have been self-willed but for her bringing – up. (Dickens); c) Yes, George had lived too fast or he would not have been dying twenty years before his time…(Galsworthy).

Здесь в главном предложении употребляется форма кондиционалиса: should, would+Perfect Infinitive, в придаточном предложении условия – форма субъюнктива II: had not died. В простом предложении с непредикативным сочетанием, вводимым союзом but for – форма кондиционалиса: should, would+Perfect Infinitive. В первом предложении сложносочиненного предложения – форма изъявительного наклонения в любом времени, во втором предложении – форма кондиционалиса: should, would+Perfec Infinitive.

Дополнительные дифференциальные признаки данных структурных типов предложений: а) категоричность-некатегоричность (для простого предложения с непредикативиым сочетанием, сложносочиненного предложения и только для главного предложения сложноподчиненного предложения с обстоятельственным придаточным условия); б) модальная альтернатива; в) строгий порядок следования первого и второго предложений в сложносочиненных предложениях; г) союзы: if – для сложноподчиненного предложения с придаточным условия, or, otherwise – для сложносочиненных предложений и but for – для простых с непредикативным сочетанием.

IV тип ситуаций (отсутствие возможности осуществления действия в связи с его отнесенностью к сфере прошлого и категоричной характеристикой обусловливающего действия).

К данному типу ситуаций относятся действия: 1) выражающие объективную потенциальность (модальный признак); 2) обусловливающие и обусловленные (признак взаимозависимости действий); 3) относящиеся к сфере прошлого (признак временной отнесенности); 4) из которых обусловливающие имеют категоричный характер (дополнительный признак); 5) оформленные в речи следующим структурным типом предложения: ... it could no longer have been read in the most of them, now even if there had been light (M. Twain).В главном предложении употребляется форма кондиционалиса: should, would+Perfect Infinitive, в придаточном условно-уступительном предложении – форма субъюнктива II: had been.

Дополнительные дифференциальные признаки таких структурных типов предложения: а) модальная альтернатива (все предложение); б) категоричность-некатегоричность (для главного предложения); в) союз even if.

V тип ситуаций (отсутствие возможности осуществления действия в силу особых (постоянных) характеристик субъекта или отнесенности условий к прошлому).

К данному тину ситуаций относятся действия: 1) выражающие объективную потенциальность (модальный «признак); 2) обусловленные и обусловливающие (признак зависимости действий друг от друга); 3) относящиеся к разным временным сферам (признак «ременной отнесенности); 4) структурно оформленные в речи следующими типами предложений a) If were an accident, said Sir Henry gently, «I do not think Mrs Bantry would have told us this story» (A. Christie); b) If his wife had gone away and left a note on the pincushion, it would be the first he'd know of anything of that kind (A.Christie). В главных предложениях формы кондиционалиса употребляются: should, would+Indefinite or Perfect Infinitive, в придаточных предложениях условия – формы субъюнктива II: were, had, gone.

Дополнительные отличительные признаки данных структурных типов предложений: а) модальная альтернатива (для всего предложения); б) категоричность-некатегоричность (для главного предложения); в) союз if.

VI тип ситуаций (наличие обусловленного волеизъявления говорящего в будущем).

К данному типу ситуаций относятся действия: 1) выражающие объективную потенциальность, просьбу или приказание (модальные признаки); 2) обусловливающие и обусловленные (признак взаимозависимости действий); 3) оформленные в речи следующим структурным типом предложения: If you should fall into their hands tell them everything (A. Christie).

Здесь главное предложение в качестве (вместо) повелительного наклонения включает Infinitive или иногда форму изъявительного наклонения в будущем-настоящем времени придаточное пред-

ложение условия – форму предположительного наклонения: should for all persons singular and plural+Indefinite Infinitive. При этом употребление повелительного или изъявительного наклонений в главном предложении подчеркивает общий модальный характер-условного периода и усиливает реальный характер будущего возможного действия.

Дополнительные дифференциальные признаки данного структурного типа предложения: а) придаточное предложение может употребляться только во втором лице; б) модальная альтернатива реализуется в главном предложении, в придаточном предложении возможно использование только положительной формы сказуемого; в) союз if.

Таким образам, шестой тип ситуаций в поле условности сообщает о волеизъявлении говорящего в форме просьбы (приказания), обусловленном объективным потенциальным действием, осуществление которого необходимо для реализации этого волеизъявления.

Для того, чтобы при овладении английским НС обучающиеся сумели учесть особенности и выделенных типов ситуаций функционирования данной грамматической категории, им необходима соответствующая ориентация, основанная на указаниях относительно этих ситуаций.

Литература

1. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей педагогической психологии. М.; Воронеж, 2001. 2. Натанзон Е. А. Косвенные наклонения и модальные глаголы в английском языке. Издательство «международные отношения». М.,1968. 3. Романова Л. И. Практическая грамматика английского языка. М. : Айрис – пресс, 2002. 4. Рыбакова С. И. Учет специфики языкового сознания при обучении употреблению сослагательного наклонения в речи, Воронеж, 1977. 5. Ходжава З. И. Проблема навыка в психологии. Тбилиси, I990. 6. Grammar Way 4. Virginia Evans. Jenny Dooley Express Publishing, 1999. 276 с 7. Ганшина М., Васлевская Н. Английская грамматика. Ф.Л.П.Н.,Москва, 1954.

References

1. Leontyev A. A. Language and speech activities in general pedagogical psychology. M.; Voronezh, 2001. 2. Natanzon E. A. Oblique Moods and Modal Verbs.P. H. «International relations». M.,1968. 3. Romanova L. I. Practical grammar of English. M. : Airis-presss, 2002. 4. Ribakova S. I. Taking account of the tanque consciousness in teaching of Subjunctive Mood in speech /Method of foreign oral speech. Voronezh., 1977. 5. Khodzhava Z. I. The problem of habit in psychology. Tbilisy, 1990. 6. Grammar way 4. Virginia Evans. Jenny Dooley Express Publishing, 1999. 276 p. 7. Ganshina M. and Vasilevskaya N. English Gremmar. F.L.P.H., Moskow, 1954.

