

ISSN 2307-7018 (Print)

ISSN 2303-9744 (Online)

B38

16+

## Научный журнал



# «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири» № 4. – 2014

ISBN 978-5-499-01768-5



BOOKSTREAM



Университетско издателство  
&  
STORE.BG



БЛАГОЕВГРАД - ЧЕРНОГОРСК, 2014

Научный журнал «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири» является научно-практическим изданием.  
**ISSN 2303-9744 • Bulletin on pedagogics and psychology of Southern Siberia • scientific journal.**

**В38**

Журнал основан 22 января 2012.

Зарегистрирован: Роскомнадзор по Республике Хакасия.

Свидетельство о регистрации **ПИ № ТУ19-00145 от 11.12.2012.**

Периодичность – 4 номера в год.

Подписка через редакцию.

Электронная версия журнала (scientific e-journal) на издательской платформе RAE Editorial System в свободном доступе по адресу: URL: <http://bulletinpp.esrae.ru/> и URL: <http://bulletinppfdc.1gb.ru/>

#### **Редакционная коллегия**

Л.Ф. Чупров (гл. редактор и учредитель), К.Г. Языков (зам. гл. редактора),  
Г.В. Вержибок, М.В. Воропаев, И.А. Ильина, И.Н. Козубцов, И.М. Кыштымова,  
В.Г. Морогин, Е.Н. Патарчанова, Т. Попов, Н.В. Родина,  
Т.А. Фотекова, С.В. Якимец, Е.К. Янакиева  
Ответственный секретарь А.С. Щукин.

#### **Адрес редакции:**

655158 Россия, Хакасия, г. Черногорск,  
ул. Калинина, дом 15, кв. 67.

**Для авторов** [Ichpr@gambler.ru](mailto:Ichpr@gambler.ru) (главный редактор журнала),  
[OtvSec@ya.ru](mailto:OtvSec@ya.ru) (ответственный секретарь журнала).

Подписано в печать 30.12.2014 (Online), 16.02.2015 (Print).

Выпускающие редакторы Е.К. Янакиева, Л.Ф. Чупров.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2014.

© Авторы сообщений, 2014.

© Чупров, Л.Ф. (гл. редактор), 2014.

© ЮЗУ "Неофит Рилски", 2014.

Запрещается перепечатка статей без разрешения редакции.

При использовании материала ссылка на журнал обязательна.

Журнал зарегистрирован в системе электронного нотариата ([www.copytrust.ru](http://www.copytrust.ru)) 05.11.2012 г.  
Регистрационный номер - 07N-4S-SH.

# СОДЕРЖАНИЕ

Об этом номере журнала (вступительное слово главного редактора).....5

Рецензенты трудов научно-практической конференции.....7

## МАТЕРИАЛЫ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

**Янакиева Е.К., Чупров Л. Ф.** Проблемы подготовки студентов к их будущей педагогической деятельности (предисловие к трудам конференции)..... 8

### Педагогические и психологические аспекты подготовки будущих учителей и специалистов

**Цанков Н.С.** Стили обучения студентов профессионального направления «Педагогика» - возможности для педагогической регуляции.....14

**Ставрева Веселиновска С.** Теоретические основы программированного обучения предмету «Основы естествознания».....22

**Артюхина Т.С.** Развитие гражданского самосознания в процессе внеучебной деятельности студентов.....29

**Сабанин П.В.** Развивающая работа психолога во взаимодействии с субъектами образовательного процесса.....34

**Вержибок Г. В.** Проявления личностных характеристик педагогов на разных этапах профессионализации.....38

**Младенова М.Б., Дянкова Г.Х.** Методические аспекты овладения разговорной интонацией студентами – будущими актерами, как речевое средство.....50

**Балабанова М.А.** Мотивы для обучения современных студентов – будущих детских учителей.....55

**Дянкова Г., Чангалова В.А.** Рефлексия — педагогическая проекция в начальном образовании.....68

<b>Дянкова Г.</b> Словесная деятельность и «Магические ясли» в риторической подготовке студентов профессионального направления «Педагогика».....	75
<b>Жидкова Е.Ю.</b> Формирование нравственного способа ориентации в профессионально-педагогических задачах у студентов вуза.....	82
<b>Гусева М.А., Кондаурова И.К.</b> Перспективы организации исследовательской деятельности будущих педагогов-математиков в контексте реализации требований профессионального стандарта педагога.....	89
<b>Гидеон Н.В.</b> Развитие творческого мышления младших школьников в процессе использования художественных техник.....	95
<b>Макшанцева Л.В.</b> Социально-психологические вопросы экспертизы учебной литературы.....	106
<b>Байкин С.А.</b> Детская психология в воспитательном процессе.....	113

### **Переосмысление современных психолого-педагогических инноваций**

<b>Якимец С.В.</b> Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении: польза и вред.....	116
<b>Воропаев М.В.</b> По ком звонит колокол в российском образовании.....	118
<b>Ангелов А. В.</b> О необходимости в новой модели детского праздника.....	128
<b>Вардарева В.</b> Специфика обучения педагогов или о преодолении информационной модели обучения в университете.....	134

**Авторы / AUTHORS**..... 142 / 149

**ABSTRACTS**.....144

**СОДЕРЖАНИЕ/TABLE of CONTENTS**.....3 / 151

## **ОБ ЭТОМ НОМЕРЕ ЖУРНАЛА (вступительное слово главного редактора)**

Стало доброй традицией «Вестника по педагогике и психологии Южной Сибири» проводить в конце года совместную международную научно-практическую конференцию по педагогике и психологии. Данный номер продолжает традицию проведения совместных научно-практических конференций Южной Сибири, организуемых журналом совместно с болгарскими коллегами.

Эта конференция планировалась как международная и, в принципе, это удалось сделать. Среди авторов сообщений представители четырех стран: России, республик Беларусь, Болгария, Македония.

На суд читателей журнала вынесены видения психолого-педагогических проблем применительно к подготовке будущих специалистов глазами наших авторов. Более подробный анализ сообщений будет сделан в предисловии к материалам научно-практической конференции.

Гл. редактор журнала, к. псих. н. Л. Ф. Чупров.



У91 Учебная деятельность студентов, обучающихся по направлению «Педагогика»: диагностика, структура, психологическая и педагогическая регуляция. Материалы Международной российско-болгарской научно-практической конференции (Благовград - Черногорск, 20 декабря 2014 г.) / Под ред. Е.К. Янакиевой и Л.Ф. Чупрова // <http://bulletinpp.esrae.ru/209> - 156 с.

Номер журнала подготовлен на основе трудов международной российско-болгарской конференции по психолого-педагогическим наукам. Обсужден круг вопросов в рамках направлений: «Педагогические и психологические аспекты подготовки будущих учителей и специалистов» и «Переосмысление современных психолого-педагогических инноваций». Кроме российских и болгарских авторов в конференции приняли участие ученые из республик Беларусь и Македония.



Югозападный университет им. Неофита Рильского. Факультет по педагогике (Благоевград, Болгария)  
Научный журнал «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири»  
(Черногорск, Россия)

**УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО  
НАПРАВЛЕНИЮ «ПЕДАГОГИКА»: ДИАГНОСТИКА, СТРУКТУРА,  
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕГУЛЯЦИЯ**

— ● —

**УЧЕБНАТА ДЕЙНОСТ НА СТУДЕНТИТЕ ОТ ПРОФЕСИОНАЛНО  
НАПРАВЛЕНИЕ «ПЕДАГОГИКА»: ДИАГНОСТИКА, СТРУКТУРА,  
ПСИХОЛОГИЧЕСКА И ПЕДАГОГИЧЕСКА РЕГУЛЯЦИЯ**

— ● —

**EDUCATIONAL ACTIVITY OF THE STUDENTS TRAINED IN THE DIRECTION  
"PEDAGOGICS": DIAGNOSTICS, STRUCTURE, PSYCHOLOGICAL AND  
PEDAGOGICAL REGULATION**

**Международная российско-болгарская  
научно-практическая конференция  
20 декабря 2014 г.<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Сообщения болгарских авторов подготовлены в соответствии с проектом, финансированным Юго-Западным Университетом им. Неофита Рильского, Факультет по педагогике (SRP-B13/14, Наредба № 9/8.08.2003 г. на МОН). Тема проекта: «Учебная деятельность студентов, обучающихся по направлению педагогика: структура и педагогическая регуляция».

## РЕЦЕНЗЕНТЫ ТРУДОВ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

Валерия Шамильевна **Масленникова**, доктор педагогических наук, профессор, зав. лаборатории млтциализации и профессионального воспитания личности ФГНУ „Институт педагогики и профессионального образования" РАО (Казань, Россия).

Владимир Григорьевич **Морогин**, доктор психологических наук, профессор, академик МАПН, профессор кафедры психологии Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова (Абакан, Россия).

Емилия Николова **Патарчанова**, доктор по экономической и социальной географии, доцент «Кафедры географии, экологии и охраны окружающей среды». Юго-Западный университет им. Неофита Рильского (Болгария, Благоевград).

Теодор **Попов**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой медицинской педагогики, почетный профессор ВСОА и член-кор. ИНГА, Медицинский университет Софии, факультет общественного здравоохранения (София, Болгария).

Наталья Владимировна **Родина**, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной и прикладной психологии ОНУ (Одесский национальный университет) им. И.И. Мечникова (Одесса, Украина).

Янка Димитрова **Стоименова**, доцент, доктор педагогики. Руководитель кафедры дошкольной педагогики и начального образования Юго-Западного Университета им. Неофита Рильского (Благоевград, Болгария).



## ТРУДЫ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

— ● —

УДК 378 (075.8)

### ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ИХ БУДУЩЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ПРЕДИСЛОВИЕ К ТРУДАМ КОНФЕРЕНЦИИ)

**Е.К. Янакиева**, ЮЗУ им. Н. Рильского (Благоевград, Болгария),  
e-mail: elka\_yanakiyeva@abv.bg

**Л. Ф. Чупров**, Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири  
(Чкрногорск, Россия), e-mail: leo-chuprov@yandex.ru

**Резюме.** Вступительная статья редакторов трудов научно-практической конференции, определяющая основные направления обсуждаемых вопросов по проблеме подготовки студентов к их будущей профессии.

**Ключевые слова:** педагогическая профессия, проблемы подготовки студентов, проблемы образования, педагогическая деятельность.

Стоящие перед сферой образования актуальные задачи и способы их решения требуют учета всех факторов профессионального становления современного учителя. Изучение этого процесса подразумевает преодоление противоречий, которые возникают между содержанием вузовского образования и развитие учебной деятельности студентов. С этой точки зрения необходимо признать, что университет отнюдь не исчерпал потенциала своего развития «изнутри». Наоборот, там существуют не просто инерционные процессы, а намечается процесс возвращения к прошлому. Здесь имеется в виду преобразования не в аспекте идеологическом, а в плане структурирования учебных планов. Так, например подготовка воспитателей детских садов (в Болгарии это бакалавриат) было на основе углубленного изучения возрастной психологии и приобретения умений самовыражения практически во всех ведущих видов искусств и физической культуры. Сама специальность называлась «Дошкольная педагогика». Этот учебный план претерпел серьезную эволюцию и студенты уже



получают подготовку по специальности «Дошкольная педагогика и иностранный язык» при условии, что иностранный язык не является обязательным в дошкольном образовании. Если дети учат иностранный язык то при желании родителей, за дополнительную плату. За то учебный план уже не предусматривает глубокую психологическую подготовку и подготовку в области искусства и физической культуры. В сущности, убрали те составляющие учебного плана, которые оказывали сильное мотивирующие влияние на студентов и формировали у них чувства исключительности. С другой стороны, это сильно снизило качество профессиональной подготовки студентов, так как они стали изучать педагогические теории не понимая значение их психологической детерминированности; снизились и уровень педагогической практики – с одной стороны будущие учителя не успевают найти параметры возрастно-ориентированного подхода, не то что на индивидуальном-личностном уровне, а с другой стороны, у них нет достаточно умений в области искусства и физической культуры. Недавно один из участников нашего проекта, доц. д-р Веска Вардарева, провела эксперимент. Она дала возможность студентам прослушать диктофонную запись художественного исполнения сказки. Им было трудно поверить, что это исполнение принадлежит воспитателю детского сада. Эстетично, у студентов проскользнуло глубокое разочарование тем, что сейчас это не изучается.

С другой стороны глубинный анализ современных учебников и учебно-методических руководств для подготовки студентов свидетельствует о серьезном разрыве между личностными и интеллектуальными потребностями современного ученика и содержание подготовки его учителей. В теоретическом плане существуют множество инерционных постулатов, которые если и были адекватными в прошлой, тоталитарной школе, то сейчас никуда не годятся. Но при наличии критического отношения студенты еще могут распознать и преодолеть авторитарного подхода, хоть без усвоения содержания учебника они вряд ли пройдут через очередного экзамена. В этом отношении существенную роль играет тот факт, что студенты идентифицируются (особенно на первых курсах) не с учителем как носителем государственных требований к подрастающему поколению. Требуется время для преобразования эмпатийного (к своим сверстникам) ученика в эмпатийного (к своим подопечным) учителя. У нас пока нет исследования, как на этот процесс влияет стиль учебника по педагогике и детерминирует ли он вообще этот процесс. Почему в единственном числе?

Да потому что по своему стилю, оформлению и содержанию все учебники являются огледсальным образом друг друга. В них нет живого ребенка, нет любви к нему, нет захватывающего содержания, нет страсти и всеотданности, нет эмоциональных вспышек. Нет того, что есть у А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского. Никто не рассказывает, как надо сказать «здравствуйте дети» как Ш.А. Амонашвили, нельзя найти даже педагогическую прозу В.Ф.Шаталова. Ведь педагогика является наукой, а наука – это объективность, непредвзятость, беспристрастность, нейтральность, эмоциональный нейтралитет, наконец. И при всех этих достоинствах педагогики почему-то студентам не хочется учиться и не хочется идти в учителя. Не надо забывать и то, что большая часть обучающихся на педагогическом факультете попали случайно, не по первому желанию. Этим молодым людям бескрайно скучно усваивать такую белиберду, тем более что с биноклем не видно как ее можно применить на практике и неизвестно что с ней другого можно сделать кроме шпаргалки и сдачи очередного экзамена. Следует подумать и о перегруженности и обилии терминов, замещение «старых» педагогических понятий с их англо-саксонскими эквивалентами и педагогические «рецептурники» (если ученик делает то-то – учитель делает соответственно то-то, если хотим формировать что-то – то делаем соответственно это). Иногда перечень требований к педагогическому процессу является настолько длинным, что с трудом читается до конца. Хорошо было бы принимать экзамены у таких авторов по их собственным учебникам – вряд ли они, не заглядывая в учебник, смогут воспроизвести всех 15 требований к воспитательному процессу, которые сами насочиняли. Но такие перечни идут по всему учебнику! В них нет потребности человека в человеке, душевного тепла, любви и желания кому-то вкладывать что-то хорошее, светлое, счастливое; в них есть потребность бездушного педагогического процесса и еще более бездушного реализатора этого процесса, который смог бы все предвидеть, все дозировать (в том числе и своего эмоционального заряда), все упорядочить, найти место современных технических средств обучения (а почему нет и воспитания), подчинить государственному стандарту и принять на себя вину за то, что никак дело не сможет придвинуться до применения индивидуально личностного подхода. И вот отсюда так же идет отвращение студентов к учебной деятельности, желание сделать шпаргалки, нежелание приобрести учебника (зачем он мне нужен?). Об ознакомлении с ведущими педагогическими исследованиями и технологиями на этом фоне речь идти не может. Они

могут заинтересовать студента, если он пройдет практическое введение в профессию и стажировку в какой-нибудь выдающейся школе, где все эти неслыханные педагогические технологии на практике применяются. Но где эту школу найти?

Общественной тайной среди ученых-педагогов является то, что значительная часть современных педагогических исследований представляет не что иное, как старые авторитарные идеи и концепции, мимикрирующие через новую научную лексику. Все начали говорить о педагогическом взаимодействии, о том, что учитель и ученик – это два равнопоставленные субъекта, объединенные на основе своей общей цели. Но анализ содержания большинства исследований показывает, что здесь есть подвоха, что за словом «педагогическое взаимодействие» подглядывает вся концепция о педагогическом воздействии, в структуре которого учитель является субъектом, а ученик – объектом. Ситуация становится сложнейшая, когда в условиях новой реалий школьной жизни, ученика третируют как объекта. Какое будет эмоциональное отношение школьника к своему месту в этом процессе? Естественно, он сопротивляется, при том сопротивляются все – начиная с детского сада и кончая высшей школой (университетом). Часто, как результат этого сопротивления, формируется устойчивое отвращение к школе и к умственному труду. И вот здесь мы сталкиваемся с большим абсурдом: будущий учитель, который обязан воспитывать любовь к учению сам не любит учиться. Этот проблем дальше мультиплицируется: не владея учебной деятельностью, он будет учить других тому, что он сам не владеет.

Когда мы говорим о таком совокупном объеме взаимно-связанных явлений, естественно возникает вопрос, а зачем это надо? Почему необходимо выдвигать в качестве предмета исследования то, что должно быть беспроблемно в жизни студентов, так как в плане формирования учебной деятельности школа должна была справиться вовремя, еще в периоде первоначальной адаптации ученика в школе, а то и раньше.

В плане этой общей социальной ситуации и в контексте выдвинутых вопросов, в которой протекает целостное развитие личности будущего учителя, необходимо применить более конкретный подход и установить:

а) структуру и особенностей индивидуальной учебной деятельности студентов профессионального направления «педагогика»;

б) диагностировать наличие, определить структуру и интенсивность тех деструктивных факторов, которые разъедают и разрушают про-

цесс учебной деятельности студнтов внутри каждого структурного компонента (потребность – целеобразование – формулирование конкретных задач – выбор модель поведения и средств достижения цели (через реализации задачи) – практические действия – восприятие и оценка результативности – возникновение новых потребностей и новых мотивов).

Полученные данные должны стать фундаментом методов обучения и стилия самообучения во время прохождения профессиональной подготовки на уровне бакалавра.

Только раскрыв специфичность учебной деятельности студентов можно конструировать учебные планы и проследить диалектику связи между методами обучения в университете и собственно профессионального развития студента. Те сложные реалии, перед которыми сейчас оказываются педагогические факультеты требуют и совершенно нового отношения к содержанию учебных планов. Учебные пхланы сейчас акцентируют на методики преподавания учебных предметов, при том это и на уровне детского сада (ознакомление с природой, ознакомление с социальным миром, формирование математических предствалений). Акцент ставится на познавательном содержании, а не на способе достижения познавательного содержания. Картина сугубо изменилась бы, если с познавательного содержания, через применение психологического подхода и осуществление межпредметных связей, перейдем на такие учебные курсы как «Формирование учебной деятельности детей или учеников (соответственного возраста)», «Развитие форм мышления как основы выбора методов преподавания», «Введение детей в эксперимент и проектную деятельность».

По всей видимости, мы находимся далеко от системной детерминации учебной деятельности студентов. Тем более что целый ряд событий, предшествующих обучению в университете, противодействуют и требуют компенсаторных мер. Оказывается, что решение этих актуальных задач нельзя постичь в рамках фрагментарных исследований.

Собственно и в российском образовании, начиная со ступени дошкольного образования, заканчивая обучением в высшей школе, стоят те же самые проблемы. Время творческого поиска педагогов-новаторов за-

вершилось в конце 80-х начале 90-х годов [1]. На смену разнообразию пришли стандарты - ФГОС<sup>2</sup>.

Собственно некоторые из этих вопросов и решили поставить на обсуждение участники данной международной научно-практической конференции, объединившей как участников стран-инициаторов: России и Болгарии, так и участников из Беларуси и Македонии.

Все материалы, поступившие в адрес конференции, подразделены на две части (секции). Это «Педагогические и психологические аспекты подготовки будущих учителей и специалистов» и «Переосмысление современных психолого-педагогических инноваций».

### **Литература:**

1. Фридман Л, М, Педагогический опыт глазами психолога: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.



Janakieva E. K., Chuprov L. F. Problemy podgotovki studentov k ih budushhej pedagogicheskoj dejatel'nosti (predislovie k trudam konferencii) / E.K. Janakieva, L. F. Chuprov // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - № 4. – 2014. – S. 8-13.

© Е. К. Янакиева, Л. Ф. Чупров, 2014.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2014.

— ● —

---

<sup>2</sup> Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) — совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

# Педагогические и психологические аспекты подготовки будущих учителей и специалистов

УДК 371.31+ 378.14

## СТИЛИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО НАПРАВЛЕНИЯ «ПЕДАГОГИКА» - ВОЗМОЖНОСТИ ДЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕГУЛЯЦИИ

*Н.С. Цанков*. ЮЗУ им. Н. Рильского (Благоевград, Болгария), e-mail: ntzankov@abv.bg

**Резюме.** Работа представляет исследование стиля изучения студентов в педагогических особенностях согласно модели Felder-Soloman. Возможности для педагогического регулирования и совершенствования качества образовательного процесса исследуются основанные на привилегированном стиле группы студентов изучения. Профили, идентифицированные для студентов, служат фондом для полностью развитой образовательной окружающей среды и реализации механизма регуляции относительно стиля изучения.

**Ключевые слова:** обучение студентов, изучая стили, педагогическое регулирование.

Нарастающие требования к подготовке студентов педагогических специальностей и необходимость в непрерывном повышении качества университетского образования заставляют находить и применять более эффективные образовательные технологии и практики, базирующиеся на соотношении преподавания с профилем обучаемого и его индивидуальным стилем обучения.

Известен ряд концептуальных и операциональных моделей стилей учения (Колб, Фелдер и Соломон, Фелдер и Силверман, Хани и Мамфорд и др.), на основе которых делаются разные выводы и ищутся условия для совершенствования учения, а исследования показывают прямую зависимость между стилем обучения, стилем преподавания и трудностями, которые встречают обучающиеся (Kolb 1984; Felder – Silverman 1988; Kfne – Mumford 1982). Вот почему исследование

индивидуальных стилей обучения студентов связано с поиском возможностей для интеграции стиля обучения студентов и образовательной средой для более высокой эффективности университетского образования и для ее педагогической регуляции.

„Учение, как конструктивный когнитивно-информационный процесс касается активного поиска взаимосвязей между отдельными частями учебного содержания, усвоения существенной части информации, оформления логических рассуждений (...), как и активностей, связанных с метакогнитивной регуляцией учения, направленные к индивидуальной регуляции когнитивной деятельности и к учебным результатам” (Цветкова, 2001:20). Анализируя разные ментальные модели учения, И. Цветкова приходит к выводу, что основное звено в них – это стили обучения, содержащие разные активности по когнитивно-информационной переработке (Цветкова, 2001:21).

### **Стиль обучения как образовательный конструкт**

Существуют и ряд современных концепции относительно стилей учения.

Своеобразие и специфику, с которыми люди выполняют что-то, думают и изучают, можно рассматривать как стиль, в общем. У каждого человека есть предпочтения, разные подходы к учению, которые, согласно Ив.Иванову (2004) связаны с тремя процессами, которые формируют различия в стилях:

Мотивация;

Познавательный процесс;

Концептуализация (осмысливание).

Какую бы группу обучаемых мы не стали рассматривать – будем наблюдать разные предпочтения к стилю обучения. Бум в исследовании и изучении стилей учения наступает в 1979 году, когда Национальная ассоциация руководителей средних школ в США (NASSP) разрабатывает модели и разные техники усвоения индивидуального стиля обучения у учеников. Существуют разные подходы к рассмотрению проблемы о стиле обучения, базирующиеся на:

Познании;

Сущности деятельности (преимущественно познавательной);

Особенностях личности и возможностей ее развития.

В литературе встречаются разные понятия, связанные с обучением, такие как: стратегия учения (learningstrategies), стиль учения (learningstile), познавательный стиль (cognitivestile), модальность учения (learningmodality), эпистемологический стиль, интеллектуальный стиль, стиль познавательной деятельности и т.д.

Стили обучения для Ив.Иванова – это „разные дороги, которыми люди думают и учатся”. Каждый человек вырабатывает свой специфический подход к учению и пользуется им. Разница в индивидуальных стилях определяется тремя характеристиками:

Познание – способ получения информации;

Осмысливание – обработка информации;

Мотивировка и эмоции – принятие решения, ценности и эмоциональные предпочтения (Иванов, 2004 11:13).

В стиле обучения, обобщая разные концепции Ив. Иванов (2004) разграничивает следующие аспекты:

- когнитивный – связан с переработкой информации и когнитивными умениями;

- эмоциональный (аффективный) – связан с предпочтениями учеников;

- психологический (перцептуальный) – зависит от типологии личности и возможностей сензитивного периода развития;

- культурный – доминирует с учебной и образовательной средой (Гювийска – Цанков :31)

Это до известной степени совпадает и с пониманием стиля обучения, как композиции из познавательных, аффективных и психологических характеристик, которые являются сравнительно стабильными индикаторами о том, как обучаемый воспринимает, взаимодействует и отвечает на учебную окружающую среду (Cornett, 1983 : 9). Пл. Радев, обобщая разные понимания утверждает, что „общая и устойчивая в своеобразии и специфике предпочтений и привилегированная индивидуально-личностная регуляция процесса учения, которая зависит от наследственных факторов, персонального развития и контекста среды” – это стиль учения ( Радев, 2013: 403-404).

Динамичность относительно требований каждой конкретной учебной ситуации, требующая все более гибкого, регулятивного и адаптивного поведения, не позволяет вывести единую дефиницию относительно стиля обучения и его контекста понимания ввиду факта, что к нему можно



подойти, кроме как к стабильному индивидуальному качеству, и как к процессу. У настоящего исследования нет цели исследовать такого типа конкретизации и выводы. Оно направлено к поиску прагматических регуляционных механизмов образовательного процесса в высшей школе, базирующиеся на стиле обучения студентов.

Существуют исследования согласно которым обучаемые, у которых строго выражены предпочтения к специфическому стилю обучения, могут встретить серьезные трудности во время обучения, если стиль преподавания не соответствует стилю их обучения или он не может полноценно быть интегрирован в образовательной среде (Felder-Silverman 1988). Другие направляют внимание к тезису, что предпочитаемый стиль обучения является детерминантой для определенных типов поведения, значимые для различных организационных контекстов (работа в команде, решение проблем, общение, разрешение конфликтов) (Cassidy, 2004).

В ответ на эту проблему является необходимость в исследовании стилей обучения в контексте педагогической регуляции университетского образования и как основы разработки адаптивных систем, основная цель которых – обеспечить учебные курсы, которые соответствовали бы индивидуальным нуждам обучения.

### **Дизайн исследования**

Основные компоненты методологии эмпирического исследования прямо связаны с его дизайном и реализацией. Объектом исследования является обучение студентов профессионального направления „Педагогика”. Предмет исследования – это стиль обучения студентов в контексте возможностей для педагогической регуляции.

Цель исследования – диагностика стилей обучения по модели Фельдера-Соломона и определение преобладающего стиля у студентов, обучающихся по профессиональному направлению „Педагогика”.

Эмпирическое исследование сделано в сентябре 2014 года, контингентом которого являются 106 студентов, обучающихся по профессиональному направлению „Педагогика” на 2-ом курсе (Педагогика и образовательный менеджмент, дошкольная и начальная педагогика с иностранным языком, Социальная педагогика, Специальная педагогика).

Исследование стилей обучения у студентов, обучающихся в профессиональном направлении „Педагогика” реализовано при помощи **Инструмента Фельдера – Соломона ILSQ (Index of Learning Stile Que**

**stionnaire**), учитывающего индивидуальные стили обучения сквозь призму четырехмерной<sup>3</sup> модели – восприятие, переработка, вход (ведущий сетивный регистр) и понимание. The Felder – Solomon index of Learning Stiles – это инструмент, созданный в 1991 году Richard M.Felder и Barbara Soloman (Иванов, 2004:103-106).

Вопросник состоит из 44 „айтемов“<sup>4</sup> с дихотомной шкалой ответов (распределены в 4 субшкалы), которая категоризирует две ортогональные проявления каждой из дименсии.

Четыре дименсии стиля обучения конкретизованы соответствующими субкатегориями следующим образом:

Переработка – рефлексивный – активный – смешанный / сбалансированный между рефлексивным и активным;

Восприятие – интуитивное – осязательное - смешанное / балансирует между интуитивным и осязаемым;

Вход – вербальный – визуальный – смешанный /сбалансированный – визуально-вербальный;

Понимание – целостное / глобальное / холистическое – сериное / последовательное / парциальное / смешанное / сбалансированное между целостным и последовательным.

Эти переменные измерены количественно (соответствующим индексом) на базе Вопросника для оценки стилей обучения Фельдера – Соломона и беспристрастным баллом по тесту.

### **Результаты эмпирического исследования**

Анализируя результаты проведенного тестирования, внимание заслуживают несколько основных акцентов эмпирической модели профиля обучаемых студентов профессионального направления „Педагогика“, ввиду их стиля обучения.

Различия в стилях обучения студентов даны в Таблице № 1.

В измерении „Переработка“ категоризированы как активные в переработке информации в части стиля обучения 66%. По второй размерности (дименсии) „Восприятие“ получены результаты, идентифицирующие довольно малую часть студентов, как интуитивные

---

<sup>3</sup> В оригинале использован термин «Дименсия» (от англ. Dimensional - размерный, габаритный).

<sup>4</sup> От англ. the item - элемент.

(27%), а по сочетанию осязательного, визуального восприятия информации (измерение «Вход» и «Восприятие») – 68%. Возникает вопрос о связи способа предложения информации студентам со стороны преподавателя и их предпочтениях в контексте обучения педагогическим дисциплинам и насколько предпочтительнее осязательное перед интуитивным восприятием ввиду специфики учебного содержания.

В остающемся измерении «Понимание» довольно несбалансированно распределены студенты с приоритетом к инструментальному подходу „сериальный/ последовательный/ парциальный” – 72 %.

Таблица № 1.

Дименсия / стиль учения	%
<b>Переработка</b>	
рефлексивный	25
активный	66
смешанный ( рефлексивно/ активный)	9
<b>Восприятие</b>	
интуитивное	27
осязательное	68
смешанное ( балансированное визуально – вербальное)	5
<b>Вход</b>	
вербальный	26
визуальный	65
смешанный ( балансированный визуально – вербальный)	9
<b>Понимание</b>	
целостное / глобальное / холистическое	22
сериинное / последовательное / парциальное	72
смешанное / сбалансированное, целостное / последовательное)	6

Констатированные тенденции подтверждаются и сделанным факторным анализом, который позволяет на базе преобразования

множества коррелирующих данных в новом множестве с некоррелирующими искусственными данными или факторами, объяснить большую часть вариации выходных данных. Таким способом редуцируется значимость начальных значений переменных, путем группирования тех, которые коррелируют между собой при общем факторе и разделение некоррелирующих на разные факторы. Результаты факторного анализа показаны на Рис. 1.



Рис. 1.

Анализ результатов доказывает еще раз, что преобладают студенты профессионального направления „Педагогика” с ясной предпозицией к осязательному способу восприятия информации (68%) и, соответственно, относительно высокий процент студентов (66%) с ясно выраженным предпочтением активного способа переработки и интериоризированием учебного содержания и информации. По отношению измерения „Вход” преобладает диспозиция визуальное (65%) над вербальным (26%) представлением информации. В контексте университетского образования, это приводит к поиску возможностей со стороны преподавателей для полноценной наглядности вербального изложения, ввиду предпочтения студентов и их индивидуального стиля учения. Предпочтения студентов к последовательному, сериальному или парциальному способу предоставления информации и его осмыслению

ясно выражены (72%), что со своей стороны приводит и к пересмотру стратегии преподавания.

- Результаты настоящего исследования являются основанием для поиска возможностей в рамках обучения по профессиональному направлению «Педагогика»:

- Адаптация преподавания сообразно предпочитаемого стиля обучения со стороны студентов в контексте персонализации с точки зрения целостного профиля обучаемых;

- Фокус на индивидуальности студента, проектирование образовательной среды с учетом ее дизайна и стиля обучения;

- Планировка гибких структур лекций и упражнений, базируясь на индивидуальной разнице в стилях обучения студентов;

- Сознание необходимости в педагогической регуляции, базирующееся на знании преобладающих стилей обучения, потока студентов по профессиональному направлению „Педагогика” и изменение (динамика) комплекса поведения / среды со стороны преподавателя;

- Я-эффективность по отношению к обучению студентов из исследуемой целевой группы, находится в плоскости осязательно/визуального восприятия активной переработки, но при последовательно/ сериинно/ парциальном понимании учебного содержания;

- Проведение исследования, показывающего корреляцию между структурой и содержанием мотивации обучения и стилей обучения в академическом контексте с целью повышения интереса студентов и качества университетского образования является обоснованным..

### **Литература:**

1. Felder, R. M., L. K. Silverman. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78, 7, (674–681).

2. Cassidy, S. (2004). Learningstyles: Anoverview of theories, modelsandmeasures. *EducationalPsychology*, 24, 4, (419 – 444).

3. Cornett, C. (1983). What You Should Know About Teachingand Learning Styles. Bloomington, In: PhiDeltaKappa.

4. Иванов, Ив. (2004). Стилoве на познание и учене. Теории. Диагностика. Етнически и полови вариации в България. Шумен: УИ „Епископ К. Преславски“.

5. Honey, P., A. Mumford. (1982). The manual of learning styles. Maidenhead: Peter Honey.

6. Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

7. Цветкова, Й. (2001). Мотивационна и когнитивна регулация на ученето. София: Лик.

8. Гювийска, В., Н. Цанков. (2009). Как да направим идеите си ясни в обучението (учебно помагало). Благоевград: Университетско издателство "Неофит Рилски".