Literatura

1. Leont'ev A. A. Jazyk i rechevaja dejatel'nost' v obshhej pedagogicheskoj psihologii. M.; Voronezh, 2001. 2. Natanzon E. A. Kosvennye naklonenija i modal'nye glagoly v anglijskom jazyke. Izdatel'stvo «mezhdunarodnye otnoshenija». M., 1968. 3. Romanova L. I. Prakticheskaja grammatika anglijskogo jazyka. M. : Ajris – press, 2002. 4. Rybakova S. I. Uchet specifiki jazykovogo soznanija pri obuchenii upotrebleniju soslagatel'nogo naklonenija v rechi, Voronezh, 1977. 5. Hodzhava 3. I. Problema navyka v psihologii. Tbilisi, I990. 6. Grammar Way 4. Virginia Evans. Jenny Dooley Express Publishing, 1999. 276 s. 7. Ganshina M., Vaslevskaja N. Anglijskaja grammatika. F.L.P.N.,Moskva, 1954.

Статья поступила в редакцию 14.01.2014 г.

УДК 811.111(07)

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

PECULIARITIES OF TEACHING ENGLISH FOR PRIMARY SCHOOLCHILDREN IN CONDITIONS OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS

© 2014 **Шалаева З. И.**
Дагестанского государственного педагогического университета
© 2014 **Shalaeva Z. I.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье поднимается вопрос реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта. Автор раскрывает особенности обучения английскому языку младших школьников в связи с требованиями ФГОС. Автор обосновывает компетентностный подход в начальном образовании, характеризует компетенции, выявляет особенности формирования метапредметных и личностных компетенций у младших школьников.*

Abstract. *The author of the article raises the problem of realization of the State Educational Standard requirements. She reveals the peculiarities of teaching English for primary schoolchildren in connection with the requirements of the FSES, substantiates the competence approach in the primary education, characterizes the competences, reveals the peculiarities of forming the interdisciplinary and personal competencies of primary schoolchildren.*

Rezjume. *V stat'e podnimaetsja vopros realizacii trebovanij Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta. Avtor raskryvaet osobennosti obuchenija anglijskomu jazyku mladshih shkol'nikov v svjazi s trebovanijami FGOS. Avtor obosnovyvaet kompetentnostnyj podhod v nachal'nom obrazovanii, harakterizuet kompetencii, vyjavljaet osobennosti formirovanija metapredmetnyh i lichnostnyh kompetencij u mladshih shkol'nikov.*

Ключевые слова*: ФГОС, речевая, социокультурная, учебно-познавательная, языковая компетенции, деятельностный характер, личностные и метапредметные компетенции.*

Keywords: *FSES, speech, socio-cultural, educational and cognitive, linguistic competences, activity character, personal and interdisciplinary competences.*

Kljuchevye slova: *FGOS, rechevaja, sociokul'turnaja, uchebno-poznavatel'naja, jazykovaja kompetencii, dejatel'nostnyj harakter, lichnostnye i metapredmetnye kompetencii.*

Иностранный язык - один из важных и относительно новых предметов в системе подготовки современного младшего школьника в условиях поликультурного и полиязычного мира.

С 1 сентября 2011 года все образовательные учреждения России перешли на новый Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО). Главная цель введения Федеральных Государственных образовательных стандартов начального общего образования – повышение качества образования.

Федеральный государственный стандарт начального общего образования – это совокупность требований, которые обязательно должна выполнить каждая школа, организуя процесс обучения и воспитания.

Отличительной особенностью стандарта нового поколения является форми-

рование новых знаний, развитие умений в их самостоятельном приобретении и развитие умения применять эти знания на практике. Поэтому целью современной школы становится необходимость формирования у учащихся ставить цель и добиваться ее, самостоятельно добывать и применять знания, составлять план своих действий и самостоятельно оценивать их последствия, задавать вопросы, ясно выражать свои мысли, заботиться о других, быть нравственным человеком, сохранять и укреплять своё здоровье.

В системе ФГОС иностранный язык – один из важных в системе подготовки современного младшего школьника в условиях поликультурного и полиязычного мира. Наряду с русским языком и литературным чтением английский язык входит в число предметов филологического цикла и формирует коммуникативную культуру школьника, способствует его общему речевому развитию, расширению кругозора и воспитанию разнообразных положительных качеств современного человека.

После проведения широкомасштабных экспериментов по раннему обучению ИЯ в начальной школе и детском саду выяснилось, что препятствием к реализации полученного опыта остаются, прежде всего, внешние факторы: неопределенный юридический статус ИЯ в младших классах общеобразовательной средней школы, проблема кадров, незначительный выбор качественных, и в то же время доступных по цене УМК для начальной школы. Но основной проблемой остается неподготовленность педагогов (Биболетова М. З., Никитенко З. Н., Якушев М. В., Савченко О. Ю.)

Обучение иностранному языку в начальной школе обладает выраженными особенностями по сравнению со следующими ступенями. В первые годы обучения происходит интенсивное накопление языковых средств, необходимых для решения достаточно широкого круга коммуникативных задач. В дальнейшем учащиеся будут реализовывать эти же задачи в других ситуациях общения, в рамках новых тем. Однако первоначальное накопление языковых и речевых средств происходит именно на первой ступени. При этом существенное влияние на эффективность процесса обучения оказывает динамика накопления языковых средств, последовательность, обоснованность и интенсивность их введения [2].

Дагестанский государственный педагогический университет готовит специалистов, бакалавров по профилю «Английский язык». Дисциплины профильной подготовки преподаются студентами с учетом нововведений, современных требований ФГОС.

Для всех учителей иностранного языка, работающих в начальной школе и будущих учителей в условиях перехода на новые ФГОС крайне актуальной становится проблема подготовки младших школьников к итоговой аттестации за курс начальной школы. В данной статье мы остановимся на особенностях обучения английскому языку младших школьников в условиях новых стандартов [7].

Целями обучения иностранному языку в начальной школе являются: развитие речевой, социокультурной, учебно-познавательной, языковой компетенции; повышение интереса к изучению английского языка; усиление мотивации младших школьников к получению дополнительного объёма знаний по предмету; формирование универсальных учебных действий; формирование навыков работы с тестовым материалом. При подготовке специалистов для начального образования мы учитываем не только требования стандарта ФГОС НОО, но и то, как это должно быть совмещено с целями, компетенциями дисциплин ФГОС ВПО.

Одной из особенностей обучения является учет роли мотивационных составляющих, т. к. на первый план выходит потребность в знаниях, их необходимость в современной жизни [3].

Исходя из требований ФГОС, в процессе обучения языку, школьники представлены в ситуациях, которые позволяют на доступном для них уровне обсуждать такие вопросы, как любовь к своей семье, здоровый образ жизни, трудолюбие, почитание родителей, забота о старших и младших, отношение к учебе, интерес к творчеству в разных его проявлениях. Таким образом, процесс обучения языку основан на практических компетенциях: умении объяснять на английском языке своим родителям, родственникам, друзьям ситуационный окружающий их мир. В этой ситуации коммуникативная компетенция понимается, как способность и готовность младшего школьника осуществлять межличностное и межкультурное общение не только со сверстниками, но и с носителями изучае-

мого языка в устной и письменной форме в ограниченном круге типичных ситуаций и сфер общения, доступных для младшего школьника. В детской среде происходит приобщение к новому социальному опыту с использованием английского языка: знакомство младших школьников с миром зарубежных сверстников, с зарубежным детским фольклором и доступными образцами художественной литературы; воспитание дружелюбного отношения к представителям других стран, развиваются речевые, интеллектуальные и познавательные способности младших школьников [1].

Следующая особенность – деятельностный характер предмета «Иностранный язык», который должен соответствовать природе младшего школьника, воспринимающего мир целостно, эмоционально и активно. Это позволяет включать иноязычную речевую деятельность в другие виды деятельности, свойственные ребенку данного возраста (игровую, познавательную, художественную, эстетическую и др.), дает возможность осуществлять разнообразные связи с предметами, изучаемыми в начальной школе, и формировать межпредметные общеучебные компетенции и навыки. Таким образом, содержание обучения иностранному языку в начальной школе отражает базовые ценности современного российского общества и реализует поставленную в ФГОС начального общего образования задачу – средствами своего предмета обеспечить духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся на ступени начального общего образования.

Наряду с вышесказанными, особую актуальность приобретает формирование различных компетенций учащихся, среди которых личностные и метапредметные. Поэтому, одна из особенностей обучения - изучение английского языка должно быть взаимосвязано с системой других школьных дисциплин, поскольку достижение целей ФГОС обеспечивается всей совокупностью учебных предметов [8].

Метапредметными результатами изучения иностранного языка в начальной школе являются:

• развитие умения взаимодействовать с окружающими, выполняя разные роли в пределах речевых потребностей и возможностей младшего школьника;

• развитие коммуникативных способностей школьника, умения выбирать адекватные языковые и речевые средства для успешного решения элементарной коммуникативной задачи;

• расширение общего лингвистического кругозора младшего школьника;

• развитие познавательной, эмоциональной и волевой сфер младшего школьника; формирование мотивации к изучению иностранного языка;

• овладение умением координированной работы с разными компонентами учебно-методического комплекта (учебником, аудиодиском, рабочей тетрадью, справочными материалами и т. д.)

Предметные результаты освоения учебного предмета «Иностранный язык» формируются на основе следующих требований Федерального государственного стандарта начального общего образования второго поколения:

• приобретение начальных навыков общения в устной и письменной форме с носителями иностранного языка на основе своих речевых возможностей и потребностей; освоение правил речевого и неречевого поведения;

• освоение начальных лингвистических представлений, необходимых для овладения на элементарном уровне устной и письменной речью на иностранном языке, расширение лингвистического кругозора; сформированность дружелюбного отношения и толерантности к носителям другого языка на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах…[13].

Личностные результаты освоения учебного предмета – это система ценностных отношений обучающихся – к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу и его результатам, сформированные в образовательном процесс. Поэтому личностными результатами изучения иностранного языка в начальной школе являются:

• общее представление о мире, как о многоязычном и поликультурном сообществе;

• осознание языка, в том числе иностранного, как основного средства общения между людьми; знакомство с миром зарубежных сверстников с использованием средств изучаемого иностранного языка (через детский фольклор, некоторые образцы детской художественной литературы, традиции).

В соответствии с Примерной программой по английскому языку, разработанной в рамках стандартов второго поколения, предметные результаты дифференцируются по 5 сферам: коммуникативной, познавательной, ценностно-ориентационной, эстетической и трудовой. Планируемые результаты соотносятся с четырьмя ведущими содержательными линиями и разделами предмета «Иностранный язык»: коммуникативные умения в основных видах речевой деятельности (аудировании, говорении, чтении, письме); языковые средства и навыки пользования ими; социокультурная осведомлённость; общеучебные и специальные учебные умения.

Согласно новым ФГОС, на основе современных развивающих технологий при изучении английского языка в начальной школе должны формироваться компетентность учащихся в следующих областях:

- информационной (умение искать, анализировать, преобразовывать, применять информацию для решения проблем);
- коммуникативной (умение эффективно сотрудничать с другими людьми);
- самоорганизации (умение ставить цели, планировать, ответственно относиться к здоровью, полноценно использовать личностные ресурсы);
- самообразования (готовность конструировать и осуществлять собственную образовательную траекторию на протяжении всей жизни, обеспечивая успешность и конкурентоспособность) [12].

Образовательный процесс в начальной школе строится по выбранной учителем образовательной программе, в соответствии с той образовательной программой, которая утверждена в образовательном учреждении. Выбирая какую-то программу за основу, педагог следует ей все четыре года. Это требование является еще одной особенностью – преемственности обучения и интегрирования английского языка в систему предметов, формирующих предметные и личностные компетенции учащихся начальной школы.