9. Радев, Пл. (2013). Енциклопедия на науките за образованието. Пловдив: Университетско издателство „Паисий Хилендарски“.



Cankov N.S. Stili obuchenija studentov professional'nogo napravlenija «Pedagogika» - vozmozhnosti dlja pedagogicheskoj reguljacii / N.S. Cankov // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - № 4. – 2014. – S. 14-22.

© Н.С. Цанков, 2014.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2014.

— ● —

УДК 378.01;372.8:50

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОГРАММИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТУ «ОСНОВЫ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ»

**С. Ставрева Веселиновска**, Университет им. Гоце Делчева  
(Штип, Р. Македония). *Email: snezana.veselinovska@ugd.edu.mk*

**Резюме.** Интерактивное обучение является одним из способов эффективного получения знаний и выработки навыков в программном обучении. Обработка учебно-методических компонентов интерактивного обучения в программном обучении естественным наукам включает в себя также выяснение основных теоретических определений. Первые формы с элементами программного обучения мы находим в педагогических воззрениях Сократа, а психологические основы в «Теории эффектов» Торндякова.

Тем не менее, большая часть педагогов связывает возникновение программированного обучения со строительством первых аппаратов машинного обучения (SL прези, 1920), а дальнейшее развитие с появлением линейной (BF Skinner) и разветвленной программы (NA Krauder). Теоретическая разработка программированного обучения базируется на четырех психологических теориях: теория подкрепления, теория о постепенном формировании умственной работы, теория алгоритмов и кибернетическая теория.

**Ключевые слова:** интерактивное обучение, программированное обучение, основы естествознания, физиология растений, фотосинтез..

## **Введение**

Современное обучение естественным наукам, несмотря на традиционные методы обучения, особо выделяет программированное обучение, которое позволяет ученикам на всех этапах образовательного процесса проявлять активность, и тем самым обеспечивается самоконтроль и самосовершенствование.

Программированное обучение как гибкая модель дифференциации, подразумевает принятие индивидуальных способностей и темпов работы каждого учащегося. В методическом смысле, оно включает программирование учебных планов и способ, которым они обрабатываются. Самообучение сводится к выделению главного, логическому структурированию мелких деталей, отсортированных по сложности, индивидуальному и постепенному освоению каждым учеником плана с самостоятельным контролем результатов и отслеживанием прогресса путем постоянной обратной связи.

С методологической точки зрения, сутью программированного обучения является то, что содержание программы делится на учебные блоки, из которых получают соответствующие задачи для решения учащимися. Сразу после получения их решения, учащийся информируется о том, является его результат правильным или неправильным. Правильный ответ служит подкреплением для будущей работы, а неправильный ответ снова предлагает ближе ознакомиться с материалом.

Методика, согласно которой материалы определяются и занимают свое место, может быть прямой или линейной, разветвленной и алгоритмической.

В линейной программе (Скиннера) материалы расположены в последовательности, один за другим. Ученик обрабатывает материал в некотором порядке и решает задачи. Правильный ответ дает ему возможность пойти дальше. Но если ответ неправильный, ученик снова перечитывает тот же материал и снова отвечает на вопрос.

В разветвленной системе (Краудера) ученик переходит от одного материала к другому, только если из нескольких предложенных выбирает правильный ответ на вопрос из предыдущего материала. В противном случае, он возвращается снова к материалу, чтобы получить дополнительные разъяснения и правильно ответить на вопрос.

Алгоритмическая программа (Ландинима) помогает ученику двигаться к цели с точным руководством (алгоритмами).

Успех программированного обучения зависит от качества используемого материала, который организован в виде последовательностей. Программируемая последовательность является частью дидактически профилированного материала. Последовательность может иметь больше или меньше частей материала. Процедура в подготовке запрограммированных последовательностей включает следующие этапы:

- Определение целей последовательностей
- Определение конкретного содержания последовательностей
- Определение логических связей и важных концепций содержания учебных программ и их развертывание в части материала
- Экспериментальная проверка последовательностей, их исправление или улучшение

Существует несколько возможных элементов, которые могут быть использованы в программированном обучении Основам естественных наук:

- Вступительный материал, содержащий уже знакомую для учеников информацию;
- Материал, который содержит новые знания для обязательного изучения;
- Завершающий материал, предоставляющийся в конце, после усвоения необходимого материала, на основе которого учитель приходит к выводу об эффективности обучения.



## **Интерактивное обучение в программированном обучении основам естественных наук**

Элементы взаимодействия в программированном обучении Основам естественных наук, основаны на том положении, что ученики, после индивидуальной разработки задачи, до получения обратной связи, работая в парах или группах, проверяют достоверность их решений, объясняют друг другу ответы и согласовывают ответы с помощью обратной связи. Таким образом, ученики учатся вместе и усваивают лучше то, что не успели закрепить раньше.

Образовательные семинары являются одним из эффективных способов организации интерактивного обучения в программированном обучении Основам естественных наук.

Шаги по осуществлению деятельности в образовательном семинаре по программированному обучению следующие:

1. Руководство по работе (фронтально)
2. Пример создания задачи (учитель - фронтально)
3. Самостоятельная работа учеников (индивидуально, в парах или в группах)
4. Обратная связь (правильный ответ)
5. Дополнительные интересные задания (для лучших учеников)
6. Инструкция для дальнейшей работы (фронтально).

У нас по-прежнему нет учебника, по которому преподаватели могут выполнять программирование определенных задач, и во время их реализации вводить элементы взаимодействия, рационализируя свою работу, осовременивая ее, тем самым внося вклад в развитие современных школ будущего.

В связи с этим, временно установлена следующая модель образовательного семинара с определенной деятельностью.

Предмет: Основы естественных наук

Урок: Физиология растений

Учебная тема: Фотосинтез

Цель учебного семинара: независимое приобретение и получение знаний о процессах деления клеток.

Цели семинара:

а) Образовательные: научить учеников давать определение понятию «клетка», перечислять виды клеток, а также клеточные органеллы, их функции, с особым акцентом на хлоропласты.

б) Воспитательные: способствовать интересу у учеников к поэтапной работе с целью развития способности к самостоятельному решению проблем и применению полученных знания в повседневной жизни.

в) Функциональные: развивать способность наблюдать и логически-соображать, получать навыки самостоятельной работы.

Методы обучения: Интерактивное обучение в программном обучении, словесно-текстуальный метод, индивидуальная работа учеников.

Формат обучения: фронтальный, индивидуальный, работа в парах.

Учебные ресурсы: компьютер, ЖК-проектор учебные листы (учебные материалы), учебные листы с обратной связью, инструкции с дополнительными интересными заданиями.

Структура семинара (этапы работы):

1. Общие вводные мероприятия (инструкция к работе) - 7 минут.
2. Пример выполнения задачи - 4 минуты.
3. Самостоятельная работа учеников (индивидуальная, а потом в парах) - 25 минут.
4. Обратная связь 4 - 5 минут.
5. Инструкция к дальнейшей работе - 4 минуты.

Ход урока

Первый шаг: Общие вводные мероприятия

Ученикам даются указания по использованию учебного материала.

Письменные материалы, которые вы получили, выучите самостоятельно! С помощью материала ознакомьтесь с понятиями «растительная клетка», «хлоропласты», «фотосинтез».

Материал делится на более мелкие части, которые мы называем «шагами» или простой задачей. В каждом материале или задаче находится часть необходимой для усвоения информации. Каждый материал содержит:

1. Информацию на основе, которой нужно решить задачу;
2. Задачу;
3. Место для решения задачи;
4. Обратная связь;
5. Инструкция к дальнейшей работе.

Работайте по очереди, решайте задачу за задачей. Начните работу с прочтения полученной информации. Затем ответьте на заданные вопросы. Вместе со своим другом сравните ответы или решения, а затем про-

верьте правильные ответы с помощью обратной связи (правильные ответы находятся в конце материала, но к ним не следует обращаться заранее).

Если ваш ответ правильный, перейдите к следующей задаче. Если ваш ответ неправильный или неполный, Вам необходимо вернуться еще раз к материалу и внимательно перечитать. Потом ответьте снова, не стирая уже написанный ответ. Во время работы используйте учебник.

Второй шаг: разбор задачи.

Совместная работа преподавателя и учеников для решения следующей задачи.

Клетка является основной структурной и функциональной единицей всех живых существ.

Третий шаг: Самостоятельная работа учеников

Тема: "Фотосинтез"

Мозговой штурм

Вопросы:

- Что такое фотосинтез?
- Что требуется растению для фотосинтеза?

Необходимый материал:

- "Основы естествознания", пособие для внутреннего пользования
- Компьютер с подключением к Интернету
- Лист бумаги и ручка

Цель данной работы – дать объяснение процессу фотосинтеза через интернет анимацию.

### **Заключение**

Как преподаватели мы сталкиваемся с проблемой использования новых инструментов информационных и коммуникационных технологий. Как преподаватели, из наших учеников мы должны создать преподавателей 21 века. Как преподавателям, нам необходимо открыть умы наших учеников, и не дать возможность образованию предать демократию и обнищить души наших учеников.

Согласно Миленко С. Стойнич, между большими энтузиастами и преподавателями, которые едва выполняют свою работу, существует широкий спектр людей – инструкторов и профессиональных сотрудников. Ясно то, что, несмотря на самые лучшие пожелания, у многих существуют

проблемы с педагогикой, особенно с применением ресурсов в образовательном процессе. Все убеждены, что работают хорошо, а ученик должен принять их как таковых.

Если бы нас могло посетить инопланетное существо, он или она не смогли бы отличить наши школы от тюрем. Есть много общего, но хуже всего то, что ученики и заключенные смотрят на эти учреждения как на похожие. Так быть не должно.

Как изменить культуру в школах?

Несколько путей в будущем должны стать реальностью:

- от иерархических отношений в коллегиальности;
  - от базовых навыков решения проблем к критическому мышлению;
  - от тестов, которые требуют только развития памяти, к различным процедурам, которые измеряют важные результаты образования;
  - от скучных и неинтересных рабочих мест к местам, которые актуальны и модернизированы;
  - от простого разговора к атмосфере, где кипят обсуждения и идеи;
- Мы надеемся, что эти изменения приведут к:
- заинтересованным студентам, которые охотно следят за содержанием учебного материала;

• к высокой посещаемости занятий, а не прогуливанию, ведь ни торговые центры, ни гулянье по улицам так не интересны, как школа!

Невозможно? Наверное. Тем не менее, у нас хватает интеллектуальных и личностных источников энергии, чтобы создать школу, которую наши студенты заслуживают.

В проекте по совершенствованию обучения новые идеи для учебных программ, также как преподавание и обучение – изучаются и приспособляются двадцать семь очень разных образовательных сообществ. Их работа будет поучительной для тех, кто принимает решения о школах. Расширение прав и возможностей учеников и преподавателей является наилучшим подарком для будущего демократии.



Stavreva Veselinovska S. Teoreticheskie osnovy programmirovannogo obuchenija po predmetu «Osnovy estestvoznaniija» /S. Stavreva Veselinovska // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - № 4. – 2014. – S. 22-28.

© С. Ставрева Веселиновска, 2014.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2014.

## РАЗВИТИЕ ГРАЖДАНСКОГО САМОСОЗНАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

*Т.С. Артюхина*, ЧОУ ВПО «Институт экономики управления и права».  
Казань (Россия), e-mail: tanya290884@yandex.ru

**Резюме.** В статье рассматривается гражданское самосознание, как важная составная часть общественного сознания и общественного мнения, состоящая из компонентов, формирующих основу социально ценных качеств личности, которые интенсивно развиваются во внеучебной деятельности.

Ключевые слова: воспитание, гражданское самосознание, внеучебная деятельность.

Гражданско-правовое образование в профессиональных образовательных организациях является важнейшим направлением воспитания и развития у студентов гражданственности, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье, патриотического и национального самосознания, и обеспечивает тесную взаимосвязь высшего профессионального образования с социально-экономическими и духовными преобразованиями в стране и мире.

К числу эффективных методов формирования гражданского самосознания следует отнести целенаправленное развитие у студентов в ходе обучения лучших черт и качеств, таких как: доброта, любовь к родной земле, коллективизм, высокая нравственность, упорство в достижении цели, дух дерзания, готовность к сочувствию и сопереживанию, доброжелательность к людям независимо от расы, национальности, вероисповедания, чувство собственного достоинства, справедливость, высокие нравственные нормы поведения в семье и в обществе.

Критериями эффективности воспитательной работы по формированию гражданственности у студенческой молодежи являются факты проявления ими гражданского мужества, порядочности, убежденности, терпимости к другому мнению, соблюдение законов и норм поведения[3].

Показателями уровня гражданского воспитания студентов являются их желание участвовать в гражданских мероприятиях, знание и выполне-

ние социокультурных традиций, уважение к историческому прошлому своей страны и деятельности предшествующих поколений, желание защищать свою страну, желание работать не только для удовлетворения своих потребностей, но и для процветания Отечества.

Активная жизненная позиция студента, говорящая о его социальной зрелости, отражает, прежде всего, чувство ответственности и тревоги за дела общества. Гражданский долг проявляется в отношении человека к своим правам и обязанностям.

Формирование правосознания студента – сложный и длительный процесс, требующий творческого подхода всего коллектива профессиональной образовательной организации, готовности, желания и умения всех и каждого бороться за укрепление общественной дисциплины и правопорядка в профессиональной образовательной организации и обществе, за искоренение негативных явлений в жизни и демократизирующегося российского общества. Чтобы эффективно управлять процессом формирования правосознания студенческой молодежи, система гражданско-правового воспитания студентов должна охватывать весь период их обучения[4].

Об уровне сформированности правовой культуры молодого специалиста говорит то, в какой мере выпускник осознает свои права и обязанности, убежден в необходимости их соблюдения и готов реализовать их на практике.

В условиях демократизации российского общества большое значение имеет формирование внутрисемейных отношений демократического типа, ориентированных на тип поведения и жизненные цели, отвечающие интересам всех членов семьи и целям развития общества. Особое внимание необходимо уделять проблеме взаимодействия и преемственности поколений.

Критериями уровня воспитанности в данной сфере может выступать сформированная установка на создание крепкой жизнеспособной семьи, установка на демократические отношения в семье и уважительное отношение к старшим родственникам, преемственность социокультурных традиций[6].

В результате гражданско-правового воспитания у студентов должны быть сформированы такие качества личности, как гражданственность, патриотизм, политическая культура, социальная активность, коллективизм, уважительное отношение к старшим, любовь к семье и др.

Для воспитанников профессиональных образовательных организаций приобретение образования сочетается с овладением профессией. Вчерашний школьник приобретает новый статус, изменяется режим и отношение ученика к обучению (чередование занятий теоретического и практического обучения), обучение сочетается с практикой; устанавливается тесная связь ученического и педагогического коллективов; повышаются требования, появляются новые обязанности и права. Для студентов присуща склонность к независимости, самостоятельности, категоричности в суждениях, оценках поступков, а также особое психологическое сопротивление авторитету взрослых, который происходит в связи с относительной самостоятельностью (учащиеся получают стипендию), а также недостаточной духовной подготовленностью [1].

Изучение особенностей личностного развития и специфики гражданского самосознания в юношеском возрасте позволяет рассматривать гражданское самосознание учащихся учебных заведений и как процесс, и как результат овладения учащимися системой знаний, умений и навыков гражданского поведения и ответственного отношения к гражданским обязанностям, выявление активной позиции, что обеспечивается гражданским образованием и воспитанием, включением в совместную деятельность всех субъектов учебно-воспитательного процесса.

Учащиеся с низким уровнем сформированности гражданского самосознания имеют знания гражданского направления недостаточно полные, лишены системности, у них преобладают эгоистические, индивидуалистические рассуждения; гражданские чувства и гражданские ценности почти не сформированы, учащиеся проявляют нетерпимость, агрессивное отношение к мыслям, взглядам других людей, у них не сформированы гражданские умения и навыки, они пассивны в общественно-организаторской деятельности, не способны контролировать свои действия [2].

На сегодняшний день студентам часто не хватает знаний гражданского направления, для многих из них характерна пассивная позиция в общественной жизни при условии постоянного контроля со стороны взрослых, неразвитость гражданских качеств, навыков саморегуляции, выражающаяся в неконтролируемых действиях, поступках; несколько «размытым» остается чувство долга, неадекватной самооценка и оценка действий сверстников, им свойственна повышенная эгоцентричность. У студентов проявляется противоречие между стремлением к самосовершенствованию

и их некомпетентностью в направлении личностного развития. Им не хватает знаний о самих себе, об изменениях, происходящих в их социально-психологическом развитии.

Для формирования гражданского самосознания необходимы следующие педагогические условия: методические (использование педагогических технологий, форм и методов учебно-воспитательной работы, направленных на гражданское самоопределение учащихся; методическое сотрудничество педагогического коллектива, родителей и др.) психологические (учет особенностей раннего юношеского возраста; личностно-ориентированный подход; формирование ценностно-ориентированной системы единства членов педагогического коллектива, учеников и их родителей, совершенствование системы оценки и самооценки и др.) организационные (внедрение демократических принципов в жизнь учебного заведения через деятельность ученического самоуправления; расширение видов творческой деятельности и др.).

Такая ситуация в профессиональных образовательных организациях в определенной степени обусловлена отсутствием целенаправленной работы по формированию гражданского самосознания учащихся, эпизодическим характером проведения различных организационно-воспитательных форм по данной тематике, медленным внедрением интерактивных форм внеучебной деятельности, которые побуждали бы воспитанников к активно-творческой деятельности.

Внеучебная деятельность (основные ее виды) является основой для активизации гражданского самоопределения учащейся молодежи, удовлетворения потребности в самоопределении, самоутверждения, развития позитивной самооценки и оценки других, включения их в активную познавательную деятельность по овладению знаниями о сущности, способов проявления гражданского самоопределения, выработки соответствующих взглядов, убеждений, чувств, формирование умений, навыков, привычек поведения.

Среди наиболее эффективных форм внеучебной работы, которые способствуют формированию гражданского самоопределения учащихся, следующие: конкурсы («Студент года», «Мастер своего дела», знатоков русского и татарского языков и проч.), акции (поисково-краеведческие - «Выдающиеся фигуры моего народа», военно-патриотические - «Аллея памяти», «Забота» и др.), правоведческий клуб «Закон и мы» (тематические блоки «Пути к демократии», «Россия — наш общий дом», «Толерант-



ность » и др.), дискуссионная студия» Позиция «(темы: «Жизненные ценности», «Творец своей судьбы», «Как принимать решения», «Я и государство» и др.), викторины («История моего города» и др. ), заседание круглого стола («Ценности народов России», «Долг, ответственность, совесть» и др.), брейн-ринги («Прошлое и настоящее моего края» и др.), написания мини-сочинений («Будущее России», «Языки народов России» и др.), воспитательные часы («Конвенция ООН о правах ребенка», «Будущее России в наших руках» и др.), кружковая работа («Юный журналист» и др.).

Среди методов формирования активной гражданской позиции наиболее действенными являются: информационные (беседы «Как граждане могут влиять на власть» и др.; лекции «Какие права и свободы человека гарантирует Конституция России» и др.) дискуссионные темы («Свобода и ответственность» и др.), обучающие игры («Выборы» и др.), проектирование.

В дальнейшем необходимо совершенствование системы форм, методов и средств внеучебной воспитательной деятельности, в частности сотрудничество учебного заведения с органами местного самоуправления, властными структурами, средствами массовой информации, общественными организациями, формирование навыков активного участия в выборах, осуществление специальной подготовки педагогических работников и др.

Таким образом, педагогические условия формирования у студентов гражданского самоопределения во внеучебной деятельности будут являться эффективными, и будут обеспечивать повышение уровня сформированности гражданского самоопределения студентов

#### **Литература:**

1. Капустина З.Я. Воспитание гражданственности в условиях обновляющейся России // Педагогика. – 2013. - № 9. – С. 45–49.
2. Мирошина Т.А. Формирование гражданственности студентов вуза как педагогическая проблема // Высшее образование сегодня. – 2013. № 3. – С. 67–71.
3. Попова Н.В. Формирование гражданского самосознания студентов ссузов // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 9: Исследования молодых ученых Выпуск № 7 / 2014. – С. 9.
4. Роль образования в формировании гражданского общества: Круглый стол журналов «Вопросы философии» и «Педагогика» // Педагогика. 2014 № 3. С. 42.

5. Сахневич И. Д. Гражданское самоопределения молодежи (современные воспитательные технологии) / И. Д. Сахневич // Пути внедрения инновационных технологий в подготовку, переподготовку и повышение квалификации специалистов ПТО: Материалы IV Международ. науч.-практ. конф., 27-28 ноября 2007 года. - М.: ДИПО ИПП, 2012. - Сб. 2. - С. 38-42

6. Фарафонова Л. Некоторые аспекты гражданского образования молодежи // Высшее образование в России. 2012. № 12. С. 71.



Artjuhina T.S. Razvitie grazhdanskogo samosoznaniya v processe vneuchebnoj dejatel'nosti studentov / T.S. Artjuhina // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - № 4. - 2014. - S. 29-34.

© Т.С. Артюхина, 2014.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2014.



УДК 159.9

## РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПСИХОЛОГА ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С СУБЪЕКТАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

**П.В. Сабанин**, Институт психологии социологии и социальных отношений (ИПССО) Московского городского педагогического университета (ГБОУ ВПО МГПУ). *Москва, Россия, e-mail:* [convergo@mail.ru](mailto:convergo@mail.ru).

**Резюме.** В данной статье рассматриваются особенности работы психолога, направленной на развитие личности младших школьников, осваивающих образовательную программу, выстроенную в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Отражено значение субъектов образовательного процесса в развитие личности обучающихся. Отражены профессионально важные компетенции психолога, работающего в образовательном учреждении.

**Ключевые слова:** младший школьник, субъект образовательного процесса, учитель, родитель, психолог, компетенции.

В настоящее время, в связи с необходимостью реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования большое значение приобретает целенаправленная, комплексная, системная психолого-педагогическая помощь, выражающаяся в создании и реализации коррекционно-развивающих программ направленных на развитие личности младших школьников, учитывающие индивидуальные психологические особенности обучающихся [4; 6]. Реализация такой помощи будет способствовать формированию универсальных учебных действий (в особенности регулятивные и познавательные действия) и освоению основной образовательной программы начального общего образования в целом.

В процессе реализации данной психологической работы должно учитываться, что технология психолого-педагогического обеспечения образовательного процесса включает в себя работу со всеми участниками социального взаимодействия на этапе обучения в начальной школе [1; 6], где учитель является одним из ключевых субъектов образовательного процесса, обеспечивающих качество образования и участником процесса формирования личности обучающегося.

С внедрением новых технологий в образовательный процесс от учителя требуется расширение его профессиональных ролей, где он является: координатором, организатором, помощником и консультантом. В современном образовательном процессе высоко результативный учитель должен обладать таким набором личностных характеристик как: высокая адаптивность и энергичность, эмпатийность, личностная лабильность, креативность, развитая способность к рефлексии, а также хорошо развитыми перцептивными, коммуникативными и организаторскими способностями. Для высокой эффективности деятельность учителя должна осуществляться в тесном сотрудничестве со всеми субъектами образовательного процесса, включая и педагога психолога [2].

В создании благоприятных условий и обеспечения образовательного процесса активная роль отводится администрации образовательного учреждения, являющаяся также субъектом образовательного процесса [1].

Для повышения психологического воздействия в работу должны быть включены родители (опекуны), которым должна доводиться информация об особенностях развития их детей с указанием проблемных зон и рекомендациями по их развитию. Также взаимодействие с родителями

(опекунами) обусловлено тем, что психологу необходимо получить согласие от родителей (опекунов) на психологическую работу с психологом.

Психолог, как субъект образовательного процесса, для успешных достижений своей деятельности должен обладать высоким уровнем знаний и умений в следующих профессионально важных компетенциях [3]:

- диагностическая оценка потребности психологической деятельности в учреждении;

- межличностное общение, сотрудничество, совещательность, определение границ компетенции;

- уверенное владение знаниями о ключевых положениях развития детского организма, понимание теории обучения и структуры образовательной деятельности;

- организация системной структуры психологической деятельности в учреждении образования;

- превентивные и коррекционные воздействия, способствующие повышению психологической и социальной компетенции детей;

- рефлексия и оценка деятельности;

- владения специальной терминологией, логика, речь, формулирование рекомендаций;

- соблюдение правовых и этических принципов.

Основными принципами экспертно-психологического и психолого-педагогического обеспечения образовательного процесса являются:

- принцип индивидуального подхода к субъекту учебной деятельности любого возраста на основе признания его уникальности и ценности;

- принцип активной позиции субъекта учебной деятельности, создание условий для формирования у него способности к саморазвитию;

- принцип гуманизма, предполагающий отбор и использование гуманных, личностно-ориентированных, основанных на общечеловеческих ценностях методов психологического взаимодействия;

- принцип научности, отражающий необходимость гарантированно-го использования современных научных методов диагностики, коррекции развития личности школьников;

- принцип комплексности, подразумевающий взаимодействие различных специалистов, всех участников учебно-воспитательного процесса в решении психолого-педагогических задач;

– принцип системности, в основе которого лежит внутренняя согласованность, взаимосвязь и взаимообусловленность отдельных компонентов.

При реализации психологической работы необходимыми ее компонентами, направлениями являются:

- консультативная и просветительская работа с педагогами и родителями (законными представителями);
- диагностическая работа;
- проведение индивидуальных и групповых развивающих занятий.

Данное сочетание дает возможность получить более качественные результаты деятельности при меньших физических и умственных затратах на основе рационального использования умений и навыков.

В современной школе психологическая служба в своей деятельности помогает решать актуальные проблемы главным образом в обучении и воспитании обучающихся. При этом одним из перспективных направлений является формирование психологической готовности обучающихся к самостоятельной, активной и созидательной жизни в обществе, а также развитие индивидуальности ученика [5].

#### **Литература:**

1. Коснырева С.А., Москалева А.С. Роль субъектов образовательного процесса в обеспечении качества образования // Управление качеством в образовательном учреждении: сборник научных статей и тезисов / Урал. гос. пед. ун-т; Екатеринбург, 2009. – С.85-91.

2. Котова С.А. Роль психологических технологий в модернизации современного образования // Вестник практической психологии образования. 2011. №2. С.46–48.

3. Марголис А.А., Коновалова И.В. Критерии профессиональной компетентности педагога-психолога // Психологическая наука и образование. 2010. №1. С.13–20.

4. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [Электронный ресурс]: приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 N 373 (ред. от 18.12.2012). Доступ из справ.- правовой системы "Консультант Плюс".

5. Романова Е.С. Психодиагностика. СПб.: Питер, 2008. - 400 с.

6. Романова Е.С., Рябова И.В., Макшанцева Л.В. О создании

интегративной модели психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в современной школе // Системная психология и социология. 2013. №8 (II). С. 9-16.



Sabanin P.V. Razvivajushhaja rabota psihologa vo vzaimodejstvii s sub#ektami obrazovatel'nogo processa / P.V. Sabanin // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - № 4. – 2014. – S. 34-38.

© П. В. Сабанин, 2014.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2014.



УДК: 159.923.2+316.663

## ПРОЯВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПЕДАГОГОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

*Г. В. Вержибок* Минский государственный лингвистический университет (Минск, Беларусь), e-mail: galina\_minsk@mail.ru

**Резюме.** В статье раскрываются аспекты профессиональной деятельности и специфики педагогического труда. Обозначены факторы и модусы личностного становления профессионала, обозначены критерии проявления профессионализма педагога. Изучены вопросы сформированности личностных характеристик педагогов на разных этапах профессионализации как базовой основы системы отношений и влияния на характер представлений о себе и Других у студенческой молодежи.

**Ключевые слова:** профессионализм, личностное становление профессионала, этапы профессионализации, личностные характеристики педагогов.

Изучение профессий, которых в мире насчитывается более трех тысяч, основано не только на использовании их содержательно-операциональной специфики, сколько на выявлении психологических особенностей индивида и специфики осуществляемой им деятельности. Тру-

довая деятельность является идеальным «полигоном» для проверки моделей личности и изучения психических функций труда (А. Adler, 1996). Становление профессионала опирается на общее психическое развитие (Н.В. Ключева, 1999; С.П. Иванова, 2001; В.И. Слободчиков, 2000; М.М. Кашапов, 2002; А.Б. Орлов, 2002; Ю.П. Поваренков, 2005; В.Д. Шадриков, 2004 и др.) и включает профессиональную ориентацию и отбор, профессиональное обучение и адаптацию к данной профессии. В психологии труда человек чаще всего рассматривается как компонент системы или организации, которая должна уметь прогнозировать результаты своей работы и достигать максимально возможных целей.

Подтверждается значимость личностных факторов и условий труда, организационной структуры на результативность и эффективность профессиональной деятельности (O'Brien, 1986). Так, наблюдается связь между личностными параметрами, выбором профессии (как и ее смены) и ее содержанием, включая реакции человека на работу различных видов. Указывается, что факторы могут изменяться во времени, взаимодействуя, при этом, между собой [1, с. 206, 228]. Обнаружено, что лучшим прогностическим фактором общего психологического опыта, связанного с работой, является низкий уровень нейротизма (Van den Berg, Feij, 1993). Однако поведение зависит и от других факторов, это – возраст и способности, интерес и мотивация, биографические данные, стиль научения (рефлексирующий и прагматичный), результаты обучения и опыт, значима и политика отбора сотрудников [1, с. 203, 212, 215].

Пристальное внимание исследователей привлекают сущность феноменологии педагогического труда, характерные особенности деятельности и общения, педагогическое мастерство, мышление и такт учителя (Н.А. Аминов, Ф.Н. Гоноболин, К.М. Гуревич, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.А. Реан, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и др.). Рассматриваются вопросы профессиональной компетентности (А.К. Маркова) и культуры (Е.Н. Богданов, П.С. Гуревич, А.А. Криулина и др.), целостной модели труда учителя (Г.Ю. Ксензова, Л.М. Митина, В.И. Стрелков и др.). Сохраняет актуальность проблема получения точных оценок критериальной переменной, важность тщательного отбора переменной-предиктора (какую черту следует измерять и на каком уровне, существенность данных самоотчета и оценок других, и пр.) [1, с. 237]. Многообещающей областью исследований становится изучение процессов коллективной деятельности, аспектов усвоения и принятия корпоративной культуры (N. Nicholson, 1996). Эти изыскания подго-

товили переход от фрагментарного и статического рассмотрения педагогической деятельности к пониманию педагогического труда как целостной и развивающей психической реальности. Ведь основная задача учебно-познавательной деятельности состоит в том, чтобы ускорить в индивидуальном развитии процесс познания окружающего мира.

Проблемы, связанные с личностным становлением профессионала, приобретают сегодня особое значение. Как отмечает К.М. Гуревич (1974), каждый человек может овладеть любой профессией, но все дело в том, сколько на это понадобится времени и сил. Однако зачастую выпадает анализ целостной личности профессионала, а периодизация становления рассматривается как совпадающая с этапами жизненного пути и потому жестко ограничена временными рамками [2]. С точки зрения акмеологического содержания профессионализм педагога включает компетентность и компетенции, ценностные ориентации, субъектность и инновационность, самореализованность, сформированность и система отношений которых через обучение и общение, рефлекссию и личностный рост раскрывают уровень владения профессиональной деятельностью. Выявлены критерии проявления профессионализма педагога, к которым относятся гуманная позиция и позитивная профессиональная Я-концепция, опыт преодоления препятствий и стремление к самосовершенствованию, внедрение инноваций и технологий обучения и воспитания [3].

Растет не только технологическая, но и личностная составляющая профессионализма педагога, которые давно уже вышли за пределы знаний предмета и методики обучения, интегрируя сложнопостроенные компетенции, гуманные ценности, различные виды активности [3]. Обнаруженная на разных этапах профессионализации связь между высокой продуктивностью представлений учителя о своих профессиональных ролях и предпосылками профессионального развития может рассматриваться как информативный показатель профессионального самосознания (О.В. Кузьменкова, 2005). Сущностью психологических механизмов профессионального сознания является глубинная *внутренняя* работа – осознание разных сторон «Я» и профессиональной деятельности, определение границ и перспектив личностного смысла педагогической работы и социальной включенности. В результате происходит перегруппировка элементов сознания и преобразование структуры действующих связей, которые приобретают отчетливо выраженный динамический характер (Н.И. Гуслякова, 2009).



Личностное становление профессионала детерминировано разрешением противоречий в триаде «модус жизнедеятельности ↔ форма психологической регуляции деятельности ↔ уровень осуществления деятельности», где элементы оцениваются на основе критериев профессионализации. Предложены три модуса: *обладания* (стремление к личному удобству и выгоде, минимизации усилий, основная установка – потребительская), *социальных достижений* (сравнение себя с другими, соперничество и самоутверждение, отрицание другого, как следствие – психологическая неустойчивость и высокая тревожность) и *служения* (раскрытие миру своей уникальности, со-причастности с другими людьми). Каждый из этапов становления личности профессионала обеспечивается с помощью регулятивных форм деятельности: *личностной* (ломка старых способов и средств деятельности, установившихся отношений, активное стремление к новым смыслам), *индивидуальной* (стремление к сохранению усвоенных форм действий, к поддержанию соответствия между человеком и требованиями той деятельности, которую он выполняет), *индивидуально-психологической*, промежуточной (неясность жизненных целей, утрата согласия с самим собой, неуверенность) [2].

Профессионально-педагогическая деятельность эффективна, если педагог становится полноправным участником отношений и реализует их в собственной деятельности. Оказалось, что постоянное «авансирование доверием» зачастую подготавливает благоприятные условия реализации самими учащимися, которые предпринимают для этого определенные усилия. Уверенность педагога в своих оценочных суждениях положительно коррелирует с выраженностью внешней положительной мотивации: чем более выражено стремление к достижению успеха и оптимальнее мотивационный комплекс профессиональной деятельности, тем увереннее педагог в своих оценках относительно личности учащегося [4, с. 366, 371].

В ходе профессионализации чередуются процессы поиска, выполнения и осуществления новых форм деятельности, затем изменяются запросы общества к продуктам труда, наступает разрушение старых стереотипов форм деятельности, что требует от субъекта труда различных личностных качеств: установки на стабильность, мобильность и переключаемость, решение задач личностно-профессионального развития [2]. Профессионализм становится центральным объектом государственной политики, что выражается в социальном заказе готовить специалиста высокого уровня, способного активно содействовать реализации образова-

тельных проектов национального масштаба, набирает силу тенденция понимания образования как комплексных и долгосрочных инвестиций в экономику государства.

В представленном исследовании были изучены вопросы сформированности личностных характеристик педагогов на разных этапах профессионализации как базовая основа системы отношений и влияния на характер представлений о себе и Других у студенческой молодежи. Выборка составила 196 человек (женщины-педагоги вузов г. Минска и регионов страны в возрасте от 21 до 60 лет, имеющие педагогический стаж от года до 35 лет). Использованы комплекс психодиагностических методик – как уже известных и используемых в практике, так и разработанных самим автором. Обработка данных проводилась с помощью программы SPSS 11.0 (расчет средних значений и среднеквадратических отклонений, сравнение по Н-критерию Kruskal-Wallis, корреляционный и факторный анализы).

- Исходя из оснований выделения этапов профессионализации (Э.Ф. Зеер, Л.М. Митина, Ю.П. Поваренков, Д. Сьюпер), выборка женщин-педагогов была разделена на 4 группы. Основанием для этого стало соответствие названий и тех задач, ближайших целей, которые значимы для профессионального развития. Так, если первые две – это группы утверждения и выбора соответствующей профессиональной позиции, где лишь намечается переход к самостоятельности, то другие – выступают уже как показатели и периоды наиболее продуктивной профессиональной работы. В соотношении с предложенной классификацией четырем группам были присвоены следующие наименования:

- 1-ая группа – группа «*адаптации*» (исследование, поиск, ориентация) насчитывает 52 человек (27% от общей выборки),
- 2-ая группа – группа «*накопление*» (становление, идентификация, самоопределение) – 51 человек (26%),
- 3-я группа – группа «*квалификации*» (реализация, продуктивность, самовыражение) – 56 человек (29%),
- 4-ая группа – группа «*консолидации*» (закрепление, зрелость, самореализация) составляет 37 человек (19%).

В результате проведения экспериментальных процедур (метод Н-теста) получены характерные для каждой группы педагогов содержательные признаки изучаемых личностных характеристик. Это – представления о себе и Других, раскрыты идентификационные признаки и гендерно-

ролевые позиции (при анализе далее в скобках указана нумерация изучаемых групп и представлен критерий статистической значимости межгрупповых различий).

1.1. Выявление сходства и различий между *профессиональными группами* женщин-педагогов проводилось путем сравнения показателей. Они сгруппированы из серии частных, которые можно представить в наглядном представлении в виде диаграммы при указании средних значений (рисунок).

В сфере *личностной идентификации* у педагогов разных групп практически все показатели тождественны (гендерное Я, рефлексивное Я, социальное Я, коммуникативное Я, перспективное Я), отличаясь только по критерию «окрашенность» ( $p \leq 0,03$ ). Лидирующее положение занимают представители 2-ой группы (в отличие от 4-ой), для которых более значима эмоциональная составляющая идентификационных признаков.

По *групповой идентификации* выявлены различия между группами по критериям оценки (1) и отношения (2) к «чужим», «мужской» (3) и «женской» (4) группам ( $p \leq 0,03$ ), при этом, индивидуализм наиболее выражен в группе «квалификация» ( $p \leq 0,03$ ), коллективизм – у высокопрофессиональных работников-«консолидаторов» ( $p \leq 0,02$ ) при общей позитивной направленности на «настоящее» и «будущее» в группе «накопление» и «квалификация» ( $p \leq 0,02$ ).

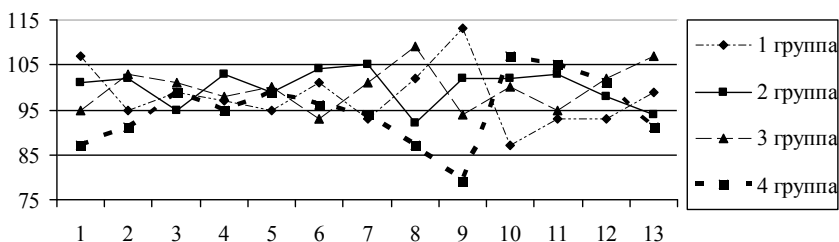


Рисунок. Структурно-содержательные компоненты гендерных отношений в разных группах профессионализации женщин-педагогов

*Примечание:* 1. гендерное Я, 2. личностная идентичность, 3. групповая идентичность, 4. временная идентичность, 5. толерантность, 6. автономность, 7. ориентированность, 8. позиция гендерно-ролевая, 9-11. ценности «адаптация», «социализация», «индивидуализация», 12. гендерная толерантность, 13. удовлетворенность сферами жизнедеятельности.

Видовые показатели *толерантности* (гендерная, межличностная, межпоколенная, межкультурная, межэтническая) зафиксированы в большей степени проявлений у 4-ой группы, несколько превышая количественные показатели, однако не выявляют значимости различий среди групп.

Принятие *ценностей* социального мира наиболее ярко различаются в 1-ой и 3-ей группах. Так, альтруистические тенденции как стремление к оказанию взаимопомощи и поддержки ( $p \leq 0,05$ ), сформированность «гражданственности» ( $p \leq 0,04$ ) характеризуют 1-ю группу, в которой наблюдается доминирование адаптирующих, приспособительных реакций ( $p \leq 0,01$ ). В 3-ей группе педагогов, где выявлено наибольшее количество преобладающих тенденций, лучше сформирована «позиционность» ( $p \leq 0,01$ ) и индивидуальная «ответственность» ( $p \leq 0,02$ ), что свидетельствует о возможности на основе приобретенного опыта отстаивания собственных взглядов и убеждений.

Выступая критерием адаптивности и психологического благополучия, *удовлетворенность сферами жизнедеятельности*, в большей степени, наблюдается в области социального взаимодействия в 1-ой профессиональной группе ( $R=112,98$ ), отличающейся поисковым характером личностно-ориентированных действий ( $p \leq 0,03$ ). Межличностные отношения позитивно оценивают представители 3-ей группы профессионального развития ( $R=109,32$ ), группе наивысшего расцвета и продуктивности ( $p \leq 0,04$ ). В области личностной и образовательной удовлетворенности подтвердили свое согласие коллеги из 1-ой и 3-ей групп, семейная сфера отмечалась у старшего поколения, трудовая – оформлена в меньшей степени у представителей молодых педагогов (статистической значимости не обнаружено).

1.2. Распределение по *типу гендерной ориентации* в изучаемой выборке наблюдается в виде превалирования маскулинно-направленных женщин-педагогов (44%) и, практически, в равной мере соотносимых по количественному признаку – андрогинных и феминных типов (соответственно 27% и 29%). Это соотносится с общей тенденцией маскулинизации женского пола в виде инверсивного характера проявления традиционного сценария, что приводит не только к расширению социальных ролей, но, в то же время, ограничивает многие проявления гендерной самоидентификации (И.С.Кон, 1978). Наибольшее количество различий по выявляемым признакам установлено в группах 4-ой и 1-ой (11:11), в отличие от других групп (3-ей и 2-ой), где это соотношение составляет достаточно

значимую величину (8:3), определяя, в то же время, достаточно стабильную картину личностных пристрастий.

По характеру распределения различий в зависимости от типа гендерной ориентации лидирующую позицию в изучаемых группах занимают:

- *маскулинные* педагоги (1, 2 и 4 группы), у которых отмечается высокая автономность (4) и комфортность переживания временного отрезка жизненного пути (4) при доминировании «настоящего» времени (1), присутствует явно выраженная полотилическая реакция отношения к группам (2) и приоритетность адаптационных (2) и индивидуализационных (1) ориентиров;

- *феминные* педагоги (1, 3 и 4 группы) – превалирует принятие других как позитивность принятия себя (1, 3) в пространственно-временном континууме, управляемость временем в «настоящем» и нацеленность на «будущее» (1, 4), оформление «гражданственности» и «позиционности» (4) как значимых социальных приоритетов;

- *андрогинность* (1-4 группы) как направленность на принятие взаимодополняющих качеств позволяет оформиться саморефлексии и принятия значимости личностной (1, 2) и временной (3, 4) идентичности в контексте обеспечения безопасности личного и материального плана (3, 4), при большей, по сравнению с другими, удовлетворенности семейной (2) и образовательной (3) сферой.

1.3. Детализация анализа по *группам профессионализации* позволила выявить характерные признаки, связанные с оформлением гендерного самопринятия у женщин-педагогов.

Для *1-ой группы* профессионального развития («адаптация») характерно: развитая рефлексия ( $R=35,96$ ,  $S=,02$ ) и ориентация на социализационные ценности ( $R=19,57$ ,  $S=,07$ ) лиц *андрогинного* типа ( $R=18,5$ ) – в противовес *феминным* ( $R=6,0$ ), у которых в структуре идентификационных признаков присутствует высокая значимость социальных норм и границ ( $R=34,50$ ,  $S=,03$ ), отмечается принятие «чужих» ( $R=17,40$ ,  $S=,01$ ) и «будущего» времени ( $R=21,95$ ,  $S=,05$ ), превалирует эгоцентризм при оценивании «женской группы» ( $R=21,18$ ,  $S=,05$ ), управляемость «прошлым» временем ( $R=33,63$ ,  $S=,05$ ), высоко ценится обеспеченность и материальная сфера ( $R=19,27$ ,  $S=,05$ ); у *маскулинных* представителей ( $R=39,0$ ) выявлен характерный для них эгоцентризм по отношению к группе «близкие» ( $R=30,24$ ,  $S=,02$ ), доминанта «настоящего» времени ( $R=31,33$ ,  $S=,02$ ), оформлен вы-

бор ценностей «индивидуализации» ( $R=21,77$ ,  $S=,02$ ) как приемлемом пути для самореализации.

Показатели педагогов 2-ой группы («накопление») отличаются сравнительно небольшим количеством разности данных: у педагогов *андрогинного* ( $R=23,0$ ) типа выявлена значимость самопризнания ( $R=32,58$ ,  $S=,07$ ), друзей ( $R=22,97$ ,  $S=,08$ ) и семейной ( $R=30,91$ ,  $S=,06$ ) удовлетворенности; *маскулинные* ( $R=41,5$ ) – высоко оценивают «мужскую группу» ( $R=22,17$ ,  $S=,08$ ) и ориентируются на адаптирующие (безопасность, поддержка друзей, образованность, событийность, престижность) ценности ( $R=20,97$ ,  $S=,06$ ); лица *феминного* типа ( $R=7,5$ ) занимают нейтральную позицию при оценивании себя и других в контексте социальных приоритетов.

У представителей 3-ей группы («квалификация») отмечается позитивность оценивания других («чужих» и «смешанных» групп – соответственно,  $R=23,16$ ,  $S=,01$  и  $R=22,25$ ,  $S=,07$ ) у педагогов с *феминными* ( $R=9,5$ ) чертами, что определяет характер паритетности во взаимодействиях ( $R=22,61$ ,  $S=,07$ ) при высокой значимости личностной идентификации ( $R=35,91$ ,  $S=,06$ ); у *андрогинно-ориентированных* ( $R=25,0$ ) лиц присутствует более четкая направленность на «настоящее» и «будущее» время ( $R=38,15$ ,  $S=,02$ ) при сформированной ценности «безопасность» ( $R=2,0$ ,  $S=,03$ ) и высокой удовлетворенности образовательной сферой ( $R=33,51$ ,  $S=,01$ ); *маскулинные* ( $R=44,0$ ) – занимают варибельную, нечетко сформированную позицию при склонности к симметрии данных лиц андрогинной ориентации.

У педагогов 4-ой группы («консолидация») при оформленной и преобладающей *маскулиной* ( $R=3,0$ ) ориентации отмечается характерная для них повышенная автономность ( $R=24,13$ ,  $S=,02$ ) и значимость друзей ( $R=14,16$ ,  $S=,05$ ), выступающая как индивидуальная ценность, присутствует комфортность ощущения себя на данном жизненном интервале ( $R=15,4$ ,  $S=,02$ ), определяющая временную перспективу ( $R=15,03$ ,  $S=,06$ ); у *андрогинных* ( $R=18,0$ ) – отмечается достаточно позитивное оценивание «прошлого» времени ( $R=14,33$ ,  $S=,01$ ) при доминировании ценности «безопасность» ( $R=11,94$ ,  $S=,07$ ), где значима уверенность, материальная обеспеченность и семья; предпочтение «настоящего» и включенность в проектирование «будущего» жизненного пути ( $R=23,65$ ,  $S=,06$ ) связаны со становлением собственной позиции ( $R=15,34$ ,  $S=,05$ ) и «гражданственности» ( $R=15,30$ ,  $S=,05$ ), определяя у лиц *феминной* ( $R=7,0$ ) ориентаций на

развитие «индивидуализационных» приоритетов ( $R=14,19$ ,  $S=,07$ ) и оформление устойчивого типа интериоризированной ценности.

1.4. На основе проведения факторного анализа стало возможным увидеть распределение показателей у педагогов *разных групп* профессионального развития (таблица). Факторизация осуществлялась по методу главных компонент, в итоге выделилось шесть факторов (в скобках указана их последовательность и весовая нагрузка, количество итераций (КИ) и общая доля дисперсии переменных (ДД)).

Таблица – Основные факторы в группах профессионализации педагогов

Фактор	1 группа	2 группа	3 группа	4 группа
	КИ: 7, ОДД: 54,35%	КИ: 9, ОДД: 54,71%	КИ: 15, ОДД: 52,80%	КИ: 12, ОДД: 61,57%
1	автономность (-0,9016)	перспективное Я (0,7432)	смешанная группа (0,7970)	женская группа (0,8159)
2	мужская группа (0,7314)	принятие других (0,8911)	автономность (-0,7683)	толерантность (0,8289)
3	личностная идентичность (0,8022)	мужская группа (0,7867)	личностная идентичность (0,8712)	принятие других (-0,7576)
4	смешанная группа (0,7392)	межпоколенная толерантность (0,8273)	группа «чужие» (0,7224)	настоящее время (0,6646)
5	толерантность (0,87)	личностная идентичность (0,9128)	гендерная толерантность (0,8040)	личностная идентичность (0,8249)
6	ориентированность (-0,7472)	социализация (0,7270)	социализация (-0,6977)	рефлексивное Я (0,7158)

В 1-ой группе профессионализации «личностная идентичность» у женщин-педагогов связана с «гендерным Я» (0,6480) и «перспективным Я» (0,7199), определяя характер приспособительных действий в связи с признанием «адаптивных» ценностей (-0,5434) и оформлением интегрированного показателя гендерной культуры (0,5212). Во 2-ой группе – зафиксировано построение множественной идентичности на основе расширения контактов «социального Я» (0,6572), признание «гендерного Я» (0,6376) и упрочение рефлексии (0,4566). Частично такое же положение отражено и у

педагогов 3-ей группы: «социальное Я» (0,7068) и «гендерное Я» (0,4240) объединены с отношением к «близким» (0,5439) и управлением «настоящим» временем (0,6247). Представители 4-ой группы выстраивают свою тождественность на основе гендерного самопринятия (0,7846) и включения в социальное пространство (0,5505), что в большей степени связано с маскулинным типом ориентирования (0,4359), однако саморефлексия (0,7158) снижает уровень «перспективного Я» (-0,654), но позволяет развивать временную центрацию (0,4720).

Высокий уровень временной *ориентированности* (-0,7472) в 1-ой группе профессионалов приводит к стремлению проявить свою индивидуальность и выбирать определенные *ценностные* приоритеты (0,6093), в 4-ой группе – представляется возможным развивать саморефлексию, эффективно управлять «настоящим» временем (0,6646) и видеть разнообразие жизненных реалий, адекватно оценивая «прошлое» (0,5338) и имея перспективу будущего (0,5537). Однако в других группах слабая временная интегрированность приводит к снижению *автономности* (2-ая группа: -0,8445, 3-я группа: -0,7682) при взаимодействиях, позволяя принять позицию «Другого», не снижая показатели «групповой идентичности» (соответственно, 0,7840 и 0,6092).

Общая *толерантность* более ярко просматривается в 1-ой (0,87) и 4-ой (0,8289) группах, уважение к разным возрастным группам характерно для 2-ой группы, терпимость к представителям другого пола отмечается в 3-ей (0,8040) группы педагогов. *Удовлетворенность* жизнью как критерий психологического благополучия связана с внутригрупповыми отношениями (1 группа: 0,5967), гендерной центрацией (4 группа: 0,6749), разнообразием позиций в пространственно-временном континууме (3 группа: -0,4160), не выражена во 2-ой группе педагогов.

Тем самым, свойства личности, сформировавшиеся в рамках выполнения профессионально-функциональной роли, становятся чертами характера, начинают проявляться в других сферах жизнедеятельности. Возможным становится выявление проблемного поля и характера раскрытия личностного потенциала специалиста. На основе анализа личностных характеристик женщин-педагогов и их проявлений на разных этапах профессионализации сделаны следующие выводы:

- по многим показателям найдены как общие, объединяющие, «ядерные» признаки (устойчивая личностная идентичность, видовое раз-



нообразии проявлений толерантности), так и характерные, дифференцирующие;

- при сравнении по социально-квалификационному параметру установлены различия (групповая идентичность, социальные ценности) и тождественность (толерантность, личностная идентичность) рассматриваемых признаков, что объясняется стремлением отстаивания своей профессиональной роли на позициях самопринятия в разных смысловых контекстах;

- в зависимости от гендерной направленности построение личностных структур осуществляется неравномерно и динамично, в зависимости от этапа профессионализации, накопления опыта и овладения знаниями и умениями: установлена достаточно стабильная личностная идентичность, позитивность отношения к другим (групповая идентичность), варьирование временной идентичности, постоянство толерантности, принятие, в основном, социализационного типа ценностей, что позволяет включаться в пространство связей и выстраивать отношения с окружающими;

- между группами профессионализации осуществляется преемственность культурных и морально-этических норм, образцов поведения, жизненных проектов, трансформируя перенос позитивности в студенческую среду для оформления и построения гуманистической направленности педагогических воздействий, включения молодежи в ценностно-смысловое пространство приоритетов личности и социальной среды.

Новый тип экономики предъявляет новые требования к работникам и выпускникам вузов, способных самостоятельно осуществлять профессиональные функции с оптимальными психическими и психофизиологическими затратами. Все больший приоритет получают интеллектуальные, коммуникативные и моральные качества, позволяющие успешно организовывать деятельность в социо-культурном пространстве. Профессионализация становится активной тогда, когда человек принимает ее как жизненную задачу, т.е. проблемы, связанные с профессией, включаются в систему жизненных планов и целей, в структуру жизненной перспективы личности. Готовность педагога оказывать качественные образовательные услуги как оптимально реализуемый и восполняемый потенциал его личности становится важнейшей сферой научно-практических интересов.

## Литература:

1. Фернхем, А. Личность и социальное влияние / А. Фернхем, П. Хейвен. – СПб., 2001. – 368 с. – (Серия «Мастера психологии»).
2. Фонарев, А.Р. Психология личностного становления педагога-профессионала: автореф. ... докт. психол. наук: 19.00.07 / А.Р. Фонарев; Моск. гос. ун-т технологий и управл. – М., 2007. – 49 с.
3. Абдалина, Л.В. Психолого-акмеологическая модель развития профессионализма педагога: автореф. ... докт. психол. наук: 19.00.13 / Л.В. Абдалина; Тамбовский гос. ун-т им. Г.Р. Державина. – Тамбов, 2008. – 54 с.
4. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. СПб., 1999. – 343 с. – (Серия «Мастера психологии»).



Verzhibok H. V. Projavlenija lichnostnyh karakteristik pedagogov na raznyh jetapah professionalizacii / H. V. Verzhibok // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - № 4. – 2014. – S. 38-50.

© Г. В. Вержибок, 2014.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2014.

— ● —

УДК 811.111'255+088 (075)

## **МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОВЛАДЕНИЯ РАЗГОВОРНОЙ ИНТОНАЦИЕЙ СТУДЕНТАМИ – БУДУЩИМИ АКТЕРАМИ, КАК РЕЧЕВЫМ СРЕДСТВОМ** *М.Б.Младенова, Г.Х.Дянкова*. ЮЗУ им. Неофита Рыльского (Благоевград, Болгария), e-mail: mayaadj@yahoo.com

**Резюме.** Данное исследование сосредоточено на процессе освоения устной интонацией как действующим средством выражения в пределах речевого образования стадии из студентов - будущих актеров. Овладение выразительными возможностями устных интонаций значительно влияет на эффективность сценической коммуникации актера с аудиторией. Некоторые определенные методологические проблемы выдвинуты на первый план в пределах исследования. Предлагаются методические приемы для того, чтобы преодолеть эти проблемы. Получены идентифицированные критерии и ин-

дикаторы для того, чтобы измерить навыки студентов для эффективной проработки устной интонации.

**Ключевые слова:** действие, сценическое образование, устная интонация как средство выражения, сценическая речь.

Умение проведения эффективного и воздействующего сценического общения является ключевым компонентом актерской психотехники. Оно измеряется через действенность словесного выступления, которая выражается степенью реализованного воздействия на слушателя, в соответствии с коммуникативной целью. Так как у слова есть „интонационный характер и при помощи способов словесного выражения, индивид делает успешными свои взаимодействия с другими и с действительностью” (Дянкова, 2002:65), в то время действенность зависит в основном от „достижения оптимального единства между смыслом и формой словесного выступления, адекватно вложенной в нее интенции” (Дянкова, 2002:69). Вот почему овладение средствами выражения речи (сознательно контролируемое воспроизведение и целесообразное употребление) является существенной частью обучения сценическому слову студентов, изучающие актерское мастерство.

Возможности, которые предлагает речевая интонация для достижения высокой степени словесной деятельности, практически перечислимы. Она среди самых выразительных характеристик речи и умелое ее использование является показателем профессиональной компетенции актера. Выдающийся педагог речи Пенчо Пенчев указывает „Интонация превращается в раздражитель для воспринимающего. Ей и ее богатством звуковых красок он воспринимает сказанное во всех логических и эмоциональных настройках” (Пенчев, 1991:112). Однако мастерское овладение выразительностью интонации – сложный и длительный процесс, который требует много настойчивости и целесообразности со стороны обучаемых.

В рамках многолетних наблюдений за обучением сценическому слову за студентами специальности „Актерское мастерство” в Юго-Западном университете имени „Неофита Рылского”, выявлены некоторые специфические методические проблемы, которые замедляют усвоение выразительных возможностей речевой интонации.

Увлеченные ускоренным ритмом современной действительности, молодые творцы нетерпеливы в достижении быстрых сценических

результатов и большая часть из них отказываются приобрести определенные профессиональные умения, когда они требуют больше усилий и времени. Эта негативная тенденция усиливается и наличием множества примеров недостаточного овладения разговорной компетенцией среди уже утвердившихся актеров, что создает впечатление у студентов, что отсутствие соответствующих умений реально не воспрепятствует успешной профессиональной реализации.

Из-за сложности интонации как речевой характеристики, в процессе овладения ей приходится дифференцировать работу над ее техническим воспроизведением и ее художественно-действенным употреблением как средством выражения. Усовершенствование технических интонационных умении неизменно требует сознательного механического воспроизведения внешне заданных интонационных фигур, что в рамках конкретного упражнения лишает использованного текста смысла и провоцирует у студентов ощущение нарушенной правдивости. Это ощущение генерально противоречит актерской природе и часто ведет к проявлению сопротивления упражнениям. Если это сопротивление не преодолевается, будущий актер не успевает овладеть выразительными возможностями интонации на нужном мастерском уровне, так как уменьшает значимость работы над техническими умениями и таким образом воспрепятствует развитию художественно-действенных способностей.

Будущие актеры также склонны воспринимать с недоверием ту часть упражнения, которая требует работы с определенными классическими текстами, доказавшими, что особенно подходят для овладения речевой компетентностью. Например, древние драматургические произведения в гекзаметр. Причина в довольно не типичной для них словесно-сказательной форме и жизненных сюжетах из довольно далекого прошлого, которые особенно затрудняют работу с подобными текстовыми материалами и демотивирующе воздействуют в процессе овладения самой учебной материей.

Описанные выше специфические методические проблемы в обучении разговорному слову современного студента определяют заниженную мотивировку обучаемых как основной фактор, препятствующий полноценному и целостному овладению выразительными возможностями речевой интонации. Этот вывод провоцирует проведение педагогического эксперимента со студентами специальности „Актерское мастерство” в Юго-Западном университете

имени „Неофита Рыльского”, в рамках которого проверено воздействие некоторых методических нововведений над речевым обучением будущих актеров.

Классически, доказанные эффективные упражнения сочетаются с новыми, адаптированными сообразно специфических характеристик современных обучаемых. Часть из них связаны с использованием электронной технологии, что определяет их огромный мотивирующий потенциал, ввиду высокой степени внимания к таким технологиям со стороны современной молодежи. Они обеспечивают речевому педагогу возможности для стимулирования студенческой активности во время аудиторной работы и расширяют варианты самонаблюдения и самоконтроля со стороны будущих актеров во время их самоподготовки.

Студенты из двух смежных выпусков распределены случайным образом на две группы – контрольную и экспериментальную, и подвергнуты констатирующему, формирующему и контролирующему экспериментам. Сформулированы оценочные критерии и показатели для измерения уровня умения технического и художественно-действенного оперирования с разговорной интонацией, а именно:

1. Констатация изменения в разговорной интонации: констатирует детально/ констатирует обобщенно/ не констатирует;

2. Отчет направления изменении в разговорной интонации: отсчитывает точно/ отсчитывает неточно/ не может определить;

3. Дифференцирование интонации другими речевыми характеристиками (динамика, темпоритм) : дифференцирует и определяет точно изменения/ дифференцирует и определяет неточно изменения/ не дифференцирует;

4. Воспроизведение текстовой фразы одного и того же заданного тона: воспроизводит точно заданного тона/ воспроизводит один тон несоответствующий заданному тону/воспроизводит разные тоны, начиная с заданным/ воспроизводит разные тона, не начиная с заданным;

5. Дифференцированное воспроизведение синхронного изменения в интонации и в другой речевой характеристике (динамика, темпоритм): воспроизводит дифференцировано / воспроизводит не дифференцируя;

6. Реализует плавное изменение интонации в восходящее или нисходящее направление воспроизводя текст: Реализует плавно, через маленькие, равные интервалы / реализует через средне большие

или/неравные интервалы/ реализует изменение прыжком, большими интервалами/ реализует изменение в разные направления;

7. Ширина индивидуального тонового (речевого) охвата: широкий выше (1 ½ октавы)/ нормальный (с 1 до 1 ½ октавы)/ узкий (ниже 1 октавы)

8. Резонанс (в среднем, высшем или низком речевом регистре): чистый, полнозвучный / гортанный, носовой или пискливый;

9. Декодировка действенной интенции анализом речевой интонации: декодирует точно / декодирует приблизительно / декодирует неточно;

10. Выводит логику предложения при помощи говорной интонации: реализует логическую, соответствующую книжным нормам интонацию / реализует нелогическую, отклоняющуюся от книжных норм интонацию;

11. Однозначность и активность в интенциональном кодировании интонации: кодирует однозначно и реализует высокой степени воздействия / кодирует неоднозначно и реализует низкую степень воздействия / кодирует двусмысленно;

12. Реализация интонационных вариации при выполнении действенной задачи: реализует высокую инвариантность (5 и больше вариации) / реализует среднюю инвариантность (3-4 вариации)/ реализует низкую инвариантность (1-2 вариации);

13. Синхронная реализация изменения в речевой интонации при ансамблевом исполнении: реализует высокую степень воздействия при наличии синхрона / реализует низкую степень воздействия при наличии синхрона/ реализует низкую степень воздействия при отсутствии синхрона;

14. Синхронное выполнение действенной задачи через изменения в речевой интонации при ансамблевое исполнение: реализует высокую степень воздействия при существующий синхрон / реализует низкую степень воздействия при наличии синхрона / реализует низкую степень воздействия при отсутствующий синхрон;

На основании указанных критериев и показателей констатированы результаты проведения со студентами педагогического эксперимента по отношению влияния методических нововведений в обучении сценическому слову на уровне усвоенной речевой компетентности будущими актерами.

Статистические данные и результаты педагогического исследования предстоит представить в рамках диссертационной

разработки над методическими аспектами в процессе развития интонационной выразительности у студентов актерского мастерства.



Mladenova M.B., Djankova G.H. Metodicheskie aspekty ovladenija razgovornoj intonaciej studentami – budushimi akterami, kak rechevoe sredstvo / M.B. Mladenova, G.H. Djankova // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - № 4. – 2014. – S 50-55.

© М.Б. Младенова, Г.Х. Дянкова, 2014.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2014.

— ● —

УДК 378.14: 369 (045)

## **МОТИВЫ УЧЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

**М.А. Балабанова**, ЮЗУ им. Неофита Рылского (Благоевград, Болгария), e-mail: balabanova\_1956@abv.bg

Согласно представителям разных теоретических направлений (психолого-педагогических, социологических и др.), проблема мотивации учения довольно сложная, потому что связана с многоаспектным влиянием систематизированных и индивидуально интериоризированных приоритетных ценностей и идеалов.

При анализе процессуальной стороны профессиональной подготовки студентов – будущих педагогов, проблема мотивации приобретает особую значимость, так как применение определенных методов в их обучении, в сущности, реализует и воспитательный эффект. Это придает особую специфику университетской подготовке в педагогических специальностях, при которой, для успешного усвоения знаний, умений и компетентности, а также для качественной профессиональной реализации, определяющими являются:

- предварительный интерес к педагогической профессии;
- автономность желания для соответствующей образовательной квалификационной степени;

- ценностная ориентация;
- личностные качества;
- стиль обучения.

Из-за своей индивидуальной детерминированности, указанные характеристики проявляются в разной степени и динамике у обучающихся студентов, но их внутренняя взаимозависимость превращает их в базисный фактор, влияющий на мотивацию обучения.

Что мотивирует современных студентов-педагогов выбрать эту специальность и обучаться по ней? Можно предполагать, что это:

- Данное им право практиковать потом учительскую деятельность;
- Свобода творить и импровизировать;
- Любовь к детям;
- Возможность усовершенствовать себя и идти вперед;

Но существуют моменты, которые демотивируют современных студентов-педагогов практиковать профессию учителя. Демотивация происходит из-за следующих факторов:

- Демографический спад и связанные с ним демографические сокращения в образовании;
- Непрестижность профессии, вызванная ее недостаточной гласностью;
- Несоответствие ответственности и ее оплаты;
- Низкий статус профессии, приводящий к нежеланию практиковать профессию учителя многими молодыми людьми;
- Нервное напряжение, загруженность, отсутствие поощрения и реальной оценки учительского труда.

Все это рефлексировать на качество обучения студентов, на их желания и на способы учиться: формально, для диплома или углубленно, за общую и профессиональную культуру.

Этот психолого-педагогический феномен является основанием для проведения диагностического исследования.

**Объект:** Ставим в фокусе исследования взгляды и ценностную систему болгарских студентов-педагогов - будущих учителей детского сада, оформляющие их доминирующие идеалы и мотивы для обучения по специальности.

**Предмет:** Актуальное состояние мотивации для труда современных студентов



**Цель** исследовательского проекта, чтобы исследовать:

- Как целевая система, связанная с обучением в специальности (стремление к достижению профессиональной компетентности, приятное проведение жизни в этих лет, приобретение определенного статуса), вместе с другими факторами (пол, возраст, языковая компетентность, семейные связи, образовательная потребность) влияют на студенческие идеалы.

- Как они сами оценивают значение приобретенный в ходе обучения социальный, культурный и профессиональный опыт и знания.

Для достижения целей исследования будет необходимо решить **следующие задачи:**

- Конструировать методологию исследования, чтобы она дала возможность найти ответа на поставленные в исследовании вопрос;

- Собрать эмпиричные данные, на основе которых обобщить студенческие идеалы;:

Исследовать способ, которым, факторы пол, образование, взаимоотношения с коллегами и преподавателями, личностные характеристики, познания, профессионально приложенный опыт, влияют на формирование ведущих идеалов, исследовать какие ценности являются основными и опыт, который студенты считают ведущим, формируя собственные идеалы для будущей реализации в обществе, как и раскрыть негативные и позитивные стороны модифицирующей структуры его идеалов.

**Контингент исследования** (целевая группа): 20 студентов, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика с иностранным языком», IV курс.

**Методы исследования:**

Специальным методом исследования является разработанная анонимная анкета (приложение 1).