Еще одной особенностью обучения английскому языку является психологическая составляющая. Возраст 5-10 лет называют «возрастом гения», т. к. в этом возрасте можно развить все лучшее в ребенке, обладая знаниями психологии. Дети в этом возрасте обладают обостренным чувством языка, они воспринимают его, как новое средство общения. Поэтому чтоб добиться хороших результатов, нужно создавать искусственную языковую среду.

При организации процесса обучения младших школьников необходимо учитывать особенности познавательной сферы младших школьников. Восприятие у младших школьников по времени небольшое – от 10 до 15 минут одномоментно воспринимаемой информации. Поэтому лучше после пятиминутного организационного момента сразу вводить новый материал т. к. далее идет спад. Восприятие у них недифференцировано, и задача учителя – учить их отличать главное от второстепенного [5; 6].

Внимание у младших школьников непроизвольное, а произвольное только начинает зарождаться, и это тоже надо учитывать при организации обучения. Едва замечая спад внимания, необходимо организовывать физкультминутки. Что касается типов внимания, у младших школьников лучше развита концентрация внимания, чуть хуже развита устойчивость внимания, плохо развита переключаемость и совсем не развита распределяемость внимания.

По времени сохранения материала у учащихся развиты мгновенная, кратковременная и оперативная виды памяти. Большим плюсом для введения обучения ИЯ в данном возрасте является то, что в данном возрасте у них развиты все виды памяти – зрительная, слуховая, двигательная, тактильная, эмоциональная, обоняния, вкусовая. У учащихся данного возраста очень хорошо развито воображение, пик его как раз приходится на 9-10 лет [4].

Таким образом, при обучении английскому языку необходимо помнить, что в центре обучения – ребенок; он субъект учебного процесса; использовать такие приемы обучения, которые активизируют взаимодействие учащихся для достижения практического результата; организовать деятельность учащихся так, чтобы они видели смысл того, что они делают, использовать ситуации и предлагать задачи, побуждающие школьника применять их, чтобы у них возникало желание поговорить.

Литература

1. Амонашвили Ш. А. Психологические особенности усвоения второго языка младшими школьниками // ИЯШ. 1985. № 2. **2.** Биболетова М. З. Английский язык. 1-4 кл. М. : Титул, 2004. **3.** Бим И. Л. Об одном из возможных подходов к составлению программы по иностранным язы-

кам/ИЯШ. 1992. № 1. С. 3-16. 4. Бим И. Л., Афанасьева О. В., Радченко О. А. К проблеме оценивания современного учебника иностранного языка // ИЯШ. 1999. № 6. С. 13-17. 5. Гасанова Д. И. Игра в развитии познавательной сферы. Махачкала, 2012. 149 с. 6. Гасанова Д. И. Игровые технологии в формировании саногенного мышления у детей старшего дошкольного возраста. // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. № 2. 2010. 7. Иностранные языки: Программа средней общеобразовательной школы. 1-11 кл. М. : Просвещение, 1992. 8. Леонтьев А. А. Единый подход к предметам языкового цикла /ИЯШ. 1995. № 5. С. 26-35. 9. Никитенко З. Н. Английский язык. 2-4 кл. М. : Просвещение, 2005. 10. Савченко О. Ю. Игры на уроках английского языка // ИЯШ. 1992. № 2. С. 39-41. 11. Якушев М. В. Обучение анализу учебника иностранного языка в процессе методической подготовки будущего учителя: Автореф. .дис. канд. М.,1998. 12. URL: http://www.ed.gov.ru/ob-edu/noc/rub 13. URL: http://www.standart.ru

References

1. Amonashvili Sh. A. Psychological aspects of learning the second language by primary schoolchildren // FLS. 1985. # 2. 2. Biboletova M. Z. English. 1st-4th forms. M. : Titul, 2004. 3. Bim I. L. One of the possible approaches to the drawing up the program in Foreign languages / FLS. 1992. # 1. P. 1-16. 4. Bim I. L., Afanasyeva O. V., Radchenko O. A.The problem of estimating the modern textbook of Foreign Language // FLS. 1999. # 6. P. 13-17. 5. Gasanova D. I. The game in the cognitive sphere development. Makhachkala, 2012. 149 p. 6. Gasanov D. I. The gaming technologies in forming the senior preschoolers' sanogenic thinking. Proceedings of Dagestan State Pedagogical University. Psychological and Pedagogical Sciences. # 2. 2010. 7. Foreign languages: the program of the secondary school. 1st-11th forms. M. : Prosveshchenie, 1992. 8. Leontiev A. A. The unified approach to the Linguistic cycle subjects / FLS. 1995. # 5. P. 26-35. 9. Nikitenko Z. N. The English language. 2-4th forms. M. : Prosveshchenie, 2005. 10. Savchenko O. Yu. Games at the English lessons // FLS. 1992. # 2. P. 39-41. 11. Yakushev M. V. The training for the analysis of the Foreign language textbook in the process of the future teachers' methodical training: Abstr. Cand. dis. M., 1998. 12. URL: http://www.ed.gov.ru/ob-edu/noc/rub. 13. URL: http://www.standart.ru