Критериальный анализ ответов в анкете дает возможность установить иерархию ценностей и доминирующий идеал, обуславливающий потребности достижения или потребности избегания неудачи:

- Любовь к выбранной профессии;
- Желание учиться;
- Возможность для карьерного развития и прибыльной профессии;

- Толерантность к культурным и социальным различиям в сфере общения;

- Общественные идеалы для процветания<sup>5</sup> общества;

Данные показывают, что большинство обследованных – 19 человек попадают в возрастную группу до 25 лет. Их интерес к специальности обусловлен, прежде всего, родителями. Представление об учительской профессии как о благородной профессии, но сочетающейся с ответственностью и заботой о детях. Учитываются и претензии родителей детей в детских садах, которые уменьшают удовольствие общения с детьми. Только 25% анкетированных делятся, что случайно попали в специальность, так как в ней их приняли, хотя у них было другое ведущее желание. Относительно мотивов выбора профессии детского учителя отвечают: люблю заниматься с детьми; хочу быть полезной, помогать, быть более хорошим родителем; образовываться. У всех были положительные ожидания от своего обучения как детского учителя и, вероятно, из-за этого на вопрос: «Если у вас была возможность снова поступать в университет...» отвечают, что выбрали бы эту специальность. Самую высокую оценку значимых качеств детского учителя студенты дают его артистичности, терпению, коммуникативности, профессионализму.

Из вопросов о способе обучения самая большая часть приходится на ответы: читаю каждый вопрос отдельно, делаю короткий план, подчеркиваю самое важное. Интерес вызывает факт, что студенты считают, что лучше всего обучаются на лекциях. Перед экзаменом используют энергетические напитки и кофе.

Вопрос: «Если начнете работу по специальности, какие знания и способности из полученных, по вашему мнению, вам будут нужны больше всего?». Ответ: навыки общаться свободно, знания по иностранному языку, по педагогике, навыки работать в команде.

Большая часть из анкетированных респондентов объединяются в своих мнениях о качествах, которые ценят больше всего у своих однокурсников: отзывчивость, терпение, работа в команде, доброжелательность.

На вопрос «Что цените больше всего в студенческой жизни?» преобладают ответы: знакомства; знания, которые получаю; свободное время на то, что могу себя совершенствовать.

---

<sup>5</sup> «Процветание» от англ. prosperity - процветание, преуспевание, успех; благосостояние, зажиточность, достаток.

Производит впечатление мотивация работать по специальности у 80% из исследованных. На вопрос «Что сподвигнет вас работать педагогом после окончания вашего обучения?» они отвечают: это профессия, которая мне нравится; хочу применить изученное; потому, что считаю, что могу это делать; у меня есть желание работать с детьми; потому что люблю детей.

К сожалению, значительная часть (45%) отвечают, что стремятся к высоким отметкам из-за возможности получать стипендии.

Интерес вызывает отношение к работе с детьми в рисковом положении. 10% из анкетированных утверждают, что работали бы с представителями других этносов, 15% с детьми с ограниченными возможностями и только 5% с детьми с обобщенными нарушениями развития.

Второй основной метод исследования направлен на оценку потребностей в достижениях и успехе, лежащем в основе мотивировки обучения.

Мотивировка достижения (успехов) – стремление к достижению высоких, положительных результатов; переживание удовлетворенности от достигнутого, активно добиваться целей, стремление достичь своей цели, является одним из основных свойств личности, оказывающее сильное влияние на жизнь. Измерение уровня мотивировки для достижения, т.е. мотивировки для достижения успеха, было, сделано при помощи шкалы, состоящей из 22 утверждений, у которых две возможности для ответа «да» или «нет» (Приложение 2).

Анализ полученных результатов показывает низкий уровень мотивировки достижения у 75% из исследованных студентов. Как известно, потребность в достижениях и успехах является основным двигателем развития и прогресса. Личности с такими потребностями преследуют одобрение и успех независимо от временных трудностей и неудач. В отличие от них, личности с потребностями избежать неудач, высоко тревожные, легко фрустрируются. От страха провалиться, они боятся проявить свои способности и знания.

Третий метод исследования направлен к ценностной системе студентов. Мы использовали методику исследования ценностных ориентаций М. Рокича<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Милтон Рокич (англ. Milton Rokeach; 1916 — 1988) — американский психолог польского происхождения. Автор Методики исследования ценностных ориентаций (Тест Милтона Рокича).

Согласно Рокичу, есть два класса ценностей – терминальные (Т) и инструментальные (И). Терминальные ценности это ценности-цели, а инструментальные относятся к способу действия или личностной черте (на практике – это ценностные средства). После огромного по своему объему труда по анализу Рокич сократил все ценности до двух списков с 18 ценностями в каждом. Которые даются для ранжирования исследуемых лиц. В бланке теста дается список ценностей, а задача – нумеровать каждую ценность в соответствии с местом, которая согласно исследованиям нужно было бы занимать в его системе ценностей.

Интригующий характер диагностической процедуры по методике М. Рокича направил нас к исследованию ценностной ориентации молодых в настоящем времени, а конкретнее – к будущим педагогам, 20 студентам из специальности «Дошкольная педагогика с иностранным языком». Названная процедура охватывает как сегодняшние настроения молодых – «субъективное я», так и их оценку значимости перечисленных 18 терминальных и 18 инструментальных ценностей для них в прошлом (5 лет тому назад) и в будущем периоде («Как ранжировали бы их после их реализации, так как мечтали?»).

В отдельных столбцах анонимно исследуемые вносят ценности соответственно своим представлениям о значимости, которую им определяет общество сегодня и так, как должно их воспринимать идеальное общество.

Даже после поверхностного анализа можно сделать некоторые обобщения, которые заслуживают внимания. Как видно из данных, студенты ставят на первое место здоровье (телесная и внутренняя гармония). На второе место поставлена «любовь», отличающаяся наверно от хорошей дружбы, которая уходит только на восьмое место. На третьем месте по значимости оказывается материально обеспеченная жизнь. Эта прагматичность ценностной системы определенно связана теперешней экономической реальностью. На четвертое место поставлена «уверенность в себе». Согласно классификации Шварца, перечисленные ценности (на передовых местах) главным образом относятся к личностному порядку. Лишь на пятое место поставлена «свобода», за ней следуют такие ценности как «активная деятельностная жизнь» и «жизненная мудрость». Ценности, связанные с альтруизмом и межличностными отношениями находятся в конце рангового столбика. Наличие хороших и верных друзей на восьмом месте, на девятом месте стоит «счастливая семейная жизнь», «счастье других» – лишь на 15-ом месте. На 17-ом месте оказываются

«развлечения», а на последнем – «творчество». Творчество необходимо для развития каждой профессии, науки и общества в целом, поэтому это последнее место должно нас тревожить.

Производит впечатление изменение ценностной ориентации в сравнении с недалеким прошлым (5 лет тому назад), когда на первом месте были (согласно сегодняшним представлениям) развлечения, за ними свобода и любовь. Сравнения ценностных приоритетов молодых людей в недалеком прошлом и сегодня показывают нарастание значимости ценностей из индивидуалистического спектра, как и нарастание самоутверждающих ценностей.

Отвечая на вопрос «Как бы вы могли распределить ответы в порядке по значимости в едином идеальном обществе» студенты снова показывают ориентацию к более абстрактным и лично значимым ценностям (связанные с существованием личности). На первом месте любовь, на втором – здоровье, на третьем – развитие, на четвертом – продуктивная жизнь. Шестое и седьмое место занимают категории «свобода» и «развлечения», на восьмом и девятом месте стоят «жизненная мудрость» и «познание». Следовательно, это ценности, связанные с личной жизнью – «уверенность в себе» и «материально обеспеченная жизнь». Ценности, связанные с общественным чувством и социальным интересом снова занимают конец столбца – на 13-ом месте «наличие добрых и верных друзей», и на 16-ом – «счастье других».

Последнее место дали «общественному признанию». Ценности «творчество» достается лишь последнее – 17-е место.

Результат о месте творчества немножко удивляет, имея в виду тенденцию о значительном нарастании важности индивидуального творческого потенциала в эпохе постмодернизма. Так сформулирована ценность «творчество», что она не звучит как что-то престижное в мире рыночных отношений, из которого спешим добиться богатства, денег или других важных дивидендов; все еще система образования не оценивает и не направлена к стимулированию творчества у детей.

Снова на передний план выступают ценности личностного характера: аккуратность, воспитание, хорошие манеры, высокая образованность. На седьмое место поставлена «непримиримость к своим и другим недостаткам», только на восьмом месте находится категория «честность», девятое и десятое место занимают категории «рационализм» и «ответственность».

Определенно низкий ранг – 15 – «исполнительности» (дисциплинированность) удивляет, так как «послушание», с которым, наверное, связываются эти термины, значит еще и соблюдение социальных норм.

Снисходительность, терпимость находятся на одном из последних мест – 16, которое с трудом можно объяснить, так как неоченность значения исполнительности, показанная выше, не связывается с отказом от терпимости, толерантности, непослушания или с неспособностью прощать чужих ошибок и неисполнительности. Вероятно, дисциплинированность понимается студентами как конформизм, а стремление к автономности присуще молодости. Наверное, этому стремлению обязаны высокие ранги таких ценностей как «смелость отстаивать свое мнение», «твердая воля», «независимость» (4, 5 и 6-ое место). Все-таки эти результаты могут тревожить нас, так как идут в противовес стремлению к сотрудничеству и взаимопониманию с другими. Отрицательной характеристикой является также и низкий ранг чувства юмора и жизнерадостности, как и концептов «ответственность» и «забота» – качества, особо необходимые учительской профессии.

Согласно результатам можно говорить о доминирующей, прагматичной и эгоцентричной, индивидуалистичной, а не альтруистичной ориентации студентов. Это обуславливает нежелание качественно выполнять учебные обязанности, низкую мотивацию в учебном труде.

Производит впечатление положительная корреляция полученных результатов и результатов уровня потребностей в их достижении. Это направляет нас к мысли, что ответы в анкете – интервью (1 метод исследования), хотя и анонимные, но относятся к плану социальных желаний. Более точными, хотя и неудовлетворяющими, являются результаты, собранные при помощи теста Рокича и теста о потребностях в достижениях.

Наша педагогическая ответственность требует направить свое внимание к формированию подходящей ценностной ориентации молодого поколения и приложить усилия к поднятию социально-экономического статуса учительской профессии. Это будет гарантировать рост педагогических кадров с положительной мотивацией к своей профессиональной подготовке – основоположники высокогуманного, целесообразного и перспективного стиля воспитания.

I. Опросный лист проучивания настройки, идеалов и мотивов современного педагога.

Инструкция: Пожалуйста, ответьте на заданные вопросы, отметьте крестиком предпочтительные ответы или добавьте небольшой текст.

1. Сколько Вам лет?
  - 20-25                       25-30
2. Что провоцирует Ваш интерес к специальности „ Педагогика” ?
  - учитель                                       родитель                                       друг
  - фильм, книга                               проблемы в образовательной системе
  - другое.....
3. Какое было Ваше предварительное представление о профессии педагога?
  - ответственная профессия*     *престижная профессия*     *благородная профессия*
  - спокойная профессия*                       *претензия родителей*
  - хорошая зарплата*                               *нехорошая зарплата*
  - усталость*     *образовательные стандарты*     *стресс*
  - длинный отпуск*                               *творчество*
  - забота о детях*
  - удовольствие работать с детьми*                       *контакты с родителями*
4. Как попали в специальность „ Педагогика”
  - По собственному желанию*     *Это меня приняли*
  - Другие*
5. Какие были Ваши мотивы выбрать профессию детского учителя? .....
6. Какие были Ваши ожидания обучаясь в этой специальности?
  - положительные ожидания*
  - отрицательные ожидания*
  - у меня не было никаких ожиданий*

7. Если у Вас была другая возможность, выбрали ли Вы другую специальность?

*Да*                       *Нет*

*Почему?*.....

8. Какими качествами должен обладать педагог? (возможно больше одного ответа)

*хорошая воля*                       *комбинативность*

*организованность*                       *артистичность*

*терпение*

*коммуникативность*

*профессионализм*                       *иновативность*

9. Какая у Вас средняя успеваемость в прошедшем году?

*Средняя*                       *Хорошая*                       *Очень хорошая*

*Отличная*

10. Когда Вы готовитесь к экзаменам?

*во время семестра*                       *1 месяц/неделя до этого*                       *2-3 дня до даты*

11. Когда читаете об экзамене?

*днем*                       *вечером*                       *ночью*

12. Как готовитесь об экзамене?

*один*                       *с однокурсникам*                       *в читальне*

*библиотеки*

13. Как работаете по конспекту?

*читаю все вопросы информативно*                       *читаю отдельно каждый*

*вопрос*

*делаю короткий*

*план*

*ищу помощь в интернете*

*ищу помощь у*

*коллег*

*читаю часть вопросов*

*ищу консультации*

*с Преподавателем*

14. Ведете ли записки лекции и семестриальных упражнении во время семестра?

*Да*                       *Нет*                       *Надеюсь на готовые*

*разработки*

15. Пользуетесь ли Вы какими – нибудь техниками , чтобы



запоминать лучше?

*схемы*

*план материала по данному вопросу*

*подчеркивание*

*отмечать материал цифрами*

*рассказ запомненного*

*списывание самого важного*

*выработка вспомогательных средств – шпаргалки*

16. Как воспринимаете легче всего новый материал?

*на лекциях*  *прочитанный дома*  *в библиотеке*

17. Пользуетесь ли какими-нибудь средствами, чтобы улучшить свою память?

*энергетирующие напитки, кофе*  *витамины, добавки*  *другое*.....

18. Стремитесь ли Вы к высоким отметкам?

*Да*  *Нет*

19. Если стремитесь, почему?

*чтобы получить стипендию*  *чтобы быть более информированным /ой*

*чтобы справляться в профессии*

*чтобы продолжить свое образование*

20. Если начнете работу по специальности, какие из полученных знания и умения в университете думаете, что Вам будут полезнее всего?

21. Что по-вашему нужно изменить в болгарском образовании?

22. Какими качествами дорожите больше всего у своих однокурсников?

23. Чем дорожите больше всего в студенческой жизни? Обоснуйте несколькими словами?

*актуализация нормативных документов*

*методы обучения*

*введение современной техники и технологии*

*другое*.....

24. На работе Вы работали ли бы с людьми из следующих групп:

(Обоснуйте несколькими словами, если ДА или если НЕТ?).....

*представители других этносов*  *с физическими недостатками*

*с обобщенными нарушениями (аутизм, гиперактивность, дислексия)*

25. Собираетесь ли работать педагогом после окончания своего образования? Обоснуйте несколькими словами.

*Да, почему?*

*Нет, почему?*

## Приложение 2

Шкала для оценки потребностей достижении ( согласно В.Василеву. Психологические основы управления. Пловдив, 2000 )

Тестовой бланк

Имя.....

Фамилия.....

Возраст.....

Дата исследования.....

Инструкция: „ Представляем Вам утверждения, которые относятся к разным житейским ситуациям. Вы должны познакомиться внимательно с каждой из них и сделать выбор, относится оно к Вам или нет. Если согласны с утверждением , ответьте „Да”, а если не согласны – „Нет”.

1. Думаю, что успехи в жизни зависят больше всего от случайностей, чем от предварительных расчетов.

2. Если лишусь любимых занятия, думаю, что жизнь потеряет всякого смысла.

3. Для меня в каждой деятельности важно не только само выполнение, а конечный результат.

4. Думаю, что люди страдают больше от неуспехов в работе, чем от плохих взаимоотношений с близкими людьми.

5. По.моему большинство людей живут скорее всего с далекими целями, чем с близкими.

6. В моей жизни было больше успехов, чем неудач.
7. Мне больше нравятся эмоциональные люди, чем деловые.
8. Даже в обычной и будничной работе стараюсь усовершенствовать отдельные ее элементы.
9. Поглощенный мыслями о будущих успехах, я мог бы игнорировать некоторые меры безопасности.
10. Мои близкие люди оценивают меня как ленивый человек.
11. Думаю, что для моих неудач большую вину имеют скорее всего обстоятельства, чем я сам.
12. Терпение и последовательность во мной больше, чем мои способности.
13. Мои родители всегда строго контролировали меня.
14. Лень, а не сомнение в успехе заставляет меня чаще отказываться от своих намерении.
15. Думаю, что я уверенный в себе человек.
16. Чтобы добиться успеха я готов рисковать, даже если шансы небольшие.
17. Я усердный человек.
18. Когда все идет гладко и успешно, моя энергия и амбиция усиливаются.
19. Если я был журналистом, я скорее бы писал об оригинальных изобретениях людей, чем о происшествиях.
20. Мои близкие люди обычно не делятся моими планами.
21. Уровень моих требований в жизни ниже тех, у моих друзей.
22. Кажется, что настойчивость и упрямость у меня больше, чем мои способности.



Balabanova M.A. Motivy dlja uchenija sovremennyh studentov – budushhih detskih uchitelej / M.A. Balabanova // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - № 4. – 2014. – S. 55-67.

© М. А. Балабанова, 2014.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2014.

— ● —

## **РЕФЛЕКСИЯ - ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОЕКЦИЯ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

*Г. Дянкова, В.А. Чангалова*, ЮЗУ им. Неофита Рылъского ( Благоевград, Болгария), e-mail: angelova.viki@gmail.com

Сущность рефлексии как феномена, являлась объектом углубленной дискуссии еще в древнегреческой философской традиции, представленной Гераклитом, Сократом, Платоном и Аристотелем. Самопознание было одним из основных направлений, которое волновало древних философов.

У самого слова „рефлексия” есть греческое происхождение – „reflexes”, которое в буквальном переводе значит „поворачивание назад”.

Термин „рефлексия” впервые использован в широком научном употреблении Джоном Локком (1632-1704) в его книге, названной „Опыт над человеческим разумом”, изданной в 1690 году (согласно Розову, 1994:196).

В своих научных поисках относительно сущности рефлексии, как феномена, Джон Локк определяет рефлексиию как „...наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность и способы ее проявления, вследствие чего в разуме возникают идеи об этой деятельности” (1985, т-1:155). И еще „...рефлексия о действиях моей собственной души... или о том, что именно делает душа, когда совершает то действие, которое называется познанием” ( Локк, 1985, т.2:351).

Вопреки тому, что Джон Локк довольно расширяет границы содержания термина „рефлексия”, его бесспорно можно назвать классиком проблемы о рефлексии в науке. В нем можно даже открыть идею-предшественницу личностной рефлексии, так как Джон Локк сам разъясняет „...личность – это разумное думающее существо, у которого есть разум и рефлексия может рассматривать себя как себя...” (Локк, т.1:387).

Современником Джона Локка, научные интересы которого сосредоточены на раскрытии сущности рефлексии является немецкий энциклопедист Готфрид Лейбниц (1646-1716). В своих трудах Г. Лейбниц

связывает рефлексию с сущностью человека с самопознанием индивидуальности.

Опираясь на научные достижения Джона Локка Г. Лейбница относительно рефлексии, Иммануил Кант (1724-1804) создает свою целостную концепцию об интеллектуальной рефлексии. Согласно И. Канту „Рефлексия не сочетается со самими предметами, чтобы получить прямо понятие о них, а это состояние духа, в котором, прежде всего, подготавливаемся найти субъективные условия, через которые можем достичь до понятия. Она является сознанием об отношениях данных представлении к нашим различным познавательным источникам, это сознание, единственно через которое возможно определить правильное отношение этих представлении между собой” (Кант, 1992:330).

Анализируя внимательно понимания Джона Локка и И. Канта о рефлексии и вопреки того, что И. Кант создает свою рефлексивную концепцию на основе научных достижения Дж. Локка, можно заметить их противоречия. Из дефиниции двух классиков относительно рефлексивной проблематики ясно видно, что для Дж. Локка рефлексия продуктивная, познавательная процедура, пока для Канта она метапознавательная процедура, которая служит для анализа познавательного продукта в зависимости от его источника.

Расхождения, как и общие мнения о рефлексии как феномене встречаются и у многих других философов, серьезно способствуют изъяснению ее роли и основной идеи – Георг Гегель, Йаган Фихте, Карл Ясперс и др.

Г. Гегель, о котором с основанием можно утверждать, что он создал больше всех других трудов, связанных с рассуждениями над рефлексией (он первый предлагает концепцию о личностной рефлексии), вопреки этого он разворачивает ее довольно имплицитно в своей обширной теории. Он рассматривает ее и как движение мысли и как опосредственное и как рефлексорирующее движение.

В. Василев обобщает, „что с Гегеля начинается тенденция расхождения понятия „рефлексия” и расширения ее до семантических масштабов „раздумья”, „рассуждения”, „отражения”...” (Василев, 2006:27).

Рефлексия, как основное понятие, над чьей сущностью нужно порассуждать, встречается и у авторов философских школ нового времени. Они (Ернст Касирир, Ганс – Георг Гадамер, Жан – Пол Сартр, Владимир Лефевр и др.) доразвивают идеи своих предшественников. Достижения

этих философов в рефлексивной проблематике выражаются в следующем:

- Е. Касирер – автор идеи о культурных средствах в генезисе рефлексии;

- Г. Гадамер предлагает основополагающие идеи об обособлении праксиологического типа рефлексии;

- Ж. Сарт – разграничивает нереплексивный и рефлексивный слои сознания;

- В. Лефевр разграничивает так названную формально-консистенциональную рефлексию, модели которой построены средствами математической психологии и у них значительные достижения в области рефлексивных игр и рефлексивного управления.

Наряду с пересчитанными философами, труды которых являются классикой в рефлексивной проблематике, можно указать, что есть и другие психологи и педагоги, которые тоже вносят достойный вклад по отношению выяснения сущности рефлексии как феномена.

Интересным является полное расхождение в понимании голландского педагога и психолога Франца Кортгагена (создатель модели ALACT, который описывает процесс рефлексии как циклический, переходящий через пять фаз) и его болгарского коллеги В. Василева о сущностных характеристиках рефлексии.

Для Ф. Кортгагена „Рефлексия, это процесс, через который кто-то отражает, когда он/она пробует реструктурировать его/ее опыт и/или знание ( Korthagen , 2001:36).

В. Василев однако категоричен, что отражение и рефлексия два вполне различных понятия. По его мнению „Отражение – это процесс-последствие, который пассивно, механично воспроизводит объект – стимул; а рефлексия – активный и автономный процесс, при котором субъект конструирует познание об объекте по своим собственным правилам, применяемым сознательно и целенаправленно, а часто объект является и самим субъектом” (Василев, 2006 :77).

Большая часть трудов Джона Дьюи тоже сосредоточены на проблеме рефлексии. Он раскрывает ее сущность, относя ее в узкую связь с ее функциями в человеческой практике. Дж. Дьюи является и основателем первой целостной концепции об интеллектуальной и пракиологической рефлексии. Рефлексия, по его мнению, это заранее обдуманное систематическое исследование.

Сергея Рубинштейна можно считать первым создателем целостной концепции о личностной рефлексии. Он и первый европейский автор-психолог, употребивший термин „рефлексия”. По его мнению рефлексия „служит разграничению между субъективным представлением, видимостью, иллюзией и тем, что признается как объективный предмет, вещь, бытие” (Рубинштейн, 1986:102).

Независимо от усиленного интереса, который современные научно-исследовательские круги проявляют к вопросам, касающимся рефлексии, она и сегодня остается сложным для дефинирования процессом. Трудности в ее научном объяснении, происходят не столько от незнания и непонимания этого феномена, сколько от необходимости синтезировать глубинные связи между познанием и самопознанием, поведением и реакцией, личностью и социумом ( Дянкова, 2012:182).

Болгарский вклад в исследование рефлексии как феномена бесспорен. Петр Николов впервые ставит основы рефлексивного подхода в обучении. Согласно П. Николову уже пришло время изменить традиционную схему преподавания. Как основатель рефлексивного подхода, он закладывает идею в центр учебного процесса, вместо обучаемого и обучающего, чтобы выстроить самообучающуюся личность ученика, контролируруемую своим преподавателем так, чтобы она могла удовлетворить свою потребность в саморазвитии.

В. Василев, кроме того, что разрабатывает один из самых исчерпывающих по содержанию трудов относительно рефлексии как феномена в Болгарии, обособляет праксиологический тип рефлексии, разрабатывает до конца идею П.Николова о рефлексивном подходе. Идя за классификацией И. Семенова и С. Степанова об отдельных модусах рефлексии, которую В. Василев считает самой приемлемой, он создает свою классификацию.

Согласно В. Василеву, типы рефлексии могут быть следующими: интеллектуальная, личностная, рефлексия как диалог и праксиологическая рефлексия.

Он дефинирует рефлексию как „...социокультурно-обусловленную процедуру, сознательно направленную (и обдуманную) к самопознанию, которая проявляется в нескольких различных модусах” (Василев, 2006:99-100).

С рефлексивной проблематикой связаны и интересы других болгарских авторов – Стефан Стамболиев, Наталия Александрова, Любен Десев и др.

Сегодня в психолого-педагогической теории и в образовательной практике все более широкий прием находит понимание, что ученикам нужно обдумывать свои действия рефлексивно.

Современное образование поставлено перед вызовом, чтобы ученика поставить в ситуацию активного обучения. Активное обучение, как целое состоит в том, чтобы ученик самостоятельно выполнял поставленные ему задачи, т.е. искал дороги, планировал и прогнозировал свои действия, делал анализ и оценивал результаты своих действий. Активное обучение – это еще и усвоение новых знаний и умение вовлечь учеников в заранее подготовленные деятельности. Работа над развитием рефлексии, как личностное новообразование в этом возрасте помогает ученику выполнять легче поставленные задачи, быть более самостоятельным, когда он находится в ситуации активного обучения.

Начальный школьный возраст – это возраст, в котором учебная деятельность является ведущей. Эта деятельность эффективна, когда ученики выполняют свои обязанности, т.е. когда они осознают самостоятельно собственную познавательную деятельность. Чтобы достичь этой самостоятельности в учебном процессе требуется серьезная работа со стороны учителя над развитием точно одного определенного типа рефлексии – интеллектуальной. Именно из-за этого А. Карпенко называет ее „рефлексия, которая отражает сущность самоконтроля и самооценки” (согласно Божовичу, 1968:86).

Благодаря этой рефлексии ученики этого возраста не только успевают анализировать свои собственные познавательные действия, но и успевают разработать схемы и модели, с помощью которых достигли этой познавательной деятельности. И что еще важнее, могут совершенствовать эти схемы и модели, чтобы быть еще самостоятельнее по пути своего познания.

Для формирования личности, которая была бы адекватной современным социальным требованиям, для ребенка на начальном этапе основного образования существенное значение оказывает окружающая его среда. В отличие от воздействия, оказываемое на взрослых, „воздействие природы на ребенка еще больше нагружено. Причина кроется в своеобразном протекании сензитивных процессов – они больше



обострены, интенсивность эмоции и чувств сильнее, стремление к открытию нового выше, а интерес к неизвестному в окружающем мире больше” (Янакиева, 2000:25).

Интенсивность протекания этих процессов у ребенка определяет специфичность его общения. Общение стимулирует личностное развитие учеников. Оно является средством передачи социальной информации и условием формирования их индивидуального и общественного сознания, для развития которого решающую роль выполняет работа над развитием личностной рефлексии. Связь между общением и развитием личностной рефлексии на начальном этапе образования существенна, так как это возраст, когда ребенок отделяет себя от других и осознает себя отличным от других. От реакции, поступков и оценок других он судит о себе. Это возраст, в котором ребенок уже не сравнивается со взрослыми, а со своими сверстниками, что дает основание считать, что уровень развития личностной рефлексии находится во взаимной связи со способом, которым ученики общаются между собой.

В начальном школьном возрасте процесс формирования и развития личностной рефлексии протекает параллельно с этим интеллектуальным типом рефлексии. Но легче ли для ребенка начальной школы проявить самостоятельность в своей учебной деятельности (развитая интеллектуальная рефлексия) или ему легче анализировать свое собственное „Я” (развитая личностная рефлексия)? Личностная рефлексия выражается именно в том, чтобы человек оценил самого себя, свои поступки сквозь „взгляд некоторого другого”, т.е. анализировать себя так, как будто анализирует кого-то другого человека. Это значит, что ученик должен опознать свои личные психические качества и собственный духовный мир. И самостоятельность, и анализ собственной личности выглядят как-будто очень трудными для реализации со стороны учеников в начальном этапе обучения.

В научной практике, когда обобщаются проблемы начального школьного возраста, авторы, занимающиеся с рефлексивной проблематикой, обращают больше внимания на интеллектуальную и личностную рефлексии. Их исследования направлены преимущественно в эту область. Другие два типа – диалоговая и праксиологическая остаются как-будто на заднем плане.

Сущность диалоговой рефлексии в самом общем смысле, выражается в способности человека мысленно разделить себя со своей

точкой зрения. Тоже, что принять точку зрения своего собеседника, однако не конфронтируясь с ним. Поставить себя на его место (принимая его точку зрения), чтобы лучше понять его мысли, логику побуждений, которые заставили его предпринять определенное действие.

Если работать подходящим способом над диалоговой рефлексией, ее развитие может протечь одновременно с развитием интеллектуальной и личностной. Нужно, когда возникнет проблемная ситуация, чтобы учитель не старался уменьшить значимость возникшей проблемы, а на основе этой проблемы, с подходящим диалогом направить ученика к решению проблемной ситуации.

Праксиологическая рефлексия обособлена как самостоятельный тип рефлексии и как термин в рефлексивной проблематике В.Василевым в 1989-1990 году из-за необходимости „обозначить одно специфическое направление и особое содержание рефлексивного процесса” (Василев, 2006:181).

По его мнению, еще в трудах таких ученых как Дж. Дьюи, П.Жане, Л.Выготский, П.Гальперин, В.Давыдов и др. можно встретить рассуждения о сущности праксиологического типа рефлексии. В общем смысле, она выражается в способности человека выбирать и контролировать свои знания таким способом, который оптимизирует их в его практике.

Нахождение применения полученных знаний это деятельность, которая еще не по силам ученикам на начальном этапе обучения. Из-за этой причины нельзя говорить о праксиологической рефлексии у них. В этом периоде детского развития, можно работать над развитием интеллектуальной рефлексии как предшествующей праксиологической. Когда она будет развита до такой степени, когда ученик мог бы выбирать те усвоенные им знания, чтобы пользоваться ими эффективно на практике, уже можно рассуждать в направлении развития праксиологической рефлексии.

В. Василев обобщает, что активизирование несколько типов рефлексии – интеллектуальной, личностной, диалоговой – ведет к проявлению и праксиологической рефлексии, но и одна из них „производит” социальное развитие на более высокую ступень.

Рефлексивная проблематика исключительно сложная и деликатная материя. Работа над этой проблематикой требует серьезной методической и практической подготовки со стороны того, кто решил заниматься ей. Научить учеников думать рефлексивно – это столь сложный, сколько и

необходимый процесс. От учителя и от его педагогических умений зависит как будет развиваться этот процесс в классе. От него зависит и как будет развиваться и реализоваться каждый ребенок в классе. Из-за этой причины нужно, чтобы каждый учитель знал и умел хорошо применять в своей педагогической практике методику развития различных типов рефлексии. Эта необходимость происходит из факта, что развитие рефлексии в начальном школьном возрасте связано с развитием целостной личности ученика и, скорее всего, с его чувствами и волей. Это гарантирует создание психологического комфорта в классе.

Таким образом, школа становится еще привлекательнее для учеников. Основы, которые закладываются в начальной школе являются индикацией будущих достижении.



Djankova G., Changalova V.A. Refleksija — pedagogičeskaja projekcija v načal'nom obrazovanii / G. Djankova, V.A. Changalova // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. - № 4. – 2014. - С.68-75.

© Г. Дянкова, В.А. Чангалова, 2014.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2014.



УДК 378-057.175:81'25+ 82.085

## **СЛОВЕСНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И «МАГИЧЕСКОЕ ЕСЛИ» В РИТОРИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ НАПРАВЛЕНИЮ «ПЕДАГОГИКА»**

**Г. Х. Дянкова.** ЮЗУ им. Неофита Рыльского (Благоевград, Болгария), e-mail: gedyankova@gmail.com

Стремление современного образования к гуманизации и демократизации обуславливается необходимостью усовершенствования

педагогических компетенций учителя. Его профессиональная реализация осуществляется на платформе истинного словесного общения, которое требует овладения специфическими риторическими умениями. Довольно часто именно эти умения (или их отсутствие) в педагогическом общении создают (или теряют) нужный контакт с ученической аудиторией.

Одновременно, ученическая аудитория включает субъекты, которые идентифицируют ее как таковую, объединяемые в позиции адресата образовательного послания с целью конструирования эффективного социального поведения.

Пока в образовании остается непредвидимым разнообразие будущих социальных ролей, с помощью которых подрастающее поколение будут применять полученные в „аудитории школы” компетенции, остается категорически ясной форма индивидуальных ролевых выступлений. Они неизменно реализуются в процессе общения.

Парадокс состоит в том, что одновременно с выдвиганием и как жизненно необходимая, эта подготовка не идентифицируется с конкретным учебным предметом в учебном содержании. В школе общение не преподается, не задают домашние задания по общению и не ставят отметки по общению. Однако поэтому каждая отдельная деталь педагогического взаимодействия в школьных учреждениях призвана давать исчерпывающий урок по общению и подготовить ученика к успешной сдаче каждого из многочисленных экзаменов в динамичной и быстро изменяющейся жизни.

На этом фоне выступает особо важная роль педагога, которая развертывается над его профессиональной способностью управлять качественно образовательным процессом и превращать в основной фактор формирования у учеников компетенций, обеспечивающих им качественное взаимодействие в социальной среде.

Имманентным признаком учительской профессии является формирование личностей, которые общаясь, создают взаимно эффективную образовательную среду, помогающую и возбуждающую обучение в продолжении всей жизни и стремящихся к саморазвитию и самоактуализации.

Именно в этом аспекте образовательные цели достигают нужного синхрона с современным стремлением к развитию лучшего, гуманного демократического общества.

Имея это в виду, к учителю формулируются дополнительные требования к качеству его профессиональной реализации. Эти требования приоритетно относятся к его коммуникативной компетенции, которые предполагают „хорошее владение формами общения, изучение и учет коммуникативных нужд учеников и создание соответствующих необходимых условий для их реализации и актуализации” (Димитрова, 1996: 52). Особенно важно подчеркнуть, что коммуникативной компетенцией определяется самая высшая позиция в иерархии компетенций.

Именно указанные тенденции закономерно обуславливаются необходимостью демаркационной зоны между двумя науками – педагогикой и риторикой – для получения смысла при помощи научного статуса педагогической риторики.

Исследовательски фокусированная на специфике риторических процессов в образовательной практике, цель педагогической риторики – это обогатить педагогическую компетенцию будущих педагогов, знакомя их с базисными аспектами педагогической коммуникации и достижениями „соответствующей специальной риторической культуры” (Тоцева, 2011).

Приобретение такой специализированной подготовки, как и реализация образовательных эффектов в современном обучении педагогической риторике, предполагает использование специфического подхода в работе с будущими учителями. Генеральное значение в этом направлении приобретает одна из основных задач педагогической риторики: „поставить теоретические основы педагогического тренинга как основу, начало для последующего саморазвития и самосовершенствования педагога” (Тоцева, 2011). Следовательно, актуальной тенденцией в реализации учебного процесса является разнообразие технологии, которое должно обеспечить необходимый баланс между теорией педагогической риторики и ее практическим применением. В этом случае особенно важно подтолкнуть будущего педагога не только в восприятие одной новой роли – роли оратора, но и предоставить ему целесообразные методы, формы, средства для обучения, которые в максимальной степени благоприятствуют ее успешному интернализированию.

В этом конкретном технологическом аспекте обучающие цели педагогической риторики могут рассчитывать на образовательное содействие словесно-исполнительского искусства. Серьезные основания

целесообразности словесно-исполнительских методов происходят из их бесспорной ангажированности по отношению к форме и содержанию деятельности, связанной с воздействующим живым словом.

Дополнительные доказательства в этом направлении дает факт, что всматриваясь в самые ранние для Болгарии теоретические опыты по вопросам словесно-исполнительского искусства (тогда: художественное слово, выразительное чтение, чтение стихов, рецитация) раскрывают общие с педагогической риторикой цели.

Это утверждает интерес к проблематизации публичного слова в первых болгарских руководствах по словесности, пущенные в печать во время Возрождения. В них „искусство живого слова называется „риторикой“, „ораторским искусством“, а под словом „оратор“ их авторы понимали „декламатор“, „рецитатор“, который читает наизусть какое-то произведение” (Пенчев, 1986: 60).

Первый знак для осознания необходимости в специальном направлении к словесному мастерству учителя – это книга Тодора Н. Шишкова „Элементарная словесность” (1873). Предисловие разъясняет, что руководство точно следует русскому образцу (Н. Минин), а его изложение рекомендует качества, связанные с художественной выразительностью, определяя „внутренние и внешние требования к „оратору“: „к внутренним относится убежденность исполнителя в содержании текста, его искренность, а к внешним относится наличность „громкого голоса“, „вразумительное произношение” и выразительное чтение” (Пенчев, 1986:60).

Только годом позже в „Руководство по словесности” Добри Войникова следует новый, более амбициозный (для своего времени), опыт для теоретизирования искусства живого слова. В нем, ссылаясь на французские и русские источники, автор акцентирует на напутствия, которые сегодня заслужено принимаются как первая основа исторических принципов в словесно-исполнительском искусстве: декламирование не должно быть обязательным, а должно идти по естественным изменениям голоса, которые получаются естественно, сами по себе с подчеркнутым вниманием и на пластической выразительности („Как тон голоса изменяется в зависимости от душевных движений, так и лицо в зависимости от внутренних ощущений оратора, принимает разные выражения”), (Пенчев, 1986:61). Несмотря на довольно наивные формулировки, которые использованы в „Руководстве по словесности” оно

вносит бесспорный для своего времени методический вклад, „поддерживая возрожденную традицию, по мнению которой на занятиях по словесности даются теоретические знания об основных речевых жанрах, художественные и нехудожественные” (Георгиева-Тенева, 2013 : 162).

Сегодня словесно-исполнительское искусство является образовательной моделью, сконструированную в ответ на потребности в расширении спектра профессиональных характеристик, оформляющие профиль педагога дополнительными требованиями для актерских умений, направлены к обогащению педагогического взаимодействия.

Основополагающий вклад в разработку современной концепции словесно-исполнительского искусства и ее введение в университетскую подготовку педагогических кадров дается Пенчо Пенчеву. Он не раз подчеркивает, что „у учителя нужно существовать... девяносто процентов артистических качеств, чтобы упражнять свою профессию” и дополняет: „Иначе ему будет довольно трудно делать это” (Пенчев, 1986:2). Эта его убежденность сопутствует его исследовательским поискам с целью помочь образовательной практике.

В таком случае, генеральным аргументом является бесспорная генетико-историческая взаимообусловленность между педагогическим и театральным искусством. Как основа разработки в этом направлении использована театральная „система Константина С. Станиславского” для подготовки артистов, она адаптирована сообразно специфики обучения студентов – будущих педагогов. С учетом достижения педагогической целесообразности, открыты сущностные характеристики словесно-исполнительского искусства как пресоздающее искусство, как и его специфические особенности, придающие ему типичную театральную детерминированность.

Так учебник „Словесно-исполнительское искусство, детализировано показывает фундаменты в процессах, связанных с подготовкой педагога и реализацией исполнительских произведений, причем подробно выяснены сущность, характер и практическое овладение каждого методологического компонента.

Стремясь целиком охватить феномен эффективного словесного взаимодействия, Пенчо Пенчев публикует „Искусство владеть слушателем” (1982), „Культура речи” (1991) и „Риторика” (1993), предназначенные, прежде всего, для студентов – будущих педагогов. Публикации мотивированы убеждением, что для педагогической

профессии необходима специализированная подготовка, направленная к усовершенствованию разговорно-технических и риторических умений учителя, что пренебрежение или уменьшение значения ставят его в невозможность выполнить определенную ему роль быть эталоном в речевом воспитании подрастающих. Реалистические проекции этих ключевых постановок утверждают базисные коммуникативные критерии, которые приобретают статус обязательных выпускных экзаменов при выборе и приеме студентов на педагогические специальности.

Регламентирование предварительной сдачи для будущих педагогов экзамена по разговорно-коммуникативным возможностям, основательно сегодня оценивается как одно из созидательных введений в университетское педагогическое образование. С его помощью признается основополагающее значение техники речи как компонента коммуникативной компетентности, компромиссное состояние которой не может быть компенсировано объединенными усилиями педагого-реторической и словесно-исполнительской подготовкой.

И педагогическая риторика, и словесно-исполнительское искусство фокусированы на использование суггестивной функции речи со стороны педагога. Их содержательные специфики проявляются в результате директности/индиректности речевого выступления, но определяющей для их взаимного дополнения является одинаковая цель: адекватное, мотивирующее и эмоциональное слово, которое обучает и воспитывает.

В своих проявлениях словесно-исполнительское искусство преимущественно интерпретирует лирические и эпические произведения и доминирующе рассчитывает на слово как основное средство выражения. Обусловленный своей театральной принадлежностью, этот вид творчества применяет принцип условности и действенности, которые находят выражение в проведении активного, логического, последовательного и органичного действия в условной реальности, у которого цель – достижение определенного воздействия воспринимателя. Заслуженное внимание уделяется факторам, обуславливающих речевой аппарат и усовершенствующие умения по технике речи и орфоэпии в направлении оптимального сочетания дыхания и произношения, чтобы использовать воздух по естественным коммуникативным рефлексам, для незаметной инспирации, для регулирования голосоговорного выступления, дифференцирования звуков, закрепления орфоэпизации и произношения, для овладения суперсегментными характеристиками речи / ударения и



интонация/ и для обогащения словесной выразительности при помощи применения художественной предумышленной „деформации” правильного произношения.

На этой основе предложена плотная идентификация, обеспечивающая максимальную интенсивность для употребления специфических технологических маркеров с целью достижения единства активного и атрактивного словесного воздействия. В операционном аспекте этого добиваются раскрывая психо-механизмы, которыми провоцируется и реализуется действенная и творческая активность исполнителя литературного произведения, а, именно, применение „действенного задания” и „магического если” – концепты, получившие эмблематическую стоимость для театральной системы К.С. Станиславского. Их практический вклад состоит в незаметном переходе от „предполагаемого” к „реальному” и от „Я в предлагаемых обстоятельствах” к „Он в предлагаемых обстоятельствах”.

Проектированность к дидактическим целям педагогической риторики расширяет возможности педагого-реторического тренинга. Включение студентов в подходящие этюды, связанные с проведением определенных этапов структуры урока улучшило бы их способности для системного и планомерного усвоения словесного действия. Они особенно активизируют общение, мотивируют желание и словесный потенциал в случаях, требующих преодоления воображаемой оппозиции. В результате всего этого „оживает” и слово, причем формальное произношение и невыразительный доклад текста заменяется личным отношением, слово превращается в ангажирующее, провоцирующее, убедительное и эмоционально-полноценное. Разнообразные этюдные ситуации аналогизируют коммуникативную среду, максимально близкую к реальным педагогическим ситуациям, но вместе с этим она учебно-тренировочная, застрахованная от серьезных последствий при эвентуальных допущенных ошибках. В результате, студенты улучшают не только коммуникативные, но и своих рефлексивные умения – первостепенный фактор для успешной педагогической реализации.

В предложенной интерпретации педагого-риторической проблематики через призму словесно-исполнительского искусства ведущим является стремление к обогащению факторов, генерирующие эффективное и атрактивное поведение педагога. Его профессиональная подготовка в этом отношении, обладает более глубокими измерениями и

приобретает дополнительную значимость, директно относящаяся к его способностям общаться с ученической аудиторией, воздействовать на нее и формировать у нее способности для общения.



75-82.

Djankova G. Slovesnaja dejatel'nost' i «Magicheskie esli» v ritoricheskoj podgotovke studentov professional'nogo napravlenija «Pedagogika»/G. Djankova // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - № 4. – 2014. - S.

© Г.Х. Дянкова, 2014.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2014.

— • —

УДК 37.015.3

## **ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННОГО СПОСОБА ОРИЕНТАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧАХ У СТУДЕНТОВ ВУЗА**

**Е.Ю. Жидкова.** «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского» (Калуга, Россия), e-mail: [katirinaya@yandex.ru](mailto:katirinaya@yandex.ru)

**Резюме:** в статье рассмотрены методические вопросы формирования этических понятий как средства распознавания нравственного содержания профессионально-педагогических задач. Описаны результаты исследования, показывающие, что овладение признаками этических понятий и умениями ими оперировать связано с увеличением частоты применения нравственного способа ориентации в профессионально значимых ситуациях педагогического взаимодействия.

**Ключевые слова:** этические понятия, нравственный способ ориентации, задачи с профессионально-педагогическим содержанием, педагогическое взаимодействие, студенты вуза.

В профессиональной деятельности современный учитель решает задачи, отражающие различные аспекты педагогического взаимодействия. В этих профессионально-педагогических задачах особая роль отводится нравственным аспектам, распознавание которых является важнейшей составляющей компетентности учителя. Способность выявлять нравственное содержание ситуаций, находить пути разрешения в соответствии с моральными нормами зависит от способа ориентации в содержании профессионально-педагогических задачах.

Способ ориентации в содержании задач рассматривается как определенный порядок, образ действий, направленный на выделение существенных, характерных признаков ситуации, ее искомого содержания, относящегося к определенной сфере деятельности и связанный с соответствующими типами нормативной регуляции. Способ ориентации в задачах, включающих моральные противоречия, может быть релевантным содержанию ситуации (нравственным, направленный на признание ценности личности) и иррелевантным (необходимость выполнения профессиональной роли, удовлетворение личных интересов, стремление к удобству и прагматизму действий).

В философии выявление нравственного содержания ситуации связывается с моральной интуицией (А.И. Титаренко). В психологии традиционно распознавание индивидом нравственного содержания ситуации соотносится с уровнем моральной зрелости личности (Ж. Пиаже, Л. Колберг, Н.А. Чикалов).

В рамках данного исследования распознавание нравственного содержания в профессионально-педагогических задачах наиболее близко понятию моральной чувствительности, представленного в теории морального развития личности Дж. Реста. Моральная сензитивности определяется как осознание человеком того, как его действия могут повлиять на других, что проявляется в рефлексии последствий своих действий для других людей; чувствительность к желаниям, потребностям и правам других людей, особенно в ситуации, если они противоположны твоим собственным интересам [5, 66].

В настоящее время остается неизученным вопрос от чего зависит выделение в содержании задач именно нравственного содержания. Правомерно предположить, что средством распознавания предметного (нравственного) содержания ситуации выступают этические понятия, на что указывают ряд исследований.

А. Жордан отмечает, что понятия играют свою роль в распознавании ситуации, а именно в отборе информации, имеющей отношение к делу, в обработке этой информации и выработке смыслового значения [3, 116]. Исследование В.А. Столяровой показывает, что понятия права и их актуализация связаны с извлечением юридически значимого содержания ситуации [7, 20].

Можно предположить, что сформированность этических понятий может актуализировать нравственный способ ориентации в содержании профессионально-педагогических задач. Проверке данного предположения посвящено исследование, проведенное в 2012-2013 гг.

Эмпирическую базу исследования составили студенты очной формы обучения, обучающиеся по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профиль «История») КГУ им. К.Э. Циолковского в количестве 48 человек. Возраст испытуемых от 20 до 21 года.

Для выявления ведущего способа ориентации в содержании профессионально-педагогических задач использовалась методика «Моральный выбор учителя», которая содержит наиболее часто встречающиеся ситуации морального характера из жизненной практики, деятельности учителя школы и актуализирующих различные моральные нормы [2, 223-224].

Сформированность этических понятий изучалась с помощью комплекса методик, включающих определение этических понятий, продуктивность установления сходств и различий этических понятий, определение существенных их признаков, умение давать определения, умение построения аналогий и классификаций [2, 224-225].

В рамках исследования подготовлена программа формирующего эксперимента, которая была реализована в форме спецкурса «Обучение теоретическому способу ориентации в моральном содержании профессионально-педагогических задач» (24 часа). Целью данного эксперимента являлось формирование нравственного способа ориентации посредством освоения содержания и умений оперировать этическими понятиями.

Методической основой разработанного спецкурса стала идея В.В. Давыдова о формировании понятий путем теоретического обобщения. У студентов-педагогов вырабатывался теоретический способ формирования, развития и актуализации этических понятий.

Методика освоения содержания этических понятий и формирования умения ими оперировать строилась по следующей схеме.

1. Изучение истории возникновения и развития этических понятий.

Важным является принцип историзма, состоящий в том, что все явления и категории языка рассматриваются с точки зрения их происхождения, исторического развития, современного функционирования и изменения в их связи с конкретными условиями [6].

2. В процессе генезиса этического понятия определяются существенные, второстепенные и несущественные (ситуативные) признаки, т.е. раскрывается их сущность. Таким образом, понятие воспроизводится как идеализированный предмет и рассматривается в системе его связей, отражающих единство всеобщего, его сущность [1, 97].

3. Фиксация признаков в схеме. Средством построения являются символы. В данном случае – словесно-знаковые обозначения. Схема представляет собой мысленную знаковую модель, требующую специальной интерпретации. Фиксация признаков этического понятий в данной форме позволяет изучать его свойства в «чистом виде» [1, 99-104].

4. В связи с тем, что теоретическое мышление имеет особенность, выражающуюся в области объективно взаимосвязанных явлений, составляющих целостную систему, важным является вычленение и определение смежных этических понятий с аналогичными признаками. В качестве методологической основы выделения и рассмотрения смежных этических понятий взята схема, предложенная О.Ф. Левичевым [4]. Необходимым становится и определение противоположных этических понятий.

На основании анализа схемы происходит выявление таких свойств выделенного отношения, благодаря которым становится возможным их распознавание в задачах и становится возможным определение условий и способов ее решения.

5. Системное развертывание знаний предполагает постоянное насыщение исходной основы понятия новыми чертами, особенностями (в данном случае временным, этническим, социальным, культурным контекстами, учитывая групповые, профессиональные нормы и др.), – в чем реализуется возвращение к предыдущему с позиций последующего: движение от абстрактного к конкретному. Таким образом, происходит формирование навыков узкопрактического характера.

В рамках формирующего эксперимента проводилась работа по формированию *нравственного способа ориентации* в профессионально-педагогических задачах с нравственным содержанием. Схема анализа была следующей:

1. Определение общего характера ситуации (в данном случае это ситуации профессионально-педагогического содержания).
2. Выделение социального контекста и субъектов взаимодействия, их позиций (учитель-ученик, учитель-коллеги, учитель-родители).
3. Выделение нравственного содержания ситуации (противоречия, конфликта) на основе знания содержания этических понятий в системе своих связей, выражающихся в задаче в виде моральных норм.
4. Задачи нравственного содержания могут включать несколько этических понятий и выражаться в различных позициях участников и, следовательно, иметь различные пути разрешения ситуации. Следовательно, важно выявить все этические понятия, включенные в задачу.
5. Преобразование ситуации в соответствии с требованиями моральных норм (при ее нарушении) опираясь на существенные признаки задействованного этического понятия. В ситуации, когда норма соблюдена необходимо сформировать аргументированное подтверждение нравственной линии поведения участников дилеммы. Возможно рассмотрение ситуации с точки зрения других способов ориентации (эгоистически-утилитарного и «профессионального прагматизма»).
6. Рассмотрение ситуаций, включающих аналогичную этическую норму в других сферах. Таким образом, происходит перенос схемы анализа ситуаций данного типа на другие сферы социального взаимодействия (экономическую, политическую, историческую, культурную и др.).

На констатирующем этапе экспериментального исследования было отмечено, что у 12 студентов (25 %) этические понятия сформированы на низком уровне, у 36 студентов (75 %) на среднем. После проведения формирующего эксперимента это соотношение изменилось. Среди будущих учителей не выявлены студенты, у которых этические понятия сформированы на низком уровне, отмечены только студенты со средним уровнем сформированности этических понятий 30 (62,5%), а также выделилась как особая, хотя и немногочисленная группа студентов с высоким уровнем сформированности этических понятий в количестве 18 человек (37,5%). Качественный рост сформированности этических понятий подтверждают данные по отдельным показателям. Для выявления сдвига уровней сформированности этических понятий под влиянием экспериментального воздействия использовался критерий Вилкоксона (Табл. 1).

Средний показатель частоты применения нравственного способа ориентации до проведения формирующего эксперимента составлял 12,65

баллов, после эксперимента – 20,16 при максимальном значении в 36 баллов. Результаты формирующего эксперимента показали, что у 35 испытуемых частота применения нравственного способа увеличилась, у 5 остались на прежнем уровне, у 8 студентов снизилась.

Таблица 1. «Динамика изменения показателей сформированности этических понятий до и после проведения формирующего эксперимента в задачах нравственного содержания у студентов вуза (средний балл)»

Показатели сформированности этических понятий	до эксперимента	после эксперимента	величина Т-критерия и уровней значимости
продуктивность установления сходств и различий признаков	4,96	10,69	T=6 p≤0,01
определение существенных признаков	4,02	6,89	T=28 p≤0,01
умение давать определения	3,13	8,08	T=5,5 p≤0,01
умение построения аналогий	7,79	9,77	T=190,5 p≤0,01
умение устанавливать классификации	4,71	6,25	T=284 p≤0,01
общий показатель сформированности этических понятий	21,47	33,60	T=18 p≤0,01

В начале эксперимента выявлено только 6 студентов (12,5%) с доминированием нравственной ориентации, у других 42 испытуемых (87,5%) преобладают эгоистический способ или «профессиональный прагматизм». Данные среза после проведения эксперимента указали на увеличение количества студентов с нравственным способом ориентации: число таких студентов возросло до 18 человек (37,5%), вместе с тем у 20 человек (62,5%) так и не удалось существенным образом изменить свойственный им способ ориентации в содержании профессионально-педагогических задач. Это связано с тем, что сформированность этических понятий в экспериментальной группе студентов в основном находилась на среднем уровне.

Данные корреляционного анализа подтверждают наличие значимой связи уровня сформированности этических понятий с нравственным способом ориентации в содержании профессионально-педагогических задач ( $r_s=78, p\leq 0,05$ ).

Проведенное исследование указывает, что развитие моральной компетентности не должно ограничиваться решением профессионально-педагогических задач. У студентов вуза необходимо формировать когнитивные средства решения задач, в качестве которых выступают этические понятия. Как показали результаты формирующего эксперимента, овладение содержанием и умениями оперировать этическими понятиями влияет на увеличении частоты применения нравственного способа ориентации в меняющихся ситуациях педагогического взаимодействия.

### **Литература:**

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 2004. – 288 с.
2. Жидкова Е.Ю. Психологический анализ применения нравственно-го способа ориентации в содержании профессионально-педагогических задач // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. № 7. С. 223-226.
3. Жордан А. Новые модели процесса обучения: прогресс по сравнению с конструктивизмом? // Перспективы. 1996. Том XXV. № 1. С.111-130.
4. Левичев О.Ф. Сопряжённые нравственные понятия как средство развития этического мышления [Электронный ресурс] // Грани эпохи. 2013. № 53. URL: <http://www.http://grani.agni-age.net/articles8/3520.htm> (дата обращения: 20.01.2012)
5. Молчанов С.В. Мораль справедливости и мораль заботы: зарубежные и отечественные подходы к моральному развитию // Вестник московского университета. Серия 14. Психология. 2011. № 2. С. 59-72.
6. Словарь лингвистических терминов: Изд. 5-е, испр-е и дополн. Назрань: Изд-во "Пилигрим". Т.В. Жеребило, 2010. [Электронный ресурс] / [http://lingvistics\\_dictionary.academic.ru/3127](http://lingvistics_dictionary.academic.ru/3127) (дата обращения: 30.03.2012).
7. Столярова В.А. Психологические механизмы актуализации понятий права в юридически значимых ситуациях: автореферат дис. ... канд. психол. наук. М, 2012. – 22 с.



Zhidkova E.Ju. Formirovanie npravstvennogo sposoba orientacii v professional'no-pedagogicheskikh zadachah u studentov vuza/E.Ju. Zhidkova // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - № 4. – 2014. - S. 82-89.





УДК: 378.016:51

## **ПЕРСПЕКТИВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МАТЕМАТИКОВ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА**

*М.А. Гусева, И.К. Кондаурова. Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского (Саратов, Россия), e-mail: mexmat\_MP@info.sgu.ru*

**Резюме.** В статье приводятся ведущие принципы построения новой модели педагогического образования в условиях модернизации системы образования Российской Федерации, разработанные на данный момент. Авторы анализируют основные нормативно-правовые документы, определяющие будущее системы подготовки педагогов, в контексте деятельностного подхода к образованию. Требования профессионального стандарта педагога, вступающего в силу с 1 января 2015 года, определяют ближайшее будущее не только профессионального образования педагогов, но и их профессиональной деятельности в образовательных учреждениях. Исследовательская деятельность, как один из ключевых видов деятельности, к которым готовятся выпускники бакалавриата, обучающиеся по направлению подготовки «Педагогическое образование», рассматривается авторами как важный элемент новой модели педагогического образования. Перспективы организации этой деятельности представляются основанными, в первую очередь, на ключевых компетенциях и трудовых функциях, связанных с исследовательской деятельностью педагогов-математиков.

**Ключевые слова:** профессиональный стандарт педагога, ФГОС 3+, модернизация педагогического образования, исследовательская деятельность, педагог-математик.

Проект модернизации педагогического образования и Федеральная целевая программа развития образования на 2011—2015 годы положили начало глобальной реформе в отечественной системе образования, в рамках которой Министерством образования и науки Российской Федерации был дан старт реализации проектов по разработке модулей основных профессиональных образовательных программ бакалавриата и магистратуры. В настоящее время в проекте задействовано около двадцати российских вузов в качестве вузов-участников и вузов-соискателей, на базе которых ведутся инновационные разработки для программ подготовки педагогов.

Нормативно-правовую базу изменений в педагогическом образовании обеспечивают профессиональный стандарт педагога, проекты ФГОС ВПО 3+ и ФГОС соответствующего уровня образования. Связующим звеном между этими документами выступают компетенции ФГОС ВПО 3+, которые реализуют требования профессионального стандарта педагога и ФГОС соответствующего уровня образования [5].

Перестройка системы высшего профессионального образования направлена на повышение качества образования студентов – будущих педагогов через усиление эффективности вузов и реализацию программ подготовки, адаптированных под требования современной школы. Это предполагает изменение содержания и технологий профессиональной подготовки, направленность на овладение не только знаниями, умениями и навыками; компетенциями (традиционный и компетентностный подходы), но и трудовыми функциями (профессиональными действиями), обеспечивая тем самым реализацию профессионального стандарта педагога [3].

В основу грядущих изменений положен рефлексивно-деятельностный подход, где ориентиром выступает будущая профессиональная деятельность педагогов, и возрастает роль «деятельностного погружения в практику». Одним из тезисов, лежащих в основаниях модернизации содержания и формы организации педагогического образования на принципах максимальной практической ориентации, сформулированных Булин-Соколовой Е. И., Обуховым А. С., Семеновым А. Л. является по-

строение образовательной траектории студента на основе трех базовых видов деятельности, направленных на профессиональное становление:

(1) Учение (освоение культурных образцов, существующих знаний, концептуальных позиций, выступающих основой для выстраивания основания практических действий и рефлексии профессиональной деятельности).

(2) Практика (приобретение навыков, способов деятельности в непосредственной профессиональной реальности).

(3) Исследование (выход на субъектную позицию по отношению к действительности, что позволит адекватно и эффективно действовать с ситуации постоянных изменений и неопределенности) [1, с. 221].

Исследование и исследовательская деятельность приобретают все большую значимость в контексте образовательных реформ и «педагогики открытия нового». В условиях быстрого устаревания информации в современном мире от педагога требуются быстрая адаптация под изменяющиеся условия, а, следовательно, наличие, как универсальных навыков, так и способности к расширению профессиональных возможностей и освоению новых форм профессиональной деятельности. Использование теоретических знаний для решения прикладных профессиональных задач, активные формы получения знаний – то, что будет динамично применяться при подготовке педагогов в новой образовательной системе.

Научный руководитель Ресурсного центра проектов Марголис А.А., поддерживая переход к модульному принципу формирования педагогических программ в процессе модернизации, выделяет в качестве одного из этапов изучения учебного модуля психолого-педагогическое исследование, направленное на анализ причин и проблем в реализации профессионального действия, определяя его как «вид психолого-педагогического исследования, направленного не столько на получение новых научных данных (академическое исследование), сколько на решение конкретной педагогической проблемы в классе, развитие профессиональных действий и самой профессиональной деятельности педагога» [2, с. 4]. Суть данного этапа, согласно автору, заключается в анализе эффективности и затруднений в выполнении профессиональных действий с помощью мини-исследований, что является новым видом исследовательской деятельности студентов, встроенным в обучение уже на уровне образовательной программы.

Проектируемая модель профессионального образования Российской Федерации несет в себе принципиально новую систему организации подготовки педагогов, ориентированную на две различные модели подготовки специалистов: прикладной бакалавриат, выпускник которого должен приобрести определенную квалификацию, и академический бакалавриат, по окончании которого выпускник должен получить академическую степень. Проследим линию исследовательской деятельности в нормативных документах, определяющих будущее педагогического образования.

Проект федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 – Педагогическое образование (уровень бакалавриата) четко определяет виды профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники программ бакалавриата с присвоением квалификации «академический бакалавр» и «прикладной бакалавр». Исследовательская деятельность включена в оба перечня [4].

ФГОС 3+ также определяет список профессиональных задач, к решению которых готовится выпускник. Согласно актуальной версии документа, «академический бакалавр» должен быть готов к решению следующих задач в области исследовательской деятельности:

- постановка и решение исследовательских задач в области науки и образования;
- использование в профессиональной деятельности методов научного исследования [4].

Нормативный документ определяет задачей «прикладного бакалавра» в области исследовательской деятельности постановку и решение исследовательских задач в области науки и образования, что говорит о возрастании роли исследовательской деятельности в педагогическом образовании.

В проекте ФГОС 3+ выделены соответствующие компетенции «академического бакалавра»:

- готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования (ПК-11),
  - способность руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся (ПК-12);
- и «прикладного бакалавра»:

– готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования (ППК-7) [4].

Разделение компетенций отражает два вида трудовых действий педагога в современной школе: организаторские и исполнительские. Функция педагога как организатора исследовательской деятельности, заключается в выявлении проблемы, которая определяет потребность в решении исследовательской задачи, определении цели исследования и способов ее достижения, доступных исполнителю. Организация исследования ложится на плечи педагога независимо от того, кто будет выступать исполнителем исследования – обучающиеся или он сам, это обусловлено дуализмом функций педагога-исследователя в образовательном пространстве школы. Собственно исследование осуществляется за счет исполнительских действий, в результате которых выдвигаются гипотезы, осуществляется поиск на основе сбора, обработки и анализа информации, проводится экспериментальная работа, получаются и оцениваются результаты, происходит рефлексия.

Как видно из приведенных списков компетенций, компетенции бакалавров в области исследовательской деятельности находятся в различных группах. Для «академического бакалавра» они являются частью профессиональных компетенций (ПК), тогда как для «прикладного бакалавра» входят в группу профессионально-прикладных компетенций (ППК). Это связано с дифференциацией доли исследовательской деятельности как вида профессиональной деятельности, на который ориентирована программа бакалавриата, и уровнем сформированности компетенций, задаваемых стандартом нового поколения.

В профессиональном стандарте педагога находим трудовые функции, в которых есть непосредственное упоминание об исследовательской деятельности педагога [3]:

*В/03.6 Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования, где в числе необходимых умений значится «организовать самостоятельную деятельность обучающихся, в том числе исследовательскую»;*

*В/04.6 Модуль «Предметное обучение. Математика» содержит в качестве одной из трудовых функций «содействие в подготовке обучающихся к участию в математических олимпиадах, конкурсах, исследовательских проектах, интеллектуальных марафонах, шахматных турнирах и*

ученических конференциях», а в числе необходимых умений – «организовывать исследования – эксперимент, обнаружение закономерностей, доказательство в частных и общем случаях».

Связь с исследовательской деятельностью не ограничивается её упоминанием в описании трудовых функций, поскольку в исследовательской деятельности педагогов формируются многие умения, необходимые для выполнения не перечисленных здесь трудовых функций. Исследовательская деятельность встраивается во многие другие виды профессиональной деятельности, обеспечивая ту основу, которая необходима для расширения профессиональных возможностей.

Таким образом, исследовательская деятельность становится одним из ведущих видов профессиональной деятельности будущих педагогов, в том числе и педагогов-математиков, что подтверждается нормативным закреплением в федеральном образовательном стандарте третьего поколения. Организация исследовательской деятельности будущих бакалавров, обучающихся по педагогическому направлению, в новой образовательной системе в независимости от типа бакалавриата будет направлена на формирование исследовательских компетенций, выступающих объединяющим звеном между теорией, практикой и наукой. Она определяет не только профессиональное будущее бакалавров как педагогов-исследователей, но и организацию педагогического сопровождения учебно-исследовательской деятельности учащихся в образовательных учреждениях, где они в последующем будут работать, и непосредственно связана с трудовыми функциями педагогов-математиков в контексте требований профессионального стандарта педагога.

## Литература

1. Булин-Соколова Е. И., Обухов А. С., Семенов А. Л. Будущее педагогическое образование. Направление движения и первые практические шаги // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 207–225.
2. Марголис А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] // Психологическая

наука и образование. – 2014. – № 1. Режим доступа:

<http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (дата обращения: 30.11.2014).

3. Приказ Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»» [Электронный ресурс] // Министерство труда и социальной защиты. Банк Документов. Режим доступа: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 30.11.2014).

4. Проект ФГОС 3+ по направлению подготовки 44.03.01 – Педагогическое образование, уровень высшего образования: бакалавриат. Режим доступа:

[http://www.sgu.ru/sites/default/files/documents/2014/44.03.01\\_pedagogicheskoe\\_obrazovanie.pdf](http://www.sgu.ru/sites/default/files/documents/2014/44.03.01_pedagogicheskoe_obrazovanie.pdf) (дата обращения: 30.11.2014).

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 – математическое образование, квалификация (степень) «бакалавр». Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 декабря 2009 г. № 788. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207163943.pdf> (дата обращения: 30.11.2014).



Guseva M.A., Kondaurova I.K. Perspektivy organizacii issledovatel'skoj dejatel'nosti budushhix pedagogov-matematikov v kontekste realizacii trebovanij professional'nogo standarta pedagoga/M.A. Guseva, I.K. Kondaurova // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - № 4. – 2014. - S. 89-85.

© М.А. Гусева, И.К. Кондаурова, 2014.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2014.

— ● —

## РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕХНИК

*Н.В. Гидеон. ФГБОУ ВПО «Омский государственный институт сервиса» (Омск, Россия), e-mail: geeky@yandex.ru*

**Резюме.** В ходе исследования разработана система заданий, которая позволяет развивать творческое мышление младших школьников, что в будущем даст обществу людей с нестандартным мышлением, способных находить нетривиальные пути решения в любой ситуации.

**Ключевые слова:** творческое мышление, творческая задача, дивергентная продукция, нетрадиционные художественные техники.