Literatura

1. Amonashvili Sh. A. Psihologicheskie osobennosti usvoenija vtorogo jazyka mladshimi shkol'nikami // IJaSh. 1985. № 2. 2. Biboletova M. Z. Anglijskij jazyk. 1-4 kl. M. : Titul, 2004. 3. Bim I. L. Ob odnom iz vozmozhnyh podhodov k sostavleniju programmy po inostrannym jazykam/IJaSh. 1992. № 1. S. 3-16. 4. Bim I. L., Afanas'eva O. V., Radchenko O. A. K probleme ocenivanija sovremennogo uchebnika inostrannogo jazyka // IJaSh. 1999. № 6. S. 13-17. 5. Gasanova D. I. Igra v razvitii poznavatel'noj sfery. Mahachkala, 2012. 149 s. 6. Gasanova D. I. Igrovye tehnologii v formirovanii sanogennogo myshlenija u detej starshego doshkol'nogo vozrasta. // Izvestija Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki. № 2. 2010. 7. Inostrannye jazyki: Programma srednej obshheobrazovatel'noj shkoly. 1-11 kl. - M.: Prosveshhenie, 1992. 8. Leont'ev A. A. Edinyj podhod k predmetam jazykovogo cikla /IJaSh. 1995. № 5. S. 26-35. 9. Nikitenko Z. N. Anglijskij jazyk. 2-4 kl. M. : Prosveshhenie, 2005. 10. Savchenko O. Ju. Igry na urokah anglijskogo jazyka // IJaSh. 1992. № 2. S. 39-41. 11. Jakushev M. V. Obuchenie analizu uchebnika inostrannogo jazyka v processe metodicheskoj podgotovki budushhego uchitelja: Avtoref. .dis. kand. M., 1998. 12. URL: http://www.ed.gov.ru/ob-edu/noc/rub 13. URL: http://www. standart.ru

Статья поступила в редакцию 20.01.2014 г.

НАШИ АВТОРЫ

***Бариева Заира Шапиевна**, ассистент кафедры раннего обучения иностранному языку (РОиЯ) факультета начальных классов (ФНК), ДГПУ; e-mail: ualpi@mail.ru*

***Богдановская Ирина Марковна,** доцент кафедры методов психологического познания, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (РГПУ им. А. И. Герцена); e-mail: i.m.bogdanovskaya66@gmail.com*

***Виднере Маара,** доктор психологических наук, профессор, Рижская академия педагогики и управления образованием (РАПиУО); e-mail: mvidnere@gmail.com*

***Гаджиев Гаджияв Магомедович**, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики профессионального образования, ДГПУ; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

***Гладкая Ирина Вячеславовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, РГПУ имени А. И. Герцена; e-mail: 12ivg@mail.ru*

***Голубев Николай Кириллович,** председатель Совета директоров, ЗАО «Северо-Запад ЭнергоИнвест»; e-mail: energy-stav@mail.ru*

***Гутник Ирина Юрьевна,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, РГПУ имени А. И. Герцена; e-mail: 12ivg@mail.ru*

***Далгатов Магомед Магомедаминович,** доктор психологических наук, заведующий кафедрой психологии, ДГПУ; e-mail: dalgatov@inbox.ru*

***Ермолаева Елена Борисовна,** доктор педагогических наук, ассоциированный профессор, Высшая школа экономики и культуры; ведущий исследователь, РАПиУО; e-mail: iJerm@latnet.lv*

***Карпов Анатолий Викторович,** член-корреспондент РАО, Заслуженный ученый Российской Федерации, Заслуженный работник Высшей школы Российской Федерации, доктор психологических наук, декан факультета психологии, профессор кафедры психологии труда и организационной психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова (ЯГУ им. П. Г. Демидова); e-mail: dalgatov@inbox.ru*

***Коке Татьяна,** доктор педагогических наук, профессор, проректор по науке, Рижский государственный университет, e-mail: tatjana.koke@rsu.ru*

***Королева Наталья Николаевна,** доктор педагогических наук, профессор кафедры методов психологического познания, РГПУ имени А. И. Герцена; e-mail: korolevanatalya@mail.ru*

***Кошелева Александра Николаевна,** доцент кафедры методов психологического познания, РГПУ им. А. И. Герцена; e-mail: alkosh@inbox.ru*

***Лаврентьева Зоя Ивановна**, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирский государственный педагогический университет; e-mail: lzi53@mail.ru*

***Магомед-Касумов Грозбек Магомедрасулович**, кандидат педагогических наук, профессор кафедры теории и методики обучения русскому языку и литературе, ДГПУ; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

***Магомедов Амир Курбанович**, магистрант 1-го года обучения факультета педагогики и психологии, профиль «Дошкольное образование», ДГПУ; e-mail: marykama@mail.ru*

***Магомедова Марьям Курбановна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий и методик, ДГПУ; e-mail: marykama@mail.ru*

***Маллаев. Джафар Микаилович**, доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, ДГПУ, член-корреспондент РАО; e-mail: vip.dgaf@mail.ru*

***Мелетичев Вадим Владимирович,** кандидат педагогических наук, профессор, доцент кафедры психологии, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования; e-mail: vmelet65@mail.ru*

***Мурашковская Ингрида**, доктор педагогических наук, менеджер проекта, Министерство обазования и науки, Республика Латвия; e-mail: ingridamil@gmail.com*

***Павлова Олеся Валерьевна,** аспирант кафедры теории и методики профессионального образования, ДГПУ; e-mail: umo_dgpu@mail.ru*

***Проект Юлия Львовна,** доцент кафедры методов психологического познания, РГПУ им. А. И. Герцена, e-mail: proekt.ji@gmail.ru*

***Расчетина Светлана Алексеевна,** доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики, РГПУ имени А. И. Герцена; svetlanaras@yandex.ru*

***Сулейманова Патимат Алибулатовна,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения иностранным языкам, ДГПУ; e-mail: adilfar@yandex.ru*

***Тилиев Камиль Магомедович,** соискатель кафедры теории и методики профессионального образования, ДГПУ; e-mail: umo_dgpu@mail.ru*

***Шалаева Земфира Ибрагимовна**, ассистент кафедры иностранных языков (межфакультетской), ДГПУ; e-mail: elvirausupova@mail.ru*

***Шпона Аусма**, доктор педагогических наук, профессор, РАПиУО; e-mail: ausma@lanet.lv; ausma.spona*

***Яковлева Наталья Валентиновна,** кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии с курсом педагогики, декан факультета клинической психологии, Рязанский государственный медицинский университет; e-mail: dalgatov@inbox.ru*