В современном мире востребованы люди-инноватики и люди-изобретатели, которые способны придумать нестандартное решение проблемы. Если изучить психологическую литературу, например, труды известного психолога Немова Р.С., то можно с уверенностью сказать, что за процесс изобретательства отвечает такой познавательный процесс, как творческое мышление [4]. По мнению Гальперина, продуктивным или творческим называют такое мышление, которое порождает какой-либо новый, ранее неизвестный материальный (предмет, явление) или идеальный (мысль, идея) продукт. Тогда задача впервые становится творческой. Продуктивным, например, является мышление ученого, проводящего новое научное исследование и делающего в результате его научное открытие; политика, обнаруживающего новое политическое решение; инженера, изобретающего новую машину, художника, создающего новую картину. Можно сказать, что творческое мышление открывает для нас еще недоступные знания, которые иным путем, кроме мышления, получить невозможно.

Творческое мышление — это процесс решения творческих задач. Под творческими задачами мы понимаем вопросы, на которые не существует очевидных ответов. Они имеют исходные условия, в которых нужные знания потенциально заданы.



Поскольку решению творческих задач надо учиться, то надо помнить, что учиться этому можно с самого раннего детства, тем более что с точки зрения возрастной психологии дошкольный и младший школьный возраст являются сенситивными для развития творческого мышления. При этом нельзя забывать о принципе систематичности. Невозможно овладеть наукой, не изучая ее в определенной системе. В такой же мере невозможно успешно развивать познавательные и творческие способности учащихся без строго продуманной системы их обучения и воспитания.

Принцип систематичности в обучении обусловливается и логикой самих наук, изучаемых в школе, и особенностями познавательной и практической деятельности учащихся, протекающей в соответствии с закономерностями их умственного и физического развития. А значит, при развитии творческого мышления нам следует соблюдать этот принцип.

Творчество — процесс вынужденный, а не произвольный. Творчество возникает из-за того, что человек встречается с творческой задачей, для которой у него нет готового решения, а он должен найти такое решение. Это и есть творческая задача.

Творчество — это решение задачи, превосходящей наши наличные возможности.

Психологические ситуации творчества во всех случаях одинаковые. Вот поэтому для психологии творчества имеет равное значение решение таких задач в технике, в науке, в искусстве, так как всюду мы находим психологически одинаковую ситуацию: творчество имеет место там, где человеку нужно решить какую-то новую задачу [1].

Исходя из этого, мы полагаем, что искать способ развития творческого мышления необходимо в области психологии и педагогики старших дошкольников и учащихся начальных классов.

Если мы говорим о развитии творческого мышления в процессе обучения, то следует сказать о современной ситуации в школе. В первых четырех классах школы учителя более спонтанны и детоцентричны. В старших классах учителя становятся более критичными по отношению к детям. При разработке тестов креативности психологи Гетзелс и Джексон разработали батарею тестов, с помощью которой можно дифференцировать высококреативных (творчески мыслящих) и высокоинтеллектуальных детей. Авторы установили, что высокоинтеллектуальные дети равнялись на достижения, стандарты, нормы взрослых, а высококреативные предпочитали особые достижения,

отличающиеся от общепринятых — это дети неконформные, мятежные, бунтующие.

Гетзелс и Джексон установили, что учителя предпочитают детей с высоким общим интеллектом и низкой креативностью. Креативные дети — фантазеры, любят юмор, проявляют его в ответах при исследовании неструктурированной ситуации, любят идти в новых направлениях. Учителя и одноклассники часто так характеризуют креативных детей: «Они выдвигают дикие и глупые идеи и агрессивно ведут себя» [5, 6].

Дж. Гилфорд различает дивергентное (метод творческого мышления, применяемый для решения проблем и задач) и конвергентное (форма мышления, основанная на использовании предварительно усвоенных алгоритмов) мышление:

- дивергентная продукция — поиск и генерирование новых информационных объектов;
- конвергентная продукция — поиск вполне определенных ответов на вполне определенные вопросы [5].

Мы уже выяснили, что для развития творческого мышления необходима постановка творческой задачи.

Если рассмотреть дисциплины, которые преподаются в начальной школе, то самым подходящим предметом для постановки такой задачи, окажется «Изобразительное искусство». Потому что на остальных предметах от ребенка в большинстве случаев требуется усвоение знаний, которые уже кем-то открыты, что противоречит главному критерию творческой задачи.

Изобразительное искусство включает в себя обучение детей различным художественным техникам.

Рассмотрим их.

Классическими видами изобразительного искусства являются живопись, графика и скульптура. Границы между ними имеют относительный характер, они связаны между собой целым рядом переходных форм.

Живопись представляет собой вид изобразительного искусства, произведения которого создаются на плоскости с помощью красок и цветных материалов. Основными изобразительными средствами и приемами в передаче тончайших нюансов действительности является система цветовых сочетаний (колорит). Живопись предполагает наличие у автора заранее задуманного образа, который он потом воплощает в жизнь,

а одним из условий творческой задачи является непредсказуемость результата.

Скульптура также является видом изобразительного искусства. Она воспроизводит действительность в объемно-пространственных формах. Техника скульптуры также предполагает, что автор создает ее по образу, задуманному заранее, что не соответствует условиям творческой задачи.

Еще одним видом классического изобразительного искусства является графика. Она подразделяется на рисунок и гравюру. Рисунок основан на однотонном рисунке и использует в качестве основного изобразительного средства контурную линию, точку, штрих, пятно. Цвет также применяется, но, в отличие от живописи, здесь он играет вспомогательную роль. Использование этой техники, также предполагает наличие у автора задуманного образа.

Все вышеперечисленные виды классических искусств требуют от художника создания определенного, ранее задуманного образа, что не дает нам возможности в полной мере назвать результаты деятельности живописца, скульптора и графика дивергентной продукцией, так как результат предсказуем, заранее выбран образ будущего творения и продуман.

Выше мы перечислили традиционные техники изображения, но еще существуют и нетрадиционные.

Различных техник нетрадиционного рисования достаточно много. К ним относятся: монотипия, кляксография, ниткография, граттаж, тычковое рисование, набрызг, рисование ладошками, рисование жидким мылом и многие другие. Среди них много таких, которые дают самые неожиданные и непредсказуемые варианты художественного изображения и колоссальный толчок детскому воображению и фантазированию. Из них хотелось бы отметить те, которые по нашему мнению имеют огромное значение в развитии именно творческого мышления детей. Это такие техники, как монотипия, кляксография и ниткография и их вариации. Их относят к видам гравюры. Рассмотрим и кратко охарактеризуем техники нетрадиционного рисования последовательно.

*Монотипия предметная.*

Возраст: от пяти лет.

Средства выразительности: пятно, цвет, симметрия.

Материалы: плотная бумага любого цвета, кисти, гуашь или акварель.

Способ получения изображения: ребенок складывает лист пополам и на одной половине рисует половину изображаемого предмета. После рисования каждой части предмета, пока не высохла краска, снова лист, складывается пополам для получения отпечатка.

Темы для использования техники могли бы быть следующие «Бабочки», «Жучки», «Листочек» и др. Пример представлен ниже (рис. 1).



Рис. 1

*Монотипия пейзажная.*

Возраст: от шести лет.

Средства выразительности: пятно, тон, вертикальная симметрия, изображение пространства в композиции.

Материалы: бумага, кисти, гуашь либо акварель.

Способ получения изображения: ребенок складывает лист пополам. На одной половине листа рисуется пейзаж, на другой получается его отражение в озере, реке (отпечаток). Пейзаж выполняется быстро, чтобы краски не успели высохнуть. Исходный рисунок, после того как с него сделан оттиск, оживляется красками, чтобы он сильнее отличался от отпечатка.

Данной техникой можно рисовать с детьми пейзажи на тему «Пейзаж, увиденный в реке».

*Кляксография.*

Возраст: от пяти лет.

Средство выразительности: пятно.

Материалы: бумага, тушь или жидко разведенная гуашь в мисочке, широкая кисть.

Способ получения изображения: ребенок набирает на кисть краску и капает на бумагу. В результате получаются пятна в произвольном порядке. Можно накрыть другим листом и прижать (или согнуть исходный лист пополам, предварительно нанеся краску только на одну половину листа). Далее лист снимается, изображение рассматривается, определяется, на что похоже. Недостающие детали дорисовываются.

Разновидностью кляксографии являются «раздувалки» (пятно на листке бумаги раздувается трубочкой).

*Ниткография.*

Возраст: с пяти лет.

Средства выразительности: след нитки, покрытой краской.

Материалы: гуашь, бумага, нить, кисть.

Способ получения изображения: рисование с помощью ниток, ребенок опускает в краску нитку, отжимает ее. Затем на листе бумаги выкладывает из нитки изображение, оставляя один конец свободным. После этого накладывает другой лист, прижимает, придерживая рукой, и вытягивает нитку за кончик. Недостающие детали дорисовываются. Пример представлен ниже (рис. 2).

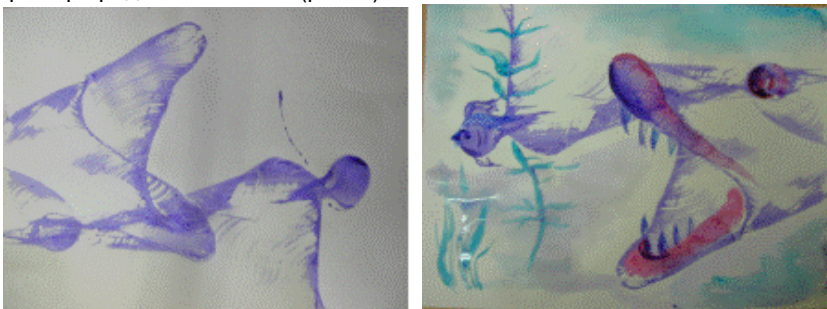


Рис. 2

*Рисование по мятой бумаге.*

Возраст: с четырех лет.

Средства выразительности: цвет, фактура, линия.

Материалы: мятая бумага, гуашь, кисть.

Способ получения изображения: ребенок предварительно сминает

лист бумаги, затем слегка разглаживает ее и кистью наносит изображение прямо по изгибам. Рисунок получается несколько объемным, как бы выступает. Данной техникой можно создать изображения по следующим темам «Цветы для любимой мамочки», «Фрукты в вазе», «Весной и березка ожила» и др. [2,3]

Эти техники выбраны не случайно. Найти в оттиске образы деревьев, увидеть знакомые предметы и животных в следах, оставленных ниткой, в пятне увидеть птицу — именно такие задачи ставят перед детьми эти техники. То есть результат деятельности заранее непредсказуем, а в зависимости от личных особенностей детей в одном и том же изображении, созданном с помощью этих техник, каждый увидит образ, отличающийся от образов, увиденных другими. Теперь остается немного выделить найденный силуэт на фоне других, подчеркнуть его особенности и перед нами предстанет дивергентная продукция, найденный и модифицированный ребенком новый информационный объект, результат работы его творческого мышления. Поиск образа и его доработка являются ярко выраженным примером творческой задачи.

Для проведения исследования был использован математический метод исследования: регистрация. С его помощью можно выявить наличие определенного качества у ряда исследуемых объектов. В данном случае, была проведена регистрация количества тем, отведенных на использование художественных техник таких, как монотипия, ниткография, кляксография и рисование по мятой бумаге и их разновидностей.

Проанализировав программы начальной школы предметов «Изобразительное искусство» и «Технология» на количественное содержание тем с использованием нетрадиционных техник гравюры, мы получили следующие результаты. Образовательная программа «Школа 2100», авторы учебников О. А. Куревина, Е. А. Лутцева, используют монотипию и кляксографию на всего двух уроках за четыре года обучения (2 и 3 классы). Авторы учебников В. С. Кузин, Э. И. Кубышкина в своей программе вообще такие техники не используют. Образовательная программа «Школа России», автор учебников Л. А. Неменская, использует технику кляксография на одном уроке только в первом классе.

Отсюда видно: первое, не во всех программах есть отобранные нами техники, а если и есть, то используются очень мало; второе, не все из предложенных нами техник используются в современных программах; третье, не соблюдается принцип преемственности их применения;

четвертое, эти техники используются не систематически.

По нашему мнению, этого недостаточно для полноценного развития творческого мышления младших школьников.

В связи с тем, что вопрос способов развития творческого (дивергентного) мышления детей остается недостаточно изученным, одной из задач данной работы стала разработка системы заданий, способствующих развитию творческого мышления.

Представленная ниже система заданий основывается на модификации тестов Дж. Гилфорда и Э. П. Торренса, батареи тестов образного творческого мышления, разработанной Е. Е. Туник, и нетрадиционных художественных техниках, которые выделены выше.

### **Система заданий, направленных на развитие творческого мышления младших школьников**

Данная система представляет собой список заданий, основанных на нетрадиционных художественных техниках, для младших школьников, которые разрабатывались нами с учетом их максимального соответствия требованиям творческой задачи.

Перечисли как можно больше объектов, которые можно выполнить при помощи одного оттиска.

Нарисуй заданные объекты, пользуясь определенным набором фигур (например, прямоугольник, круг, треугольник, полукруг). Каждую фигуру можно использовать несколько раз, менять ее размеры и положение в пространстве, но нельзя добавлять другие фигуры и линии.

Преврати в различные изображения одинаковые фигуры (например, обведенную ладонь). По заданию к основному изображению следует добавить любые детали, выполненные посредством пятна, линии так, чтобы получились различные интересные рисунки. Рисовать можно как внутри, так и снаружи исходного изображения. Под каждым рисунком следует подписать название.

Найди различные фигуры, скрытые в сложном, малоструктурированном изображении. Для этого задания потребуется использование стимульного материала.

Используй оттиск, полученный в технике монотипия для создания заданного образа (пейзажа, животного, птицы, природного явления, предмета и др.).

Используй оттиск, полученный в технике монотипия. Найди в полученном изображении образ (животного, птицы, предмета, природного

явления и т. д.) и дорисуй недостающие детали, форму, объем.

Используй изображение, выполненное в технике кляксография для создания заданного образа (животного, птицы, природного явления, предмета и др.).

Используй изображение, выполненное в технике кляксография. Найди в полученном изображении образ (животного, птицы, предмета, природного явления и т. д.) и дорисуй недостающие детали, форму, объем. Можно использовать приемы работы акварелью: размывка, вливание цвета в цвет.

Используй технику рисунка на мятой бумаге для создания заданного образа, (натюрморта, животного, птицы, природного явления, предмета и др.). Образованные изображения от линий сгиба преобразуй к данному образу.

Используй технику рисунка на мятой бумаге. Найди в полученном изображении из линий сгиба образ (животного, птицы, предмета, природного явления и т. д.) и создай изображение, выделяя полученные линии сгиба и плоскости для создания объема.

Используй изображение, полученное в технике ниткография для создания заданного образа (животного, птицы, природного явления, предмета и др.).

Используй изображение, полученное в технике ниткография, и найди в полученном изображении образ (животного, птицы, предмета, природного явления и т. д.) и дорисуй недостающие детали.

Эту систему заданий можно использовать как в учебной, так и во внеурочной деятельности. Также она обладает рядом преимуществ, таких как:

- не требует больших материальных затрат, чем традиционно используемые в школе художественные техники;
- возможность использования одного из заданий, как основы осуществления практической деятельности на уроке;
- возможность использования нескольких заданий в течение одного урока, для проведения занятия, специально направленного на развитие творческого мышления учащихся;
- возможность модификации данных заданий в упражнения-пятиминутки (например, сделай большую кляксу-пятно на листе бумаги; дорисуй так, чтобы получилась птица). Преимущество упражнений-



пятиминуток в том, что на них не требуется выделять много времени, проводить отдельные уроки. Они позволяют учителю систематически на каждом уроке развивать творческое мышление детей без больших временных и материальных затрат;

– уроки и занятия, основанные на этой системе заданий можно включать в план работы. Это соответствует стандарту второго поколения, где на темы, не включенные в обязательную программу, можно использовать резервные часы.

Также, мы опробовали данную систему на практике в начальной школе, преобразовав ее в блок уроков и упражнений. Уровень творческого мышления до и после проведения данного блока оценивался с помощью креативных тестов, разработанных Еленой Евгеньевной Туник [5]. Все участники экспериментальной группы при повторном тестировании показали более высокие результаты. Из чего можно сделать вывод, что разработанный нами блок уроков и упражнений оказал положительное влияние на развитие творческого мышления младших школьников.

Это дает нам право говорить о том, что цель данного исследования достигнута: разработана эффективная система заданий, направленных на развитие творческого мышления младших школьников в процессе использования нетрадиционных художественных техник.

Полученные в нашем исследовании данные, позволяют нам рекомендовать данную систему заданий педагогам и родителям учащихся для организации систематического целенаправленного развития творческого мышления детей. Регулярное выполнение заданий рекомендованной системы, позволяет расширить мыслительные горизонты детей, воспитать у них умение смотреть на вещи и явления с разных сторон, видеть необычное в обычном. Так формируется самостоятельность мышления, фантазия, то есть творческий подход к жизни.

### **Литература:**

1. Гальперин П. Я. Лекции по психологии: учебное пособие для студентов вузов / П. Я. Гальперин. – М.: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002. - 400 с.

2. Давыдова Г. Н. Нетрадиционные техники рисования в детском саду ч.1 / Г. Н. Давыдова. – М.: ООО «Издательство

Скрипторий 2003», 2007. - 78 с.

3. Давыдова Г. Н. Нетрадиционные техники рисования в детском саду ч.2 / Г. Н. Давыдова. – М.: ООО «Издательство Скрипторий 2003», 2007. - 72 с.

4. Немов Р. С. Общая психология / Р. С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - 400 с.

5. Туник Е. Е. Диагностика творческого мышления: креативные тесты / Е. Е. Туник. – М.: Чистые пруды, 2006. - 32 с.

6. Туник Е. Е. Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления / Е. Е. Туник. – СПб.: Питер, 2013. - 230 с.



Gideon N.V. Razvitiye tvorcheskogo myshleniya mladshih shkol'nikov v processe ispol'zovaniya hudozhestvennyh tehnik/N.V.Gideon// Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - № 4. – 2014. - S. 96-106.

— ● —

УДК 159.9

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ЭКСПЕРТИЗЫ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

*Л.В. Макшанцева, Институт психологии социологии и социальных отношений (ИПССО) Московского городского педагогического университета (ГБОУ ВПО МГПУ). Москва, Россия, e-mail: dissovet\_ipssso@mail.ru.*

**Резюме.** В статье рассматриваются социально-психологические вопросы учебной литературы, учебно-методических материалов. Затрагивается проблема организации и проведения социально-психологической экспертизы печатных изданий, используемых в образовательном и воспитательном процессе. При этом подчеркивается необходимость учета психологических закономерностей развития учащихся, возрастные нормы и психофизиологические особенности развития человека, периоды его особой восприимчивости к активному усвоению тех или иных знаний.

**Ключевые слова:** экспертиза, оценка, социально-психологические особенности, сензитивные периоды развития, письменная речь, учебная литература.

Организационно-содержательные аспекты проектирования и экспертизы образовательных систем на сегодняшний день значительно пересматриваются в соответствии с действующими образовательными стандартами, новой редакцией федерального закона «Об образовании», предусматривающей введение обязательной общественной экспертизы учебной литературы.

В условиях решения общей проблемы создания эффективной психолого-педагогической модели сопровождения участников современного образовательного процесса, обоснованно поднимаются вопросы, касающиеся учета социально-психологических особенностей развития личности, включая сензитивные периоды для определенных психических свойств и процессов.

Раскрытие данных позиций имеет немаловажное значение в использовании концептуальных оснований для организации и проведения экспертизы учебной литературы (как совокупность любых письменных текстов), используемой в образовательном и воспитательном процессе. Такой вид экспертизы может способствовать приведению подготовки средств обучения к единым научно-методическим принципам, обеспечивающим условия для эффективного обучения.

Для подбора и применения адекватных методов и методик экспертного оценивания учебной литературы важны тщательно разработанные содержательные критерии социально-психологической оценки, которые могут быть заложены в оценочную экспертную систему или учитываться при проведении экспертизы. При этом важно учитывать психологические особенности обучающихся (в том числе психофизиологические закономерности развития) в контексте разработки инновационных критериев оценки учебной литературы, учебно-методических средств, а также переосмысления традиционных критериев оценки в целях соответствия общим принципам проектирования и механизмам реализации образовательной программы для достижения заявленных в ней результатов.

В вопросе разработки технологии организации и проведения психологических экспертиз учебной литературы, основанной на единых научно-методических принципах комплексной экспертной системы информационного обеспечения учебного процесса, наряду с другими составляющими целесообразно рассмотреть вопросы научного анализа письменного текста.

Современные учебные тексты, используемые для целенаправленного обучения, имеют различное материальное воплощение: рукопись, книга, компьютерный файл на мониторе – все они являются произведениями письменности и печати, создаваемыми как средство обучения для определенной системы образования, а с точки зрения общенаучных исследований – письменной речью.

Существуют различные теории и концепции, отдельные направления в изучении письменной речи, ее роли в формировании сознания, мышления человека, особенностей восприятия текста, которые составляют, по сути, методологическую базу социально-психологической экспертизы учебной литературы [3].

Одно из таких направлений посвящено рассмотрению роли устной и письменной речи в формировании сознания, мышления человека, в том числе теория нейропсихологических основ речи, разработанная А.Р.Лурия и его учениками Л.С.Цветковой и Е.Д.Хомской. В данном случае считается, что сознательный анализ средств выражения устной речи «становится основной психологической характеристикой письменной речи» [2, С. 223].

Особое значение в изучении письменной речи и особенностей восприятия текста приобрели следующие исследования: анализ процессов понимания в структуре мыслительности (Г.П.Щедровицкий); связь понимания и процессов мышления, действия, рефлексии (В.В.Знаков, Л.Н.Алексеева); значения направленности понимания и смысла, который определяет последующее связывание «понятого» с действием, мышлением или ответом в коммуникации (Ю.В.Громыко); связь понимания с продуктивными характеристиками деятельности человека, характеризующими выход творческому мышлению (Я.А.Пономарев, Н.Г.Алексеев, Д.Б.Богоявленская).

К важному направлению исследований относятся психологические концепции восприятия письменного текста (Л.С.Выготский, Г.Г.Граник, А.М.Левитов и др.). Проблема восприятия читателем литературы изучается по различным направлениям: особенности восприятия различных жанров, возрастные особенности восприятия, структура читательского восприятия, взаимосвязь восприятия и анализа текста. Так, при рассмотрении восприятия текста художественной литературы как вида активной деятельности (с учетом мотивации, потребностей, интересов) ставится цель адекватного воссоздания картины произведения с дифференциацией ком-

понентов системы деятельности, субъекта, объекта, средства, процесса, результата.

Процесс восприятия и понимания текста учебной литературы зависит от особенностей речевого, или вербально-логического мышления. Мышление, использующее систему языка, позволяет: выделять наиболее существенные элементы действительности; относить к одной категории те вещи и явления, которые в непосредственном восприятии могут показаться различными; узнавать те явления, которые, несмотря на внешнее сходство, относятся к различным сферам действительности; вырабатывать отвлеченные понятия и делать логические выводы, выходящие за пределы чувственного восприятия; осуществлять процессы логического рассуждения и в процессе этого рассуждения открывать законы явлений, недоступных для непосредственного опыта; отражать действительность несравненно более глубоко, чем непосредственное чувственное восприятие.

Для более эффективного постижения законов, лежащих в основе вербально-логического мышления, считается важным: ближе познакомиться с тем, как построен язык, на основе которого протекает мышление; остановиться на строении слова, позволяющего формировать понятия; осветить основные законы связей слов в сложные системы, дающие возможность осуществлять суждения; описать существующие, сложившиеся в истории языка наиболее сложные логические системы, овладевая которыми человек оказывается в состоянии выполнять операции логического вывода. Только после этого можно подойти к анализу операций рассуждающего (дискурсивного) мышления и психологии продуктивного мышления человека. Кроме того, «воспринять материал – это всегда значит в той или иной мере его осмыслить и так или иначе к нему отнестись. Поэтому восприятие материала непрерывно связано с процессом его осмысления» [4, С.503-504].

Многие исследователи указывают на то, что восприятие учебного материала всегда обусловлено, в том числе, и теми предпосылками, которые создаются в процессе восприятия. Для осмысленного восприятия учебного материала нужна целенаправленная работа по более глубокому раскрытию его смыслового содержания и проникновению в него. Учебник, являясь проекцией содержания соответствующей науки в ее преломлении через доминирующие культурные ценности, по своей сути и форме должен быть проекцией уже не только научного знания, но и основных психологи-

ческих линий интеллектуального развития детей. При этом функция учителя заключается не столько в трансляции общественного опыта (в виде знаний и способов деятельности), сколько в проектировании хода индивидуального интеллектуального развития каждого ребенка.

Одним из популярных подходов к анализу текста стал так называемый контент-анализ, зародившийся как метод текстов главным образом политического характера. Метод направлен на выявление, обобщение и количественную оценку слов и других языковых элементов некоторого определенного содержания.

Кроме подходов, ориентирующихся на объективные и количественные показатели, разрабатываются интерпретационные подходы к анализу речи, например, интент-анализ, подход рассматривающий проблему целенаправленности вербальной коммуникации. Он исходит из того, что речь представляет произвольное (преднамеренное) действие. Намерение (интенция) связано с определенным содержанием мысли или чувством и лежит в основе практически каждого речевого проявления. Намерение составляет собственно психологический пласт речи, улавливаемый людьми в разговоре (на него дается реакция собеседника), но который не всегда доступен для простого выделения и описания, поэтому разрабатывается техника, позволяющая фиксировать его – интент-анализ.

Текст как форма речевой продукции, используемой в психологии, может подвергаться предикативному и субъектно-предикативному анализу (Н.И. Жинкин, Л.П.Доблаев, Н.Д. Павлова, А.И. Новиков, И.Ф. Неволин), суть которого состоит в том, чтобы охарактеризовать текст через описание иерархии предикатов. В письменных текстах предикаты выстраиваются в определенном порядке, представляя главные и дополнительные признаки.

К вопросам концептуального основания организации и проведения экспертиз учебной литературы, используемой в образовательном и воспитательном процессе, относится учет возрастных норм и психофизиологических особенностей развития человека. При создании учебной литературы ключевым аспектом является соответствие содержания, методов и организационных форм возрастным нормам и особенностям психического развития человека в его онтогенезе. Важно учитывать, что в развитии человека существуют периоды особой восприимчивости, повышенных возможностей развития психики, активного усвоения тех или иных знаний – сензитивные периоды. Для большинства психологических свойств и поведенческих особенностей человека в психологии рассматриваются свои

сензитивные периоды развития, которые, впрочем, могут быть зависимы от ряда обстоятельств, например, методов обучения и воспитания детей, а также в целом особенностей онтогенеза, социогенеза и филогенеза. Кроме того, при разработке содержательных критериев оценки учебно-методических материалов наряду с учетом психологических закономерностей развития учащихся, сензитивных периодов для развития определенных психических свойств и процессов, необходимо помнить, что каждый человек уникален, имеет свой собственный путь развития, находится в определенном историческом времени и культуре.

Целенаправленные исследования сензитивных периодов в развитии высших психических функций (созревание мозга ребенка, особенности восприятия, внимания, памяти) и их влияние на успешность обучения, важны для нахождения эффективных методов и технологий при реализации образовательных программ, построении и разработке учебников, учебно-методических пособий. Детальное изучение особенностей психического развития учащихся, их социально-психологических характеристик будет способствовать регулированию организации и содержания учебно-воспитательного процесса; повышению качества обучения; внесет свой вклад в дальнейшее формирование теоретико-методологических оснований системной организации экспертной деятельности в сфере образования.

Рассматривая учебные издания как важнейшие средства передачи учебной информации, необходимо подчеркнуть их ведущую роль среди других средств, используемых учащимися при самостоятельной работе. Поэтому важно, чтобы в учебных изданиях была изложена целостная система знаний, представленная в удобной для изучения форме, с доступным изложением материала, стимулирующим учащегося к активному самостоятельному усвоению знаний.

Для успешного усвоения нового материала по учебнику необходимо в первую очередь обеспечить мотивацию, т.е. формирование и поддержание внутреннего побуждения, стимулирующего человека к активной творческой работе. Иными словами, в основе мотивации учения находится осознание потребности в данных знаниях, а также интерес к ним. Традиционно считается, что основным средством формирования интереса к изучаемому предмету являются правильная организация всей учебно-воспитательной работы, повышение познавательной активности учащихся, включение в творческую самостоятельную деятельность с целью приобре-

тения новых знаний. В учебную литературу эффективно вводить проблемные вопросы, которые создают ситуацию осознанной потребности в овладении знаниями [1].

Книга, содержащая материал о возникновении и развитии научных понятий, общечеловеческих ценностей, способствует повышению научности обучения и более глубокому усвоению знаний. При этом важно, чтобы все выводы концептуального характера, излагаемые в учебной литературе по родственным предметам, взаимно дополняли и обогащали друг друга, и обеспечивали этим создание научной системы взглядов на развитие природы, общества и мышления.

Тщательный отбор фактического материала, раскрытие перспективы развития определенной отрасли знаний способствует формированию умений применять знания при решении конкретных задач в практике.

Основные требования к структуре и содержанию учебных изданий носят, как правило, рекомендательный характер. При этом необходимо учитывать, что в создании учебной литературы, важны инновационные работы, инициативные творческие изыскания, выполненные на высочайшем научном и педагогическом уровне. Эти требования позволяют сформулировать общие рекомендации по организации работы над созданием учебника, а также определить основные критерии экспертно-оценочной деятельности данного направления.

Таким образом, создание комплексной экспертной системы информационного обеспечения учебного процесса актуализировано задачами эффективной теоретической и практической подготовки субъекта учебной деятельности, определяющими успешность его обучения и развития личности на разных этапах образования. Разработка технологии организации и проведения экспертизы учебной литературы, основанной на единых научно-методических принципах комплексной экспертной системы информационного обеспечения учебного процесса для регулирования организации и содержания учебно-воспитательного процесса; повышения качества обучения; формирования теоретико-методологических оснований системной организации экспертной деятельности в сфере образования.

### **Литература:**

1. Буга П.Г. Создание учебных книг для вузов: Справочное пособие. – 3-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1993. – 224 с.



2. Лурия А.И. Язык и сознание / Под ред. Е.Д. Хомской. 2-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 336с.

3. Макшанцева Л.В. Экспертная деятельность психолога: Монография. – Saarbrucken, Germany: Palmarium. Academic Publishing, 2012. – 172 с. – 10,75 п.л.

4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – 2-е изд. (1946г.) - СПб.: Питер, 2002. – 720 с. – С. 503-504.



*Makshanceva L.V. Social'no-psihologicheskie voprosy jekspertizy uchebnoj literatury / L.V. Makshanceva. //Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - № 3, 2014. – S. 106-113.*

© Л. В. Макшанцева, 2014.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2014.

— ● —

УДК: 159.922.72

## **ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

**С.А. Байкин, *Otto Group Russia (Москва, Россия), e-mail: life-kadet@ya.ru***

Важными звеньями образования являются воспитание и получение знаний [1]. Получение знаний заставляет молодого человека быть озабоченным для того, чтобы во взрослой жизни соответствовать насущным вопросам времени. Однако знания могут сочетаться с наличием или отсутствием воспитанности, то есть умения вести себя в обществе в качестве благонаправленного человека. Понятия добра и зла [2] сопровождают человека от рождения в течение всей жизни.

В свою очередь, начиная с детского возраста, можно наблюдать наличие психологии [3], заключающейся в любопытстве, стремлении к красивому, необычному, незнакомому и тому подобное. Подобное стремление у одних людей проявляется активно, а у других пассивно. Тем не менее, у детей можно наблюдать, согласно [4], три вида свободы: свобода, необременённая с окружающим миром; свобода в условиях жизни в обществе; духовная свобода. Личная свобода ребёнка может исходить из его эгоцен-

тризма понимания того, что в центре всех событий находится ребёнок. Свобода в обществе связана с учётом восприятия поведения ребёнка в семье, на улице, в образовательном учреждении и т.д. Свобода в обществе может формировать этноцентризм, то есть восприятие мира с точки зрения принадлежности к определённому этносу. Духовная свобода предполагает наличие у детей желания делать добро, жалеть и беречь природу и др. К духовной свободе можно отнести творческое озарение, романтику и др.

В процессе воспитания приходится сталкиваться с преодолением ряда недостатков: лени, отсутствие терпения, тщеславия, высокомерие и т.д. Все эти недостатки, согласно [5] объединены понятиями: властолюбие, серебролюбие и сластолюбие. Согласно книге [6], существует закон сродства, связи одного доброго дела со следующим добрым делом. Шагая от одного доброго дела к другому, человек обретает желание оставаться в таком состоянии. Однако подобный закон касается и череды недобрых дел. Отсюда следует делать всё, чтобы у ребёнка превосходило количество добрых дел, чтобы не ужесточалось его поведение.

Согласно [4], любой ребёнок способен совершать свои действия поэтапно: начало, ход действия, окончание. По мере взросления этапы могут сокращаться или удлиняться в зависимости от решаемой задачи. Тем ни менее, избегать последовательность прохождения этапов не рекомендуется.

Дитя, находясь в обществе, постоянно учится и плохому и хорошему поведению. Именно отсюда в последующем он становится сторонником добра или зла, создания или разрушения, правды или лжи. Кроме этого, формированию характера человека способствуют современные средства массовой информации, технические и медицинские средства, распространение порочных наклонностей, культа грубой силы. Принижение чувства меры в совершении добрых дел может обернуться злом. Злом может стать смешивание понятий справедливости и законности, наличие двойных стандартов. Без присутствия жертвенности (отстаивания своего мнения с риском для жизни себя и своих близких) не может быть практического примера для молодых людей, так как книжные и устные примеры со временем теряют свою привлекательность.

Таким образом, детская психология в воспитательном процессе нуждается в поиске новых форм своего применения.