OUR AUTHORS

Barieva Zaira Shapievna, *assistant, the chair of Primary School, Dagestan State Pedagogical University (DSPU); e-mail: ualpi@mail.ru*

Bogdanovskaya Irina Markovna, *assistant professor, the chair of Methods of Psychological Knowledge; Herzen State Pedagogical University of Russia; e-mail: i.m.bogdanovskaya66@gmail.com*

Dalgatov Magomed Magomedaminovich, *Doctor of Psychology, the head of the chair of Psychology, DSPU; e-mail: dalgatov@inbox.ru*

Ermolaeva Elena Borisovna, *Doctor of Pedagogy, associated professor, High School of Economy and Culture; leading researcher, Riga Academy of Pedagogy and Management of Education; e-mail: jjerm@latnet.lv*

Gadzhiev Gadzhiyav Magomedovich, *Doctor of Pedagogy, professor, the chair of Theory and Methods of Professional Education, DSPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Gladkaya Irina Vyacheslavovna, *Candidate of Pedagogy, assistant professor , the chair of Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia; e-mail: 12ivg@mail.ru*

Golubev Nikolai Kirrilovich, *Chairman of the directors' board, Closed Joint Stock Company (CJSC); e-mail: energy-stav@mail.ru*

Gutnik Irina Yurievna, *assistant professor, Candidate of Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia; e-mail: 12ivg@mail.ru*

Karpov Anatoliy Viktorovich, *Correspondent-member of RAE, Doctor of Psychology, professor, Honoured science worker of Russian Federation, Honoured worker of Higher School of the Russian Federation, Dean of the faculty of Psychology, the chair of Psychology of work and Organizational Psychology of P. G. Demidov Yaroslavl State University (P. G. Demidov YSU); e-mail: dalgatov@inbox.ru*

Koke Tatiana, *Doctor of Pedagogy, professor, vice rector for education, Riga Stradins University; e-mail: tatjana.koke@rsu.lv*

Koroleva Nataliya Nikolaevna, *professor, the head of the chair of Methods of Psychological Knowledge, Herzen State Pedagogical University of Russia; e-mail: korolevanatalya@mail.ru*

Kosheleva Aleksandra Nikolaevna, *assistant professor, the chair of Methods of Psychological Knowledge, Herzen State Pedagogical University of Russia; e-mail: alkosh@inbox.ru*

Lavrentieva Zoya Ivanovna, *Doctor of Pedagogy, professor, Novosibirsk State Pedagogical University; e-mail: lzi53@mail.ru*

Maara Vidnere, *Doctor of Psychology, professor of Riga Academy of Pedagogy and Management of Education; e-mail: vmelet65@mail.ru*

Magomedov Amir Kurbanovich, *master student, Faculty of Pedagogy and Psychology, DSPU; e-mail: marykama@mail.ru*

Magomedova Mariam Kurbanovna, *Candidate of Pedagogy, the chair of Pedagogical Technologies and Methods; DSPU; e-mail: marykama@mail.ru*

Mallaev Dzhafar Mikhailovich, *Correspondent-member of Russian Academy of Education (RAE), Doctor of Pedagogy, professor, the head of the chair of Correctional Pedagogy and Special Psychology, DSPU; e-mail: vip.dgaf@mail.ru*

Meletichev Vadim Vladimirovich, *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of psychology, Sankt-Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education; e-mail: vmelet65@mail.ru*

Murashkovskaya Ingrida, *Doctor of Pedagogy, Project manager, Ministry of Education and Science, Repeblic of Latvia, e-mail: ingridamil@gmail.com*

Pavlova Olesiya Valerievna, *post-graduate student, the chair of Theory and Methods of Professional Education, DSPU; e-mail: umo_dgpu@mail.ru*

Proekt Yuliya Lvovna, *assistant professor, the chair of Methods of Psychological Knowledge; Herzen State Pedagogical University of Russia; e-mail: proekt.ji@gmail.ru*

Raschetina Svetlana Alekseevna, *Doctor of Pedagogy, professor, Herzen State Pedagogical University of Russia; e-mail: svetlanaras@yandex.ru*

Shalaeva Zemfira Ibragimovna, *assistant, the chair of Foreign Languages, DSPU; e-mail: elvirausupova@mail.ru*

Shpona Ausma, *Doctor of Pedagogy, professor, Riga Academy of Pedagogy and Management of Education; e-mail: ausma@lanet.lv; ausma.spona.@rpiva.lv*

Suleimanova Patimat Alibulatovna, *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Theory and Methods of Foreign Languages' Teaching, DSPU; e-mail: adilfar@yandex.ru*

Tiliev Kamil Magomedovich*, applicant, the chair of Theory and Methods of Professional Education, DSPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Yakovleva Natalia Valentinovna, *Candidate of Psychology, assistant professor, chair of Department of General Psychology with course Pedagogy, Dean of the Faculty of Clinical Psychology, Ryazan State Medical University; e-mail: dalgatov@inbox.ru*

NASHI AVTORY

Barieva Zaira Shapievna, *assistent kafedry rannego obuchenija inostrannomu jazyku (ROiJa) fakul'teta nachal'nyh klassov (FNK), DGPU; e-mail: ualpi@mail.ru*

Bogdanovskaja Irina Markovna, *docent kafedry metodov psihologicheskogo poznanija, Ros-sijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A. I. Gercena (RGPU im. A. I. Gercena); e-mail: i.m.bogdanovskaya66@gmail.com*

Vidnere Maara, *doktor psihologicheskih nauk, professor, Rizhskaja akademija pedagogiki i upravlenija obrazovaniem (RAPiUO); e-mail: mvidnere@gmail.com*

Gadzhiev Gadzhijav Magomedovich, *doktor pedagogicheskih nauk, professor kafedry teorii i metodiki professional'nogo obrazovanija, DGPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Gladkaja Irina Vjacheslavovna, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry pedagogiki, RGPU imeni A. I. Gercena; e-mail: 12ivg@mail.ru*