### Литература:

1. Днепров Э.Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. — Издание 2-е, дополненное. — М.: Мариос, 2011. — 456 с. — 1 000 экз. — ISBN 5-7897-0241-2
2. Аверина Н.Г. О духовно – нравственном воспитании младших школьников./Н.Г. Аверина // Начальная школа – 2005 - №11
3. Марцинковской Т.Д. Детская практическая психология: Учебник. - М.: Гардарики, 2000.- 255 с.
4. Сочинения Епископа Игнатия (Брянчанинова), Том 1-3 "Аскетические опыты", С.-Петербург, 1886г.
5. Сочинения Епископа Игнатия (Брянчанинова), Том 5, "Приношение современному монашеству", С.-Петербург, 1886г.



Bajkin S.A. Detskaja psihologija v vospitatel'nom processe/S.A.Bajkin// Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - № 4. – 2014. - S. 113-115.

© С.А. Байкин, 2014.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2014.

— ● —

# Переосмысление современных психолого-педагогических инноваций

УДК 004.9:371

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ: ПОЛЬЗА И ВРЕД

**С.В. Якимец**, Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) Оренбургского государственного университета, кафедра педагогики, доцент (Орск, Россия), e-mail: sveta\_yakimets@mail.ru

Какова роль информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в современном мире? Любой здравомыслящий человек скажет, что, несомненно, огромна. И это действительно так. Поэтому не может не возникнуть вопрос: всегда ли использование ИКТ является благом? Или точнее: при каких условиях использование ИКТ в обучении даст максимальный положительный эффект при минимальном отрицательном?

Вариант «не использовать ИКТ вообще» нами не рассматривается по причине того, что на современном уровне развития общества это невозможно: вне зависимости от желания учителя ребенок в повседневной жизни постоянно сталкивается с информационно-коммуникационными технологиями. И поэтому вопрос стоит только о том, как избежать вредного воздействия данных технологий и извлечь из их применения максимальную пользу для обучающегося.

Вредное воздействие ИКТ знакомо каждому: это и интернет-зависимость, когда ребенок проводит все свободное время в виртуальном пространстве, не умея и не желая общаться в реальной жизни с реальными людьми, и использование принятого в виртуальном пространстве сленга, которым как бы отгораживаются от непосвященных, и информационная перегрузка, и физическая перегрузка.

Однако и положительный эффект от использования ИКТ несомненен: обучающиеся получают доступ к большому объему разнообразной информации, учатся работать с ней самостоятельно, развивают письмен-

ную речь. При этом важно, чтобы положительные моменты не становились отрицательными: чтобы большой объем информации не привел к информационной перегрузке, чтобы самостоятельная работа с информацией не заменяла все прочие способы обучения, чтобы письменная речь была грамотной, а не такой, как это принято в интернет-сообществах.

Современные технологии освобождают человека от рутинной деятельности, предоставляя ему время для творческого развития. Однако бездумное использование ИКТ везде, где только можно, дает обратный эффект – в отсутствие современных технологий ребенок становится беспомощным и не может решить те задачи, которые не вызывали никаких затруднений у его сверстников прошлого века. Существует также опасность, связанная с легкостью получения информации при помощи ИКТ, и с перенасыщением урока ИКТ, когда их использование неоправданно и приносит скорее вред, чем пользу.

Кроме того, необходимо донести до обучающегося, что не вся информация в сети Интернет является достоверной, точной, безопасной. Ребенок должен научиться отсекаать вредную информацию, для чего необходимы развитые навыки анализа информации, проверки ее достоверности.

При этом необходимо обращать внимание и на правильную организацию работы за компьютером, чтобы не был нанесен вред физическому здоровью обучающихся, поскольку такая работа сопряжена с повышенной умственной нагрузкой, нервно-эмоциональным и зрительным напряжением.

Использование ИКТ не должно приводить к отчуждению обучающихся от учителя, заменять живое общение педагога с детьми на суррогат – письменное общение детей в компьютере. Молчание в ходе такого общения приводит к тому, что часть мозга, отвечающая за объективизацию мышления человека, оказывается выключенной, а обучающийся не получает необходимой практики формулирования мыслей и диалогического общения на профессиональном языке. Без развитого общения не сформируется на должном уровне и монологическое общение ученика с самим собой, именно то, что принято называть самостоятельным мышлением.

Таким образом, в каждом случае применения ИКТ педагог должен обдумать способы избежать все вышеуказанные проблемы или свести негативные факторы к минимуму.



Jakimec S.V. Ispol'zovanie informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v obuchenii: pol'za i vred / S.V. Jakimec // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - № 4. – 2014. – S. 116-118.

© С.В. Якимец, 2014.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2014.

— ● —

УДК 304.2

## **ПО КОМ ЗВОНИТ КОЛОКОЛ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ...**

***М.В. Воронцов*** Московский городской педагогический университет  
(Москва), Россия, e-mail:

Несмотря на то, что перспективы того, что Россия будет полностью интегрирована в правовое поле, на котором директивы ЕЭС имеют силу закона, в нынешней геополитической ситуации становятся минимальными, тем не менее, принципы, заложенные проектом МБРР (IBRD-IDA) «Education Reform Project» №P050474 от 24.05.2001 и целым рядом других международных документов, продолжают прилежно исполняться.

Совершенно очевидно, что традиционная система образования, как и педагогическое знание, сложившиеся еще в СССР и пережившие Перестройку уходят в небытие.

Данная статья посвящена обсуждению тезиса о значении этих локальных для мировой истории событий в контексте соотношения процессов глобализации и выживаемости национальных систем образования.

Официальная позиция государственных органов Российской Федерации по поводу реформирования образования достаточно проста: реформы направлены на формирование творческого, свободного человека, гражданина правового государства и призваны покончить с авторитарным образованием и ущербной советской и постсоветской педагогической наукой. Учитывая, что реформа прямо касается жизненных интересов большей части социальных групп населения – она вызвала достаточно ожесточенную и более чем эмоциональную критику. В рамках этой критики,

ее оценки, естественно были совершенно другими, нежели в официальной версии. Большая часть из них сводилась к тому, что образование не реформируется, а полностью разрушается. Прозвучавшая (и звучащая до сих пор) критика ни на миллиметр не остановила темп реализации реформы.

Конечно, социальный институт, тем более такой масштабный, как институт образования испытывает на себе влияние огромного количества факторов, ряд которых могут поспорить по весомости с государственной властью. Среди них, например, аномия, связанная с кризисом, вызванным поиском новой государственной идеологии, фактическая победа массовой культуры, поддержанная маркетингом транснациональных корпораций, доминирование на экранах продукции Голливуда и многое другое. Да и цели самого государства не настолько очевидны. Например, настоятельные интенции федеральных органов к общественным партнерам школы, к бизнесу, к повышению роли муниципальных органов (и муниципальных бюджетов) явно демонстрируют стремление в перспективе сократить участие федеральных средств в общем образовании.

Даже комплексное междисциплинарное исследование вряд ли способно охватить все стороны развития системы образования. Поэтому мы остановимся на некоторых ключевых, на наш взгляд, аспектах.

Если дистанцироваться от политизированного и напряженного дискуссионного поля, окружающего реформу образования, то можно выделить несколько тезисов, описывающих факты, к которым свелась реформа образования (вне зависимости от того, закреплены ли они в нормативных документах как ее цели).

1. Перестройка системы образования как экономического института: изменение системы финансирования, введение экономических задач в число других целей деятельности образовательных организаций, перестройка нормативной базы управления образованием на основе идеологии управления качеством и пр.

2. Формирование на основе старых образовательных организаций (школ, детских садов и пр.) новых, гораздо более крупных организаций.

3. Замена языка образования: начиная от языка научной педагогики вплоть до языка нормативных документов.

Известно, что в России 90-х гг. XX в. был внедрен самый рыночный из всех рыночных вариантов экономики. Хотя в современном мире это невозможно, но внедрение состоялось. Не удивительно, что образование

оказалось втянуто в сферу экономики, и экономические критерии оказались одними из важнейших в ряду других критериев деятельности образовательных учреждений.

В науке известно понятие «экономического империализма» - экспансии экономических методов в сопредельные гуманитарные науки. Отечественная педагогика – пример отрасли знания, где такая экспансия состоялась. Но не следует путать экономические идеи, которые используются в реформировании образования в России и экономическую теорию (точнее *economics* – развитую социальную науку, с огромным количеством направлений). Это примерно то же, что приравнять систему научных взглядов К.Маркса к взглядам комиссара, направленного на раскулачивание «классового врага».

Одной из центральных идей, на которых основана реформа образования в России – это идея обеспечения качества образования, и связанные с ней идеи операционализации и стандартизации.

Методология обеспечения качества образования соотносится (достаточно неочевидно) с моделями качества стандартов ISO, и еще более неочевидно с моделями всеобщего менеджмента на основе качества (TQM) (примером которых является модель делового совершенства Европейского фонда управления качеством — EFQM, и американская премия М. Болдриджа).

Наиболее общие положения всеобщего менеджмента на основе качества сводятся к тому, что фирма должна постоянно и одновременно добиваться усовершенствования трех составляющих: качества продукции, качества организации процессов, уровня квалификации персонала. В своем классическом варианте TQM включает 2 механизма: контроль качества и его постоянное повышение. Стандарты ISO во многом опираются на те же механизмы, но более технологичны, более статичны, не предусматривают вовлечения в процессы поддержания качества всех сотрудников.

Напомним, что стандарты современные ISO 9001 - многоуровневые детализированные документы, включающие описание как общих принципов, так и должностных инструкций сотрудников, отвечающих за контроль качества. Эти стандарты рассчитаны на нивелирование специфики корпоративных культур, экономической среды, институциональных особенностей – это стандарты глобализации. Не случайно эти стандарты стали политизированным инструментом европейской интеграции. И организация вынуждена им следовать, если хочет сохранить свои позиции на рынке.



Знаковым событием для подготовки педагогического сообщества к грядущим реформам сыграла очень вовремя переведенная с финского книга Т.Санталайнен, Э.Воутилайнен, П.Поренне, Й.Х. Ниссинен [6], посвященная управлению по результатам. Усилиями целого ряда ответственных ученых-педагогов научный подход, отвергающий любые цели управления, кроме операционализируемых стал Credo современных российских стандартов общего образования. Все результаты, на которые ориентирована школа, в том числе и результаты воспитания личности должны быть однозначно измерены и составлен проект (план) их пошагового достижения. Так как среди авторов стандарта, видимо, еще оставались профессионально грамотные люди, знающие о том, что в масштабах территориально распределенной организации, размером со страну, невозможно измерить «личностные результаты», они стыдливо делегировали эту миссию на уровень школы (как и обязанность разрабатывать сложнейшую и детализированную образовательную программу).

Объективная нереализуемость стандарта ввергает школу в критическую организационную патологию (по А.И. Пригожину - причина устойчивого целенедостижения организации [4, с. 96]). Ниже мы покажем, что другие факторы еще более усиливают ее действие.

Следующий по важности концепт реформирования – **метафора инновационности** образования.

Тезис об инновационности образования самый невнятный, самый расплывчатый из обоймы идеологических основ реформирования отечественной системы образования. Мы имеем в виду не проблему внедрения инноваций в образовании, которая является вполне научной, а именно метафору «инновационности» в большинстве официальных документов, посвященных образованию. Если в коммерческой организации цели Quality Improvements (QI) – улучшения качества – совершенно очевидны, то в современной российской образовательной организации – инновационность превратилась с самоцель: «Неважно, лучше или хуже, главное – иначе!». В инструктивных письмах Минобрнауки практически не встречается логическая конструкция: «инновация, направленная на...». Инновационность в образовании в исполнении министерства образования и науки РФ превращается в бесконечный бег без цели. В данной статье используем для его обозначения неологизм «инновирование», некоторое время назад широко использовавшийся в системе Московского департамента образования.

Может показаться, что «инновирование» направлено на идеологическую зачистку остатков советского наследия, но представляется, что его эффекты гораздо шире и глубже. Прямым следствием «инновирования» является **дестабилизация любой устойчивой структуры** в образовательной организации. Психика человека не может существовать в мире, где отсутствуют устойчивые структуры, тем более психика ребенка. В художественной фантастике временами авторы создавали образы мира одноразовых вещей, и это были очень мрачные картины. Но только у Министерства образования и науки РФ хватило креативности, чтобы взять курс на создание мира одноразовых организаций.

Простота и изящество, с помощью которого власть в лице министерства образования решила задачу изоляции традиционных для образования экспертных сообществ от механизмов разработки политики и принятия решений, и тем самым закрепило **полную замену педагогического языка для образования**, покоряет. Не потребовалось ни репрессий, ни даже изменения финансирования (хотя последнее, несомненно, имело место). В отличие от мрачного советского тоталитаризма, который закреплял нормативно только идеологию, в современном государственном образовательном стандарте нормативно закреплён единственный научный подход – «системно-деятельностный». Одним предложением вся научная педагогика и психология была выведена с игрового поля «образование». На нем остался очень узкий круг носителей сакрального знания, и никого не смутило, что подход (подозрительно похожий на традиционно существующие) оказался практически без научной школы, и даже без текстов, в которых основатели рассказывали, что это такое (за исключением нескольких статей в журналах). Впрочем, волна публикаций, в том числе докторских исследований, по теме: «какой хороший системно-деятельностный подход» все увеличивается, и скорее всего интрига с его таинственным смыслом будет решена.

**Укрупнение школ** – самое очевидное, в отличие от инновирования, явление в реформировании, и в то же время самое загадочное по своим целям и по своим истокам. Никто не знает имена тех интеллектуалов, кто предложили власти этот путь. И никого не останавливает, что в мире трудно найти аналогичные примеры укрупнения, и еще не все забыли последствия увлечения похожим укрупнением в советскую эпоху.

Для обывателя объяснение укрупнения очень простое – «сократят трех директоров» - оставят вместо него одного. Начальство в России не

любят, так что цель вполне благородна. Однако бывшие директора остаются заместителями нового директора, да и руководитель холдинга получает совершенно другую зарплату.

В изложении руководителя Московского департамента образования И.И.Калины причины укрупнения сводятся к следующей логической цепочке: «школа - это педагогическая единица», «бюджетное учреждение – не есть одна школа», «бюджетное учреждение – есть много школ», «руководитель-педагог должен управлять педагогической единицей», «руководитель-менеджер должен управлять большими финансовыми потоками в нескольких школах», «так как хороший руководитель-менеджер вместе с командой должен получать ну очень-очень хорошую зарплату, то лучше объединять по много-много школ» [5].

Из приведенных рассуждений вроде бы следует, что руководители холдингов будут заниматься только деньгами, и никак не вмешиваться в педагогическую деятельность. Не думаю, что сам И.И.Калина в это верит. Уставы образовательных холдингов (что вполне логично) возлагают на руководителей всю полноту ответственности за все результаты деятельности образовательной организации, и предоставляют им все необходимые полномочия. Да и вряд ли возможно управлять деньгами не управляя организацией

Что же тогда является реальным результатом укрупнения школ? Уничтожение традиционных организационных структур, традиционных систем отношений, традиционных укладов, традиционных корпоративных культур. Зачем? Можно только догадываться...

Хотя отечественные ученые, идеологически поддерживающие реформы, уверенно высказываются о необходимости уничтожения школы в современном виде: «Институт школы до сих пор во многом является тем «дисциплинарным институтом», социальный проект которого был задуман и реализован еще в середине XVIII в. ... и сегодня мы находимся перед лицом неэффективной социальной «псевдоформы», т.е. в ситуации, когда прежний исторический прототип уже невозможен, а нового прототипа организации школы как современного социального института не создано...» [3, с. 61].

Сама идея вовлечения школы в рыночные отношения не нова, как и ее частный вариант с подушевым финансированием. Она имеет и многочисленные аргументы «за» и не менее многочисленные аргументы «против». Хочется обратить внимание на другое.

Во-первых, на многократно описанный в научной и художественной литературе феномен отчуждения человека в капиталистическом обществе. Стоимость – универсальный заместитель всех ценностей. Чем ближе она стоит к этическим и эстетическим ценностям, тем сильнее они размываются. И чем больше мы впускаем в школу рынок, тем меньше там остается воспитания.

Во-вторых, рынки бывают разные. А. Бузгалин, А. Колганов описывают S-рынки. В современном мире интенсивно развивается так называемый превратный сектор капитала – такие сферы, как финансовые спекуляции, масс-культура и вызывающее пресыщение сверх-развитие утилитарного потребления, политическое и духовное манипулирование человеком и т. п. Все они рожают особый мир симулятивного, призрачного, рождающего наваждения. Каждая из этих сфер полна «симулякрами». Финансовые спекуляции на мировых рынках валют и т. п. симулируют реальные инвестиции в развитие материального производства или культуры. Маркетинг создает симулякры полезных человеку благ и действительных потребностей. Это бытие «наведено» на людей капиталом так, как злой колдун наводит морок. В результате этого у людей формируются «наведенные» потребности – «оторваться с Фантой», «запесовать мегахит». В ряду подобных S-товаров присутствуют и образовательные услуги. С. Бузгалин и А. Колганов пишет о человеке-бренде, о человеке-симулякре, которые вполне могут выступать ориентиром для субъекта приобретающего образовательные услуги [1]. Несложно сделать достаточно очевидный логический вывод: сущности образовательной услуги заключается в том, что она относится к категории S-товаров и в ее цене может присутствовать некая превратная форма, создающая видимость высокой стоимости данного феномена, но при этом скрывающая действительное содержание – целенаправленное, осуществляемое нерыночными методами манипулятивное, сознательного воздействия на человека, общество и экономику.

Симулятивный по своей природе рынок образовательных услуг способствует **проникновению симуляций и в сферу педагогического знания.**

В настоящее время усиливается тенденция к секвестированию и размыванию естественнонаучной ипостаси педагогики и гипертрофированному разрастанию ее мистической и легитимационной составляющей. Кроме того, стремительный рост объема научно-педагогических текстов, в сочетании с изъятиями коммуникации в рамках научного сообщества объ-

активно осложняет (если не сказать еще жестче – делает невозможной) структурное упорядочение научно-педагогического знания. Имеют место и прогрессирующие затруднения с верификацией в области научно-педагогического знания. Во многом это расплата за широкое привлечение венаучного знания.

Симуляция – понятие, фиксирующее феномен тотальной семиотизации бытия, вплоть до обретения знаковой сферой статуса единственной и самодостаточной реальности. Симулякр – термин, специально придуманный для ситуации, когда понятие в принципе не может быть соотнесено с неким объектом, т.е. теряет значение, переставая быть понятием, сохраняя при этом способность выступать основой коммуникации.

Симулякры заботятся о своем существовании, выстраивая запреты и ограничения. Симулякр, попадая в нормативный документ, оказывается на острие «инновирования», и социальная реальность деформируется под воздействием властных механизмов. Мало ли, что нельзя измерить личностные результаты, уже несколько лет вся начальная школа успешно их измеряет и не менее успешно отчитывается.

Расплата за господство симулякров ужасна, особенно в образовании – это не просто определенные недостатки или сбои в процессах, это – размывание самой школьной реальности. Современная «образовательная» бюрократия уничтожает «первородную» естественную, онтологическую реальность воспитания, и населяет ее симулякрами, которые похожи на свои прототипы – педагогические подходы и теории, но таковыми не являются.

Симулякр скрывает абсурд. А постперестроечная педагогика России – это педагогика абсурда<sup>7</sup>. Очевидно, что в период крупных социальных сдвигов реформирование и инновации в обществе рождают непонимание и ощущение абсурдности у многих слоев населения. Когда-то, многие учителя гимназий были шокированы аббревиатурой ШКРАБ и дальтон-планом, хотя почти наверняка были педагоги, которые восприняли новшества с энтузиазмом, как возможность личной самореализации.

---

<sup>7</sup> В рамках данной статьи абсурд понимается как феномен, связанный со сложностью, или невозможность интерпретировать высказывание, события, явление в рамках определенной семиотической системы. Существует и абсурд, который в принципе невозможно интерпретировать ни в одной семиотической системе.

Абсурд рождается при столкновении теоретических конструкций «старого» и «нового» формата. На уровне нормативных документов федерального уровня сосуществуют рядом «конкурентоспособность личности» и «гуманистическая ориентированность системы образования».

Уже много лет, как насмешка над здравым смыслом, «живет» принятое отечественным педагогическим сообществом понятие «безопасная личность»,

Абсурд рождается на границе естественнонаучной ипостаси педагогики и ее мистической части. Хотя по большому счету, духовность, как некое трансцендентное измерение человека («по христианскому догмату – «искру божью») в принципе нельзя оценить эмпирически, тем не менее, в текстах встречается словосочетание «духовная компетентность».

На этом можно было бы завершить изложение, если бы не одно важное обстоятельство: абсурд может выступать и выступает как технология. Технология мощная и деструктивная. Если огромная армия профессионалов не понимает что происходит, то это разрушает их жизнь. Причем не только профессиональную, но и личную. Боги знали, как проклясть Сизифа.

«Удерживание» восприятия абсурда, и сохранение при этом своего «Я» - тяжелое бремя для человека.

Наиболее личностно сильные учителя сопротивляются, кто-то уходит, кто-то внешне приспособляется, но большая часть людей ломается, и превращается в один из идеалов реформы образования – менеджеров по реализации образовательных услуг. Данная среда начинает порождать людей, которые не только хорошо адаптируются к описанным «нечеловеческим» условиям, но и становятся носителями соответствующих антипедагогических ценностей. Такая среда создает благоприятные социальные фильтры для движения вверх по административной лестнице лиц с отрицательной духовностью. Если во главе образовательного учреждения (или территориальной системы) станет пассионарий-разрушитель, то ему вполне по силам переориентировать воспитание с социального на антисоциальное.

Социальные институты, особенно, такие как образование, имеют значительную силу инерции, хотя и не бесконечную. Школа укоренена в отечественной культурно-исторической традиции. Система школьных символов пронизывает жизнь каждой семьи. Среди большого перечня функций школы, одна из важнейших – обеспечение социального контроля за

учащимися. Можно предположить, что если школа как базовое звено в системе непрерывного воспитания и обучения исчезнет – криминализация нашего общества геометрически возрастет. Радикальное реформирование и тем более замена школы как культурно-исторического института приведет к не менее радикальному изменению общества. И вряд ли это общество будет лучше, чем нынешнее.

Глобальный смысл реформа образования в России своим ближайшим результатом (фактическим, а не декларируемым) - полный демонтаж **всего традиционного социального института образования**, начиная с традиционных организационных форм и кончая теоретическим и практическим уровнями педагогического знания, при совершенно абсурдных, симулятивных проектах нового образования.

Колокол, возвещающий похороны традиционного образования в России на самом деле звучит по всем традиционным национальным системам образования. Только прислушивается к нему исключительно средний класс. Элита учит своих детей совершенно в других местах, а остальное население соразмеряет будущее своих детей с рекламой и телешоу. Пока продолжает сопротивляться русская провинция, да бабушки и дедушки, сидя с внуками в ужасе пытаются спасти детей от «нашей новой школы».

Хоронится не только образование – уходит в небытие семья с нормальными отношениями между детьми и родителями, церковь, в которой мужеложество считалось смертным грехом, шекспировские герои вместе со своими прототипами, уступая место эпатажному перформансу. Уходит весь мир, который средний класс наивно считал нормальным.

### Литература.

1. Бuzгалин А., Колганов А. Рынок симулякров: взгляд сквозь призму классической политической экономии // Альтернативы. №2, 2012. - URL: <http://www.intelros.ru/readroom/alternativi/a2-2012/15619-rynok-simulyakrov-vzglyad-skvoz-prizmu-klassicheskoy-politicheskoy-ekonomii.html> (дата обращения 01.12.2014).

2. Воропаев М. В. Организационные патологии и пределы идентичности школы как культурно-исторической формы // Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 1 (5), <http://i1121.petrstu.ru/journal/getpdf.php?id=2268> (дата обращения: 07.12.2014)

3. Попов А. А. Социально-антропологические основания практик

современного образования // Вестн. Том. гос. ун-та . 2008. №314. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-antropologicheskie-osnovaniya-praktik-sovremenno-go-obrazovaniya> (дата обращения: 07.02.2014).

4. Пригожин А.И. Методы развития организаций. – М., МЦФЭР, 2003. – 864 с.

5. Рейтер С. Москва – это не сельская школа: Интервью с И.Калиной/ РБК. URL: <http://daily.rbc.ru/ins/society/11/11/2014/546213a7cbb20f7b38b392f7> (Дата обращения 01.12.2014).

6. Управление по результатам: Пер. с фин. / Тимо Санталайнен, Эеро Воутилайнен, Пертти Поренне, Йоуко Х. Ниссинен; Общ. ред. и предисл. Я. А. Лейманна. - М. : Прогресс : Универс, 1993. - 318,[1] с.



Voropaev M.V. Po kom zvonit kolokol v rossijskom obrazovanii... / M.V. Voropaev // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - № 4. – 2014. – S. 118-128.

© М.В. Воропаев, 2014.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2014.



УДК 371

## О НЕОБХОДИМОСТИ В НОВОЙ МОДЕЛИ ШКОЛЬНОГО ПРАЗДНИКА

**А. В. Ангелов**, Югозападный университет им Неофита Рильского (Благоевград, Болгария), e-mail: angelov\_60@abv.bg

**Резюме:** школьное празднование является трудным для рационального размышления. Это имеет дело с творческим человеческим поведением. В его моральном и артистическом поведении человек следует за порывами, знанием и законами, которые родились в нем. Чтобы основываться на них, удобный для школы, модели чести празднования и школьного поведения сообщества возможны, только если модели школьного празднования изучены в их практическом заявлении студентами педагогики.

**Ключевые слова:** школьное празднование, школьное сообщество, привлекательность, направление достопримечательностей.



В болгарском образовании много нерешенных проблем. В последние годы прибавились и новые. Однако решенные проблемы и определяют качество образования. Нерешенные проблемы определяют направление его развития.

**Вызовы.** До 1990 года почти половина школьных праздников посвящены почету ценностей и идеологии управляющей партии. Значительная часть школьных праздников структурированы на события, связанные с насилием.

В 90-ых годах школьные праздники определяются как педагогические формы в разных направлениях внеклассной и внешкольной деятельности. Восстанавливают запрещенные праздники: „День народных деятелей” и комплекс христианских праздников, названные – „Праздники, связанные с календарно–обрядной системой”. В школьном праздничном календаре добавляются праздники, утвержденные авторитетными международными организациями, например ООН.

Школьный праздничный календарь первого десятилетия 21-ого века показывает, что в болгарском образовании стартовали процессы этно-религиозного ренессанса. Учителя предают забвению идеологические школьные праздники. По отношению праздничных дат – 8-ое марта и 9-ое мая, мнения разделены почти пополам. Учителя с большим стажем продолжают утверждать на эти даты праздники, соответственно – „Праздник матери” и „День победы”, пока учителя с меньшим учительским стажем предлагают изменения: „День матери” праздновать 25-ого марта в „Благовещение”, а 9-ое мая праздновать как „День Европы”.

Учителя отбрасывают формулировку праздника, отмечаемый 24-ого мая как „День славянской письменности, просвещения и культуры” (МОНТ; 1996) и принимают его как „День болгарской письменности, образования и культуры”.

### **Проблемы.**

1. Вымещение фазовой пульсации – фаза „Веселье” предшествует фазе „Почет ценностей”;

2. Нарушенный баланс между гедонистичным и представительным. В „представительном” доминирует инерционно соблюдение традиции, а в „гедонистичном” – необосновано восприятие и навязывание элементов чужих культурных моделей;

3. Расхождение в мнении учителей, родителей и учеников о событийности в жизни ученика;

4. Доминирующее восприятие праздника как свободного времени;
5. Неудовлетворенная ученическая потребность в празднике;
6. Школьный праздничный календарь строится по той событиности в жизни ученика, которую учителя принимают как значимую. Ценность, которую чтут как часть школьных праздников потеряла актуальность для учителей, не несет им эмоциональную удовлетворенность и у них наступило разочарование.

**Вывод.** Обязательна смена модели школьного праздника новой, которая соотносится с эмоциональностью, целями и личностным идеалом нового поколения учеников и учителей. Основным вызовом сегодня является отсутствие теоретической и практической подготовки студентов – будущих начальных учителей о сущности, специфики и морфологии школьного праздника. Тема о школьном празднике и сопутствующая проблематика, должны присутствовать в университетских курсах по педагогике.

**Стратегия.** Подходящая мотивировка для студентов–будущих начальных учителей должна быть результатом „нажима по направлению к „нормальности“, так как, когда маленький ученик почувствует, что праздники в его школьной жизни организованы так, чтобы он чувствовал себя значимым и с этой значимостью личности он не вызывает ни у кого угрозы, а наоборот – его окружают вниманием и поощряют за его достижения, то тогда мы могли бы ожидать, что последующие образовательные и житейские проекты ученик будет реализовать на основе самомотивировки.

**Подход.** Чтобы конструировать новую модель, следует дать ответы на вопросы: Что такое школьный праздник? Какие механизмы его устанавливают? Кто, когда и что празднует? Какое содержание школьного праздника и как его конструировать? Что случится, если школьный праздник продолжит бытовать в прежнем виде?

### **1. Описание модели.**

**Сущность.** Это модель, при которой фазовая пульсация нормализуется, а использование метода „монтаж аттракционов“ осуществляет баланс между представительным и гедонистичным, и школьный праздник превращается в центр событиной насыщенности в жизни ученика. Такая модель удлиняет праздничную фазу, но так, чтобы она композировалась в отдельные части, которые отличаются по

характеру. Только одна часть является верховым моментом, а именно – праздничная кульминация школьного праздника.

**Принцип.** Школьный праздник – это институция болгарской школы.

**Цель** модели предложить примерную технологию для создания динамичной организации и формы для работы школы при организации и проведении школьных праздников. Разработка осуществлена на основе проучиванья и анализов национальных образовательных традиции, современного состояния функционирования школ, сравнительного анализа теории и практики проблемы и потребностях в внедрении иновации.

**Задачи.** Модель приспособлена к решению следующих задач:

1. Формирование новой настройки к школьному празднику и выработка процедур, которые конструируют процесс по подготовке и реализации школьного праздника, сообразно его логической последовательности.

2. Выбор подходящих механизмов для реализации процедур; определение границ, условий и требований к балансу представительного и гедонистичного, стабильного и изменчивого в школьном празднике.

**Идейный центр** предложенной модели школьного праздника – это радость от познания, от общения и от подрастания. К этому набору, как результат эксперимента следует добавить и радость от творчества. Эту радость легко открыть в стихии вдохновения, в интересе созидания, во воспитанной целенаправленности характера, в воле достижения цели.

**Фокус** конструирования праздничного – „детство, поставлено в центре”, предполагает праздничное поведение, которое объявляет и общностям, отличных от школьной, что маленькие ученики не только объект забот, но они и объект права.

**Структурирование.** Школьный праздник – это сложный художественно-воспитательный комплекс. Он актуализирует перед обществом ценность познание своими уникальными, в динамике социальной и культурной жизни, образцами и моделями праздничного поведения, воплощенные в системе аттракционов.

В понятие „аттракцион” его автор Сергей Айзенщайн вкладывает смысл „единица для измерения воздействия в искусстве”. Делает это в 20-ых годах 20-ого века, когда термин „монтаж” еще не употреблялся и не был популярным. „Монтаж аттракционов” по его мнению, это „сочетание единиц воздействия в одно целое”. Согласно автору, принцип „монтаж

аттракционов” предшествует, но роднится с принципом „идейно-смысловой монтаж”.

В школьном празднике принцип „монтаж аттракционов” проявляется в почитании ценностей и событий, конструировании выбранных, воздействующих и вне композиции праздника элементов, (аттракционов), но с точной ориентацией к определенному конечному эффекту. Это предполагает точно проверенное и многогранно осмотренное воздействие на различные органы чувств, в основном на маленького ученика.

Использование этого принципа при структурировании освобождает школьный праздник от угнетения самоцели, бунтующейся иллюзорности и умозрительности. Он предполагает действенность, допуская во время монтажа вплетение целей „изобразительных отрывков” и даже какой-то сюжетной интриги. Справедливость требует признать, что до этого момента аттракцион был использован интуитивно каждым опытным режиссером, но прежде всего в изготовлении „гармоничной композиции”.

При структурировании школьного праздника, „монтаж аттракционов” следует строить не на их взаимном противопоставлении или нейтрализации, а на их обоснованном выступлении. В пульсирующем взаимодействии, в соответный момент на переднем плане выступает тот аттракцион, который при определенных условиях непосредственно всех других ведет к самому адекватному почитанию ценностей и событий, полнее всех раскрывает содержание, смысл, тему и идею праздника.

Цель этого принципа, чтобы школьный праздник упражнял максимальное воздействие на праздную общность. Это предполагает соображение цели и смысла воздействия. Предполагается взять решение, т.е. подобрать средства, так что приводя их в действие они довели бы до определенной системы воздействия.

В этом Айзенштейн видит смысл принципа „монтаж аттракционов” при его применении в театре, а потом и в кино. Именно в этом состоит главный смысл в его применении при конструировании школьного праздника.

## **2. Применимость модели.**

Осенью 2012 года обследовали студентов в ЮЗУ имени „Неофита Рылского” и практикующих начальных учителей с задачей проверить применимость модели школьного праздника. Обследованные должны были выложить свою точку зрения по типовым сценариям о школьных праздниках, вместе с опросным листом о проверке применимости модели

школьного праздника. Обследование совершилось корреспонденцией электронным путем.

**Комментарии результатов.** Отсутствие теоретической подготовки к школьным праздникам учителя компенсируют своими знаниями из практики.

По отношению присутствия новых элементов, мнение студентов сформулировано скорее в сравнении новой модели с воспоминаниями об их проведении в детстве. Это и причина, чтобы ответы были декларативными, не указывая на открытие новых элементов.