Golubev Nikolaj Kirillovich, *predsedatel' Soveta direktorov, ZAO «Severo-Zapad Jener-goInvest»; e-mail: energy-stav@mail.ru*

Gutnik Irina Jur'evna, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry pedagogiki, RGPU imeni A. I. Gercena; e-mail: 12ivg@mail.ru*

Dalgatov Magomed Magomedaminovich, *doktor psihologicheskih nauk, zavedujushhij kafedroj psihologii, DGPU; e-mail: dalgatov@inbox.ru*

Ermolaeva Elena Borisovna, *doktor pedagogicheskih nauk, associirovannyj professor, Vys-shaja shkola jekonomiki i kul'tury; vedushhij issledovatel', RAPiUO; e-mail: iJerm@latnet.lv*

Karpov Anatolij Viktorovich, *chlen-korrespondent RAO, Zasluzhennyj uchenyj Rossijskoj Federacii, Zasluzhennyj rabotnik Vysshej shkoly Rossijskoj Federacii, doktor psihologiche-skih nauk, dekan fakul'teta psihologii, professor kafedry psihologii truda i organizacion-noj psihologii, Jaroslavskij gosudarstvennyj universitet im. P. G. Demidova (JaGU im. P. G. De-midova); e-mail: dalgatov@inbox.ru*

Koke Tat'jana, *doktor pedagogicheskih nauk, professor, prorektor po nauke, Rizhskij gosu-darstvennyj universitet, e-mail: tatjana.koke@rsu.ru*

Koroleva Natal'ja Nikolaevna, *doktor pedagogicheskih nauk, professor kafedry metodov psihologicheskogo poznanija, RGPU imeni A. I. Gercena; e-mail: korolevanatalya@mail.ru*

Kosheleva Aleksandra Nikolaevna, *docent kafedry metodov psihologicheskogo poznanija, RGPU im. A. I. Gercena; e-mail: alkosh@inbox.ru*

Lavrent'eva Zoja Ivanovna, *doktor pedagogicheskih nauk, professor, Novosibirskij gosudar-stvennyj pedagogicheskij universitet; e-mail: lzi53@mail.ru*

Magomed-Kasumov Grozbek Magomedrasulovich, *kandidat pedagogicheskih nauk, professor ka-fedry teorii i metodiki obuchenija russkomu jazyku i literature, DGPU; e-mail: nau-ka_dgpu@mail.ru*

Magomedov Amir Kurbanovich, *magistrant 1-go goda obuchenija fakul'teta pedagogiki i psi-hologii, profil' «Doshkol'noe obrazovanie», DGPU; e-mail: marykama@mail.ru*

Magomedova Mar'jam Kurbanovna, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry pedagogi-cheskih tehnologij i metodik, DGPU; e-mail: marykama@mail.ru*

Mallaev. Dzhafar Mikailovich, *doktor pedagogicheskih nauk, professor kafedry korrekci-onnoj pedagogiki i special'noj psihologii, DGPU, chlen-korrespondent RAO; e-mail: vip.dgaf@mail.ru*

Meletichev Vadim Vladimirovich, *kandidat pedagogicheskih nauk, professor, docent kafedry psihologii, Sankt-Peterburgskaja akademija postdiplomnogo pedagogicheskogo obrazovanija; e-mail: vmelet65@mail.ru*

Murashkovskaja Ingrida, *doktor pedagogicheskih nauk, menedzher proekta, Ministerstvo obazovanija i nauki, Respublika Latvija; e-mail: ingridamil@gmail.com*

Pavlova Olesja Valer'evna, *aspirant kafedry teorii i metodiki professional'nogo obrazovanija, DGPU; e-mail: umo_dgpu@mail.ru*

Proekt Julija L'vovna, *docent kafedry metodov psihologicheskogo poznanija, RGPU im. A. I. Gercena, e-mail: proekt.ji@gmail.ru*

Raschetina Svetlana Alekseevna, *doktor pedagogicheskih nauk, professor kafedry social'-noj pedagogiki, RGPU imeni A. I. Gercena; svetlanaras@yandex.ru*

Sulejmanova Patimat Alibulatovna, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry teorii i metodiki obuchenija inostrannym jazykam, DGPU; e-mail: adilfar@yandex.ru*

Tiliev Kamil' Magomedovich, *soiskatel' kafedry teorii i metodiki professional'nogo obrazovanija, DGPU; e-mail: umo_dgpu@mail.ru*

Shalaeva Zemfira Ibragimovna, *assistent kafedry inostrannyh jazykov (mezhfakul'tet-skoj), DGPU; e-mail: elvirausupova@mail.ru*

Shpona Ausma, *doktor pedagogicheskih nauk, professor, RAPiUO; e-mail: ausma@lanet.lv; ausma.spona*

Jakovleva Natal'ja Valentinovna, *kandidat psihologicheskih nauk, docent kafedry obshhej psihologii s kursom pedagogiki, dekan fakul'teta klinicheskoj psihologii, Rjazanskij gosudar-stvennyj medicinskij universitet; e-mail: dalgatov@inbox.ru*

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

Редакция принимает на рассмотрение научные статьи. Представляемые материалы должны быть оформлены в соответствии с настоящими Правилами и соответствовать тематической направленности журнала «**Известия Дагестанского государственного педагогического университета».**

Верстка журнала осуществляется с электронных копий. Используется компьютерная обработка штриховых и полутоновых (в градациях серого) рисунков. Журнал изготавливается по технологии ризографной печати.

1. Текст статьи набирается в редакторе MS Word (с расширением .doc) шрифтом "Times New Roman" через интервал 1,5 в формате А4. Поля текста стандартные. Все страницы должны быть пронумерованы.

2. За объем статьи превышающий 8 страниц предусмотрена дополнительная оплата. Перед текстом статьи указываются:

индекс УДК (информацию о классификаторе УДК см. на сайтах http://teacode.com/online/udc/ или http://www.udcc.org/);

инициалы и фамилия авторов, название учреждения;

название статьи (на русском и англ. яз);

аннотация статьи объемом 5-10 строк, которая не должна дублировать вводный или заключительный раздел статьи (на русском и англ. яз.);

ключевые слова (5-6) (на русском и англ. яз.).

3. Изложение материала должно быть ясным и по возможности кратким. Текст и остальной материал следует тщательно выверить. Рукописи, направляемые в журнал, являются оригиналом для печати и должны являться материалом, не публиковавшимся ранее в других печатных изданиях.

4. Статьи, в которых отражаются результаты исследования, должны полностью отвечать требованиям, предъявляемым к их представлению.

5. Рисунки создаются в формате .jpg, вставляются непосредственно в текст и нумеруются в порядке их упоминания в тексте.

6. В тексте статьи все формулы набираются в редакторе Microsoft Equation 3.0, таблицы - в формате MS Word. Таблицы нумеруются в порядке их упоминания в тексте. Каждая таблица перед своим появлением должна упоминаться в тексте, например, «... (табл. 1)...».

Сокращения в надписях не допускаются.

Наличие данных, по которым строится график, диаграмма, обязательно!

В тексте статьи обязательно должны содержаться ссылки на иллюстративные материалы.

7. Ссылка на цитату указывается сразу после неё в квадратных скобках: сначала проставляется номер источника цитаты из пристатейного библиографического списка, затем, после запятой, номер страницы с буквой С. Например, [10. С. 81] или, если цитируемый текст переходит на следующую страницу, [10. С. 81-82]. За достоверность цитат ответственность несет автор!

8. Список литературы формируется по алфавиту. В списке литературы сначала приводится перечень работ отечественных авторов, в который также включаются работы иностранных авторов, переведенные на русский язык. Затем приводится перечень литературных источников, опубликованных на иностранных языках, в который включаются работы отечественных авторов, переведенные на иностранный язык. В список литературы не включаются неопубликованные работы и учебники. Включать в этот список собственные работы не рекомендуется. В библиографическом описании должны быть представлены все авторы. Выражения типа "и соавт.", "с соавт.", "и др." "et all" не допускаются. Автор несет ответственность за правильность данных, приведенных в пристатейном библиографическом списке.

9. Список литературы (с указанием всех авторов) дается в конце статьи по порядку номеров с подзаголовком «Примечание» и оформляется согласно ГОСТ Р 7.0.5-2008, (на русском, английском, транслитерация).

Перечень использованных источников должен начинаться с фамилии и инициалов автора и включать:

для книг – название, место и год издания, издательство, номер тома, страницы;

для журнальных статей – название журнала, год издания, номер тома (выпуска), страницы;

для газет – название, год, месяц, число.

Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

10. В конце статьи может быть указана организация (№ гранта), финансировавшая выполнение данной работы.

11. К статье прилагаются:

сведения об авторах: Ф.И.О. полностью, ученая степень, ученое звание, место работы (адрес), занимаемая должность; основные направления научных исследований; электронный адрес, контактные телефоны;

для аспирантов и соискателей - название кафедры, лаборатории, где проводится исследование, Ф.И.О. научного руководителя и его разрешение к публикации (на русском, английском).

12. Статья должна быть представлена (в редакционно-издательский отдел ДГПУ или электронной почтой dgpurio@yandex.ru) в электронном виде, а также в печатном варианте (в 2-х экземплярах на одной стороне листа формата А4), подписанном всеми авторами, для аспирантов и соискателей – и научным руководителем.

Решение о публикации статьи или материала принимается редколлегией журнала. При наличии замечаний к рукописи она возвращается для доработки. Редакция оставляет за собой право отправить рукописи статей на независимую экспертизу. При публикации статьи авторские права передаются редакции журнала.

Оплата статьи: рецензирование – 1000 руб., публикация 7000 руб. (до 9 страниц), если объем статьи превышает 9 страниц, то каждая последующая страница – 500 руб.

Материалы для публикации присылать по следующему адресу: 367003 РД, г. Махачкала, ул. М. Ярагского, 57, ДГПУ, Административный корпус, каб. 405, Редакционно-издательский отдел; e-mail: dgpurio@yandex.ru

ОБЪЯВЛЕНА ПОДПИСКА

на ЖУРНАЛ
«ИЗВЕСТИЯ ДАГЕСТАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА»

ПО КАТАЛОГУ
«ПОЧТА РОССИИ»

ИНДЕКС
51323 – ЕСТЕСТВЕННЫЕ И ТОЧНЫЕ НАУКИ
51392 – ОБЩЕСТВЕННЫЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ
31173 – ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПО ОБЪЕДИНЕННОМУ КАТАЛОГУ
«ПРЕССА РОССИИ»

ИНДЕКС
38653 – ЕСТЕСТВЕННЫЕ И ТОЧНЫЕ НАУКИ
38657 – ОБЩЕСТВЕННЫЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ
38652 – ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ИЗВЕСТИЯ
Дагестанского государственного
педагогического университета

Научный журнал

Психолого-педагогические науки

№ 1(26), 2014

Научный редактор *М. К. Омарова*
Редактор английских текстов *Е. В. Дуброва*
Редактор *Д. А. Омарова*
Компьютерная верстка *М. А. Овчинников*

Оригинал-макет подготовлен на базе
редакционно-издательского отдела ДГПУ

367003 РД, г. Махачкала, ул. М. Ярагского, 57. Редакционно-издательский отдел ДГПУ
Тел.: (8722)561252; www.dgpu.ru; e-mail: dgpurio@yandex.ru

Подписано в печать 15.04.2014 г. Формат 60x84$^{1}/_{8}$. Печать офсетная.
Бумага офсетная № 1. Усл. печ. л. 16,25. Уч.-изд. л. 12,2. Тираж 500 экз. Заказ № 026-2.

Отпечатано в типографии АЛЕФ (ИП Овчинников М.А.)
367003 РД, г. Махачкала, ул. С.Стальского 50; тел. +7-988-2000164