Практический опыт, полученный в подготовке и проведении школьных праздников делает учителей критичнее. Реализуя сценарии, воплощающие модель, студенты выбирают прежде всего позицию соучастника, инициатора и координатора, в это время учителя выражают повышенную самоотдачу и видят себя как режиссеры и продюсеры. Приятным сюрпризом является высокий процент учителей, которые без колебаний реализовали бы школьные праздники по этим сценариям.

И студенты, и учителя неудовлетворены видом, содержанием и формой существующих школьных праздников и желают изменить этот статус-кво. Существенно более неудовлетворены учителя. Они и являются более категорическими заступниками тезы о применимости модели.

**Вывод.** Результаты утверждают возможность успешно применять предлагаемую модель. Новое болгарское учительство принимает предложенный подход, при котором праздник делает ученика значимым в его ключевых жизненных переходах; балансирует представительное с гедонистическим, нормализуя его пульсирующие фазы; превращает школьный праздник в привлекательный посредник успевающей школы.

**3. Распространение модели.** Новая модель школьного праздника найдет свое адекватное применение в тех болгарских школах, которые в ежедневной школьной жизни соблюдают следующие начала: права ученика, права учителя – свобода и инициативность; творческий подход при поиске решений; поддержка школьной общности – новая динамика в отношениях между ней и учителями; публичность идей, деятельности и результатов работы школы; прагматизм – соответствие модели образовательной и социокультурной ситуации с ресурсным обеспечением; применяемость – гибкость содержания, форм и методов работы.

Практикум „Праздники и праздничные деятельности в начальной школе”, введенный в Учебных планах нескольких педагогических

специальностях Югозападного университета имени „Неофита Рылъского”, дает возможность ответить на вопросы: Почему нужно осуществить новую модель школьного праздника? Как пользоваться им, чтобы расширить возможности школы как учреждения, открытое к индивидуальным нуждам ученика? Какие параметры необходимы для обновления предыдущей модели? Как использовать потенциал социокультурной среды? Как ободрить участие институции вне школы в школьном празднике? Как оптимально пользоваться материальными, финансовыми, человеческими, нормативными и информационными ресурсами школы организуя и проводя школьный праздник?

Этот практикум преследует цель подготовить студентов к самостоятельным ответам на эти и подобные вопросы.



Angelov A. V. O neobhodimosti novoj modeli shkol'nogo prazdnika / A. V. Angelov // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - № 4. – 2014. - S. 128-134.

© А. В. Ангелов, 2014.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2014.

— • —

УДК 378.14:004+004.9

## СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ИЛИ О ПРЕОДОЛЕНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ

**В. Вардарева** ЮЗУ им. Неофита Рылъского (Благоевград, Болгария), e-mail: veska\_v@mail.bg

В ныне существующей университетской практике все еще открывается так названный информационный тип, модель обучения, в основе которого стоит цель самого обучения – овладение знаниями и способами действия в их предметном содержании, специально подобранное для усвоения основы реализации принципов научности, системности, доступности и наглядности.

В рамках этого подхода разрабатываются и нормативные требования для усвоения программы, с фиксированием его в учебных

программах, где точно обозначено, что должен знать и уметь студент по конкретной дисциплине. Исходя из соответствия знаний студентов заданным требованиям, решается вопрос его обученности, разрабатываются критерии для оценки и контроля деятельности студента и преподавателя. Основной цели, которой нужно добиться согласно этой модели обучения, это овладение научной информацией, заданой в определенном содержании и в определенном объеме. Для этой цели разработана и технология усвоения знаний, в основе которой стоит представление об обучении как информационном процессе, заключающемся в восприятии, воспроизводстве и переработке научной информации.

В современной практике университетов, усовершенствование обучения осуществляется только за счет постоянного обновления содержания знания, их реструктурировании по пути согласования отдельных тем, понятий; за счет переработки логики требований и организации учебного материала в соответствии с научными методами познания (общенаучные и конкретно-научные, теоретические и эмпирические).

Критерии для оценки познавательной активности берутся из утвердившихся в практике организации обучения. Как эталон принимается один усредненный вариант, доступный для большей части учащихся.

Разработка учебного содержания и проверка для определения эффективности его усвоения осуществляется единственно посредством отчета соотношения между заданным/начальным и конечным/результатирующим – чем результат усвоения выше, тем успешнее, следовательно, осуществлены планирование и конструирование педагогического взаимодействия. Трудности, которые возникают в процессе усвоения преодолеваются только и за счет изменений в содержании знания или их реструктурирования на основе межпредметных связей.

Таким способом познавательная активность рассматривается как своеобразное «движение» студентов в системе знаний, оценивается по линейной схеме: до обучения – не знает, не умеет, не понимает, не использует и т.д., после обучения – знает, умеет, понимает. Этот процесс овладения знаниями при этой модели не анализируется.

Все эти рассуждения над теперь существующей моделью подготовки студентов в университете означают, что разрабатывание

оптимальной технологии обучения предполагает не только подбор содержания научных знаний, подлежащих усвоению в определенной системе, но и согласованию проектируемого содержания с учебным опытом студента, в котором приложены разные источники информации. Без этого, только „продвижение” по материалу, даже и правильно логически построенному, будет носить для студента только формальный характер, не касающийся его личных качеств, не учитывающий богатый субъективный опыт. Даже, если рассматриваем их чисто практическую деятельность, не можем абстрагироваться от явлений, связанных с личностной саморегуляцией, с формированием и развитием „специфичной способности человека быть относительно независимым” [1] субъектом своей собственной деятельности, что обеспечивает ему возможность быть свободным и сознательным субъектом своей собственной активности.

Согласно сформулированным Л.С. Выготским тезисом, что „обучение ведет за собой свое развитие” начинается интенсивная работа по созданию теоретических программ и они экспериментально проверяются в практике. Механизм формирования субъективной активности, самостоятельности, инициативности и др. рассматривался в прошлом как интериоризация социальных воздействий под руководством преподавателя. Интериоризируясь, эти воздействия становятся внешними, т.е. субъективно личностными новообразованиями. Активность учащегося определялась как вполне заданная с внешней стороны и определялась содержанием обучения. Само обучение студентов, в том числе обучаемые педагогическими специалистами в университете, все еще ориентировано не к механизму непрерывного саморазвития и самоусовершенствования, а к конечному продукту – обученной, уже „готовой” личности. Педагогические факультеты все еще носят на своих плечах бремя передавать обществу уже „готовых”, обученных учителей, которые могут работать в будущем в уже определенных условиях. Реализация этой модели подготовки специалистов – педагогов, привела к тому, что она не успела в достаточной степени формировать механизм **самоактивности** и возможности **непрерывно самообразоваться** в соответствии с психологической природой самих студентов. Модель не успела создать „условия для выбора дороги и способов достижения цели, намерения, реализации потребностей”, а они всегда лично значимы и индивидуальны [2].



Методы обучения, которые используются в обучении будущих учителей, все еще не способствуют в достаточной степени проявлению самостоятельности, выражающейся в самоорганизации, самореализации, самооценки. Вместо того, чтобы внимание было направлено к процессу, протекающему в развивающемся во время обучения субъекта, результат этого обучения ищется только и единственно в конечном результате – в оценке того, соответствует ли уже „готовый” специалист заданному в этом моменте социальному и профессиональному нормативу. Твердый детерминизм в развитии личности педагога единственно через обучающее воздействие привело к тому, что его познавательная активность тоже начинает рассматриваться как производное этого воздействия. При этом не уделяется необходимое внимание на создание адаптивных форм познавательной активности, которая в целом отвечает за задачу для тотального воздействия на человека, на его формирование как исполнителя, а это со своей стороны способствует установлению однообразных форм сознания и поведения в процессе обучения. Разработанные на этой основе обучающие программы по отдельным дисциплинам только воспроизводят своеобразный механизм интеоризации внешне или внутренне, что приводит и к ошибочному пониманию отождествления форм психических процессов с управлением психического развития. Не случайно в прошлом уделялось особенно большое внимание внедрению так называемого программированного обучения, призванное будто обеспечить оптимальные условия для адаптации каждого студента к обучающему воздействию посредством разработки логически „правильных” схем рассуждения и действия как нормативный образец усвоения. Все еще в значительной степени студент исполнитель заданной программы, своеобразный имитатор действия преподавателя, „обучаемая машина”.

Разработанные на этой основе нормативные образцы, построенные согласно законам логики, а также согласно обучающим программам, обеспечивающие их алгоритмы, правила, предписания, схемы, образцы, создают одинаковые для всех студентов условия для обучения. Если при этих условиях констатируется большое „рассеивание” в результате обучения, то единственно изменяется логика построения программы в направлении еще более строгой однозначности и твердой заданности. Таким способом сложный механизм взаимодействия логически существующего и личностно значимого, заменяется интеоризацией

логических образцов, заданных в виде одинаковой для каждого студента ориентировочной основы действия. Этот механизм взаимодействия со студентами обеспечивает в их обучении единственно приобретение знания, умения и навыков, формирует педагога-исполнителя, воспроизводящего заранее заданных логических образцов.

В результате этого анализа сегодняшней информационной модели обучения студентов, будущих педагогов, независимо и от всех его положительных сторон, открываются больше недостатков и ограничений. По нашему мнению их можно успешно преодолеть только с помощью другой, качественно отличающейся образовательной стратегии, которая должна быть построена на основе новой теоретической стратегии, отличающейся от существующей до этого момента информационной модели обучения.

Когда получаем опыт от конструирования такой модели, нам можно руководствоваться пониманием, что у части разумных потребностей всегда есть положительная направленность и они связаны с „производством общественного блага” [Е. Фром].

Такой подход предполагает поиск существующего личного стимула для деятельности у студентов, для которого характерны реакция и ангажированность. Идет речь о мотивации деятельности, о проявлении личности и об активности. На подобной связи, между мотивацией и потребностями, т.е. „мотивы являются основными потребностями человека” – акцентирует и А. Маслоу – представитель персоналистичного направления в психологии. Анализируя мотивационно-потребностную сферу личности, он определяет как главный мотив стремление индивида к непрерывному развитию, самооформлению, усовершенствованию. Основные потребности согласно А.Маслоу – это потребность в автономии и самореализации, потребность в себеактуализации и продуктивности. Реализация удовлетворения этих потребностей в процессе обучения будет иметь для личности студента эффект в самом общем плане.

Что относится к его **субъектной активности**, то не успеет выявить себя вполне, так как одна из ее основных характеристик – это право свободного выбора и желание для действия в зависимости от овладения **субъективного опыта**.

Вот почему, мы предлагаем такую модель образовательного взаимодействия в бакалаврской программе Дошкольной педагогики с иностранным языком, дающую возможность будущим учителям в детском

саду открыть предпосылки и условия удовлетворения значимых для них потребностей и посредством различных субъектов достичь актуальных целей. Единство удовлетворения потребностей и действий катализирующих элементов окружения, оказывают влияние и на поведенческие акты обучаемого, т.е. на его активность. Это однако была только маленькая часть множества предпосылок для реализации операционно-субъективного взаимодействия в процессе подготовки будущих магистров.

Что новое, которое отличает эту инновационную технологию от других бакалаврских программ?

- Цели, которые она ставит перед собой;
- Компетентности, которые формирует;
- Формы и интерактивные методы обучения;
- Новые мультимедийные технологии, которые используются в обучении;

Программа создана на основе новой концепции для образования в постмодерном мире, которая требует:

- Чтобы образование обосновывалось множеством различных ценностей;
  - Знание, которое дается быть результатом ценностей и культур, быть динамичным;
  - Предлагать разные модели образования, а не просто модификации господствующих тенденций;
  - Образование индивидуально и чтобы оно было „пространством”, в котором, каждый ищет и находит свою „образовательную траекторию”;
  - Образование должно удовлетворять нужды разнообразных групп и индивидов, т.е., чтобы „не было центра”;
  - Чтобы обучение было последовательным, демократическим и диалогическим;
  - Ценности и интересы учеников и богатство их опыта нужно быть доступными для учеников и учителя;
  - Роль учителя не доминировать и навязывать решения, а предлагать, сравнивать и убеждать;
  - Постмодернистическая педагогика, это педагогика различий – она основана на различные этические дискурсы, она педагогика специфичного;
- Какие ее цели?

- Подготовить учителей различного типа, которые работали бы в условиях постмодернистического;

- Обеспечивать овладение кроме как педагогическими, но и другими ключевыми компетентностями, которые позволят учителю, быть более эффективным в среде, отличающейся от его собственной;

- Способность облегчать обучения в познавательной, эмоциональной и поведенческой области среди учеников разных этнокультур;

- Широкий набор преподавательских стратегий для работы с учениками и родителями;

Конструирование такой новой **операциональной** модели на этой основе опирается на концепцию деятельности, учитывая ее предметное содержание и структуру. Так овладение всеми компонентами учебной деятельности протекает не стихийно, а разрабатывается и задается снаружи – преподавателем, **специальной системой действия**.

На основе логико- психологического анализа учебной деятельности разрабатываются эталоны ее построения, которые служат для усвоения в условиях социально организованного обучения основывающееся на одной оптимальной системе из учебных действий – ориентировочные, оценочные, контрольные. Максимальное приближение деятельности студента к заданному эталону превращается в показатель его активности. Вот почему, как более полно и психологически более точно и содержательно разработаны эти эталоны об усвоении, так интенсивнее протекает развитие познавательной активности субъекта.

В рамках концепции учебной деятельности В.В. Давидова субъектный опыт понимается как продукт присвоения структурных компонентов этой деятельности студентами. Этим способом познавательная активность приобретает два узко связанные, но нетождественные источника – **обучающего воздействия** (программа, учебник, преподаватель) и **личный опыт** самого студента, который включает в себя его индивидуальное взаимодействие с обучающей средой и результаты его предыдущего обучения. И если первый источник определяет нормативное построение учебной деятельности как модель общественно-созданных форм познания, то второй носитель черт „ответственности” личности к миру ее полного целостного отношения к действительности, нередко отражение этих связей и отношении, которые лично значимы для субъекта.

Реализация учебного взаимодействия при этой модели обеспечивается посредством:

1. Разработанной адекватно целям учебной документации (учебный план, учебные программы, квалификационная характеристика специалиста, кредитная система организации учебного процесса и др).

2. Разработки интерактивных методов, стимулирующих **субъектную активность** студентов.

3. Осовремененные формы организации обучения студентов.



Vardareva V. Specifika obuchenija pedagogov ili o preodolenii informacionnoj modeli obuchenija v universitete / V. Vardareva // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - № 4. – 2014. - S. 134-141.

© В. *Вардарева*, 2014.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2014.

— ● —

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Ангелов Ангел Владимиров** - главный ассистент, доктор по педагогике. Югозападный университет имени „Неофита Рильского” (Благоевград, Болгария).

**Артюхина, Татьяна Сергеевна** - ст. преподаватель, ЧОУ ВПО «Институт экономики управления и права» (Казань, Россия).

**Байкин, Станислав Анатольевич** - аспирант (Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского), ведущий системный аналитик, Otto Group Russia (Москва, Россия).

**Балабанова, Ммариана А.** – доцент кафедры дошкольной педагогики и начального образования, Юго–Западный университет им. Неофита Рильского (Благоевград, Болгария).

**Вардарева, Веска** – доцент кафедры дошкольной педагогики и начального образования. Юго-западный Университет им. Неофита Рильского (*Благоевград, Болгария*).

**Вержибок, Галина Владиславовна** - кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Минского государственного лингвистического университета (МГЛУ). Минск (Беларусь).

**Воропаев Михаил Владимирович** - доктор педагогических наук, профессор общеинститутской кафедры истории и теории педагогики института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, почётный доктор наук НОУ ВСОА (Москва, Россия).

**Гидеон, Нина Владимировна** - студентка второго курса факультета Экономики и сервисных технологий Омского государственного института сервиса. Является выпускником Омского педагогического колледжа №1.(Омск, Россия).

**Гусева, Марина Андреевна** - аспирант кафедры математики и методики ее преподавания Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, механико-математический факультет. (Саратов, Россия).

**Дянкова, Гергана**, доктор по педагогике, доцент кафедры дошкольной педагогики и начального образования Юго-Западного университета им. Неофита Рильского (Благоевград, Болгария).

**Жидкова Екатерина Юрьевна** - специалист по учебно-методической работе, ФГБОУ ВПО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского» (Калуга, Россия).

**Кондаурова, Инесса Константиновна** - кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой математики и методики ее преподавания, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, механико-математический факультет (Саратов, Россия).

**Макшанцева Людмила Викторовна** - кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии Московского городского педагогического университета (Москва, Россия).

**Младенова, Майя** - докторант Юго-Западного университета им. Неофита Рильского (Благоевград, Болгария).

**Сабанин, Павел Валерьевич** - аспирант кафедры социальной психологии, Института психологии социологии и социальных отношений (ИПССО), Московского городского педагогического университета (ГБОУ ВПО МГПУ), Москва (Россия).

**Ставрева Веселиновска, Снежана** - проф. д-р, Университет им. Гоце Делчева (Штип, Республика Македония).

**Цанков, Николай Сашков** - доцент факультета по педагогике, Юго-западный университет им. Неофита Рильского (Благоевград, Болгария).

**Чангалова, Виктория** - докторант Юго-Западного университета им. Неофита Рильского (Благоевград, Болгария).

**Чупров, Леонид Федорович** - кандидат психологических наук, профессор Российской Академии Естествознания (РАЕ, Москва), член Европейской Академии Естествознания (EuANH, London), действительный член и главный ученый секретарь МАН (Украина, Киев), главный редактор научного журнала «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири» (Черногорск, Хакасия).

**Якимец, Светлана Викторовна** - кандидат педагогических наук, доцент. Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) Оренбургского государственного университета, кафедра педагогики, доцент (Орск, Россия).

**Янакиева, Елка Кирилова** - доктор педагогических наук, профессор, почетный доктор наук НОУ ВСОА (Красноярск), действительный член МАН (Киев, Украина), профессор кафедры дошкольной педагогики и

начального образования Юго-Западного университета им. Неофита Рильского (Благоевград, Болгария).

— ● —

## ABSTRACTS

— ● —

### PROBLEMS OF PREPARATION OF STUDENTS TO THEIR FUTURE PEDAGOGICAL ACTIVITY: THE FOREWORD TO CONFERENCE WORKS

(by E.K.Yanakieva & L.F. Chuprov)

**Abstract.** Introductory article of editors of works of the scientifically-practical conference, defining the basic directions of discussed questions on a problem of preparation of students to their future trade.

**Keywords:** a pedagogical trade, problems of preparation of students, formation problems, pedagogical activity.

— ● —

### STYLES OF LEARNING OF THE STUDENTS IN THE PEDAGOGICAL SPECIALTIES- POSSIBILITIES FOR PEDAGOGICAL REGULATION

(by Nikolay Sashkov Tsankov)

**Abstract.** The paper presents a study of the learning style of the students in the pedagogical specialties according to the model of Felder-Soloman. The possibilities for pedagogical regulation and improvement of the quality of the educational process are explored based on the students' preferred group style of learning. The profiles identified for the students serve as a foundation for thoroughly developed educational environment and realization of the regulation mechanism with respect to the style of learning.

**Keywords:** students' training, learning styles, pedagogical regulation.

— ● —



## THEORETICAL BASES THE PROGRAMMED TRAINING TO THE SUBJECT «NATURAL SCIENCES BASES»

(by S. Stavreva Veselinovska)

**Abstract.** Interactive learning is just one of the forms for the efficient acquisition of knowledge and developing skills in programmed education. Processing of didactic-methodical components of interactive learning in programmed education in elements of natural sciences involve clarification of basic theoretical determinations too. The first forms with elements of programmed education we find in the pedagogical views of Socrates, and psychological bases of "Theory of the effects from Torndjakov. However, most of pedagogues are connection the origin of programmed instruction, with the construction of the first machine learning a further development of its finding ribbon (BF Skinner) and branched (NA Krauder) program. The theoretical development of programmed instruction is based on four psychological theories: Substantiation theory, theory of phased establishment of mental work, the theory of algorithms and cyber theory.

**Keywords:** interactive learning, programmed education, based of nature science, physiology of plants, photosynthesis

— ● —

## DEVELOPMENT OF CIVIL CONSCIOUSNESS IN THE COURSE OF NONLEARNING ACTIVITY

STUDENTS (by T.S. Artyukhina)

**Abstract.** The article deals with civic consciousness, as an important part of public consciousness and public opinion, which consists of the components that form the basis of social personality traits, which are intensively developing in extracurricular activities.

**Keywords:** education, civic consciousness, extracurricular activities.

— ● —

## DEVELOPING WORK OF THE PSYCHOLOGIST IN INTERACTION WITH SUBJECTS EDUCATIONAL PROCESS (by P.V. Sabanin)

**Abstract.** The article discusses the features of the work of psychologist Development aimed at developing the personality younger students mastering the curriculum, built in accordance with the requirements of the federal state educational standard of primary education. Recognised value of educational process in the personality development of students. Professional competence reflected important psychologist working in an educational institution.

**Keywords:** younger students, the subject of the educational process, the teacher, parent, psychologist, competence

— ● —

## DISPLAYS OF PERSONAL CHARACTERISTICS OF TEACHERS AT DIFFERENT STAGES PROFESSIONALISM (by H.Verzhybok)

**Abstract.** The article describes aspects of professional activity and specificity of pedagogical work. The factors and modes of personal formation professional designated criteria displays professionalism of the teacher. Examined questions of formation of personality characteristics of teachers at different stages of professionalization as a base system of relations and influence on the character representations of themselves and others at students.

**Keywords:** professionalism, personal formation of professional stages of professionalization, the personal characteristics of teachers.

— ● —

## METHODOLOGICAL ASPECTS IN MASTERING VERBAL INTONATION AS A SPEECH MEANS OF EXPRESSION BY STUDENTS – FUTURE ACTORS

(by M.B. Mladenova, G.H. Dyankova)

**Abstract.** The present study is focused on the process of mastering verbal intonation as an acting means of expression within stage speech education of students – future actors. Mastering the expressive possibilities of verbal intonation significantly influences the efficiency of the actor's scenic communi-

cation with the audience. Some specific methodological problems are highlighted within the study. Methodological tools for overcoming these problems are identified and criteria and indicators for measuring students' skills for efficient handling of verbal intonation are derived.

**Keywords:** acting, scenic speech education, verbal intonation as means of expression



## FORMATION OF THE MORAL WAY OF ORIENTATION IN IS PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL PROBLEMS AT STUDENTS OF UNIVERSITY (by E. Y. Zhidkova)

**Abstract.** The article discusses the methodology of the ethical concepts development as a means of professional and pedagogical problems moral content recognizing. It describes the results of studies showing that mastering ethical concepts of signs and skills to operate them is associated with increased application frequency of the moral way of orientation in professionally significant situations of pedagogical interaction.

**Keywords:** ethical concepts, moral way of orientation, problems with professional and pedagogical content, pedagogical interaction, the university students.



## PROSPECTS OF THE ORGANIZATION OF RESEARCH ACTIVITY THE FUTURE TEACHERS-MATHEMATICIANS IN CONNTEXT REALIZATIONS OF REQUIREMENTS THE PROFESSIONAL STANDARD OF THE TEACHER (by M.A. Guseva, I.K. Kondaurova)

**Abstract.** The article presents the guiding principles of the new model of teacher education in the modernization of the education system of the Russian Federation, developed at the moment. The authors analyze the main legal documents that define the future of teacher education in the context of the activity approach to education. Requirements of the professional standard of the teacher who enters into force on January 1, 2015, defines the near future, not only vocational education of teachers, but also their professional activities in educa-

tional institutions. Academic research activity as one of the key activities, which prepare graduates undergraduate enrolled in the direction "Teacher education" to, is considered by the authors as an important element of the new model of teacher education. Prospects for the organization of these activities are presented based primarily on key competencies and work functions related to academic research activity of teachers of mathematics.

**Keywords:** professional standard of teacher, FGOS 3+, modernization of teacher education, academic research activity, teacher of mathematics.

— ● —

## DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING OF YOUNGER SCHOOLBOYS IN THE COURSE OF USE ART THE TECHNICIAN

(by N. V. Gideon)

**Abstract.** The research has produced a system of tasks which allows to develop junior pupil's consciousness. In the future it will give the society adults with original consciousness able to solve non-standard puzzles.

**Keywords:** creative thinking, creative task, divergent production, non-standard art techniques.

— ● —

## SOCIALLY-PSYCHOLOGICAL QUESTIONS EXAMINATIONS OF THE EDUCATIONAL LITERATURE

(by L.V. Makshantseva)

**Abstract.** In article socially-psychological questions of the educational literature, educational-methodical materials are considered. The problem of the organisation and carrying out of socially-psychological examination of the printing editions used in educational and educational process is mentioned. Necessity of the account of psychological laws of development of pupils, age norms and psychophysiological features of development of the person, the periods of its special susceptibility to active mastering of that or other knowledge is thus underlined.

**Keywords:** examination, an estimation, socially-psychological features, sensitive the development periods, written speech, the educational literature.

— ● —

## ABOUT NECESSITY FOR NEW MODEL SCHOOL HOLIDAY

(by Angel V. Angelov)

**Abstract.** School celebrating is difficult for rational reflexion. It deals with creative human behaviour. In its moral and artistic behaviour the person follows impulses, knowledge and laws which were born in it. To be based on them, convenient for school, models of honour of celebrating and school behaviour of community are possible, only if models of school celebrating are studied in their practical statement by students of pedagogics.

**Keywords:** school celebrating, school soo-bshchestvo, appeal, a direction of sights.

— ● —

## AUTHORS

*Angel V. Angelov* - Chair of preschool and initial school pedagogics, the main assistant. Southwest university of the Neophyte Rilsky (*Blagoevgrad, Bulgaria*).

*Tatyana S. Artyukhina*, PEI WEI "Institute of Economics", Management and Law (Kazan, Russia).

*Stanislav A. Bajkin*, the post-graduate student. Saratov the state university of N.G.Chernyshevsky. *Otto Group Russia* (Moscow, Russia).

*Mariana A. Balabanova*, Docent, PhD. South-West University "Neofit Rilski", Faculty of Pedagogy, Department of Pre-School and Primary school Pedagogy (Blagoevgrad, Bulgaria).

*Veska H. Vardareva*, the senior lecturer of chair of preschool pedagogics and an elementary education. Southwest University of the Neophyte Rilsky (*Blagoevgrad, Bulgaria*).

*Halina V. Verzhbyok*, candidate of psychology, associate professor, associate professor of Department of psychology Minsk State Linguistic University (MSLU)

*Mihail V. Voropayev*, the doctor of pedagogical sciences, the professor общепедagogической chairs of history and the theory of pedagogics of institute of

pedagogics and psychology of formation of the Moscow city pedagogical university (Moscow, Russia).

*Nina V. Gideon*, second year student. Omsk State Service Institute, Economy and service technology department, Graduate of Omsk Pedagogical College №1.

*Marina A. Guseva*, Post-graduate student, Department of mathematics and its teaching methods Saratov State University, Saratov, Russia.

*Gergana H. Djankova*, the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of preschool pedagogics and an elementary education of Southwest university of the Neophyt Rilsky (Blagoevgrad, Bulgaria).

*Ekaterina Yu. Zhidkova*, specialist in educational-methodical work of "Kaluga state university named after K.E. Tsiolkovsky" (Kaluga, Russia).

*Inessa K. Kondaurova*, Candidate of Pedagogical Sciences, Dotsent Chief of Department of mathematics and its teaching methods, Department of mathematics and its teaching methods Saratov State University, Saratov, Russia

*Ludmila V. Makshantseva*, Docent, PhD (Psychology), docent of the Department of Social Psychology Moscow City Teacher Training University (Moscow, Russia).

*Majja B. Mladenova*, doctorate student Southwest university of the Neophyt Rilsky (Blagoevgrad, Bulgaria).

*Pavel V. Sabanin*, post-graduate student Department of social psychology Moscow City Teacher Training University (Moscow, Russia).

*Snezana, Stavreva Veselinovska*, Full professor Faculty of Educational Science – University «Goce Delcev» (Stip, R Macedonia).

*Nikolay S. Tsankov*, Associate Professor, PhD is a lecturer at the Faculty of Pedagogy at the South-West University 'Neofit Rilski' in Blagoevgrad, Bulgaria.

*Victoria A. Changalova*, doctorate student Southwest university of the Neophyt Rilsky (Blagoevgrad, Bulgaria).

*Leonid F. Chuprov*, co-chair of the conference, Ph.D. in psychology, a professor at the Russian Academy of Natural History (RANH, Moscow), member of the European Academy of Natural History (EuANH, London), editor-in-chief of the journal 'The Bulletin on Pedagogics and Psychology of Southern Siberia' (Chernogorsk, Russia).

*Svetlana V. Jakimets*, the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer. An Orsk gumanitarno-institute of technology (branch) of the Orenburg state university, pedagogics chair, the senior lecturer (Orsk, Russia).

*Elka K. Yanakieva*, co-chair of the conference the doctor of pedagogical sciences, the professor, full member MAH (Kiev, Ukraine), the professor of chair of preschool pedagogics and an elementary education of Southwest university of the Neophyte Rilsky (Blagoevgrad, Bulgaria).



## TABLE OF CONTENTS

About this number of magazine (an opening address of the editor-in-chief).....	5
Reviewers of works of scientifically-practical conference.....	7
<b>Yanakieva E.K., Chuprov L.F.</b> Problems of preparation of students to their future pedagogical activity (the foreword to conference works).....	8
<b>Cankov N.S.</b> Style of training of students of a professional direction "Pedagogics" - possibilities for pedagogical regulation.....	14
<b>Stavreva Veselinovska S.</b> Theoretical foundations of programmed training in elements of science.....	22
<b>Artyukhina T.S.</b> Development of civic consciousness in the extracurricular activities of students.....	29
<b>Sabanin P. V.</b> The Item of Century Developing work of the psychologist in interaction with subjects of educational process.....	34
<b>Verzhibok H. V.</b> Displays of personal characteristics of teachers at different stages of professionalization.....	38
<b>Mladenova M. B, Djankova G. H.</b> Methodical aspects of mastering by colloquial intonation students - the future actors, as speech means.....	50
<b>Balabanova M. A.</b> Motives for training of modern students - the future children's teachers.....	55
<b>Djankova G.H., Changalova V. A.</b> A reflexion - a pedagogical projection in an elementary education.....	68
<b>Djankova G. H.</b> Verbal activity and «the Magic day nursery» in rhetorical preparation of students of a professional direction "Pedagogics" .....	75
<b>Zhidkova E. Yu .</b> Formation of a moral way of orientation in is professional-pedagogical problems at students of high school.....	82

<b>Guseva M. A, Kondurova I. K.</b> Prospect of the organisation of re- search activity of the future teachers-mathematicians in a context of realisation of requirements of the professional standard of the teacher .....	89
<b>Gideon N.V.</b> Development of creative thinking of younger schoolboys in the course of use art the technician.....	95
<b>Makshantseva L.V.</b> Socially questions of examination of the educational literature.....	106
<b>Baikin S.A.</b> Nurser psychology in educational process.....	113
<b>Yakimec S.V.</b> Use of information-communication technologies in training: advantage and harm.....	116
<b>Voropayev M.V.</b> On a clod the bell in a Russian education calls.....	118
<b>Angelov A.V.</b> About necessity for new model of a children's holiday...	128
<b>Vardareva V.</b> Specificity of training of teachers or about overcoming of information model of training at university.....	134
<b>ABSTRACTS</b> .....	144
<b>AUTHORS</b> .....	149
<b>TABLE OF CONTENTS</b> .....	151





**Educational activity of the students trained in a direction "Pedagogics": diagnostics, structure, psychological and pedagogical regulation.**

Materials of the International Russian-Bulgarian scientifically-practical conference (Blagoevgrad - Chernogorsk, on December, 20th, 2014) / E.K. Yanakieva & L.F. Chuprov (Eds.) // The Bulletin on pedagogics and psychology of Southern Siberia. - 156 p. - URL: <http://bulletinpp.esrae.ru/209>

Journal number is prepared on the basis of works of the international Russian-Bulgarian conference on psychological and pedagogical sciences. The circle of questions within the limits of directions is discussed: «Pedagogical and psychological aspects of preparation of the future teachers and experts» and «Reconsideration of modern psychological -pedagogical innovations». Except the Russian and Bulgarian authors scientists have taken part in conference from republics Belarus and Macedonia.



Научное издание



Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири  
**Материалы международных научных конференций**

Ответственный за выпуск А.С. Щукин.

© Выпускающие редакторы Е.К. Янакиева, Л.Ф. Чупров, 2014.

Объем: 6,3 а.л. Формат А5 (140 x 205 мм).

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, (дизайн внутри текста) 2014.

ISSN 2307-7018

ISBN 978-5-499-01768-5

В38

УДК 378 (075.8)

ББК 74.58 I



— ● —

Под контролнм ООО «Книжный перекресток» (Москва, Россия).

115419, Москва, ул. Шаболовка, д.34, стр.3

Тел.: +7 495 789 68 37



**Учебната дейност на студентите от професионално направление "Педагогика": диагностика, структура, психологическа и педагогическа регулация.** Производството на Международната руско-българска научно-практическа конференция (Благоевград - Черногорск 20 декември 2014) / ЕК Янакиева и LF Chuprov (редактора) // Бюлетин по педагогика и психология на Южен Сибир. - 156. - URL: <http://bulletinpp.esrae.ru/209>

Брой на списанието се базира на произведенията на руско-българската международна конференция, посветена на психологически науки. Оперативни въпроси, обсъждани в рамките на направления: "Педагогически и психологически аспекти на обучението на бъдещите учители и специалисти" и "Преосмисляне на съвременната психологическа и педагогическа иновациите." В допълнение към руски и български автори участваха в конференцията, учени от Република Беларус и Македония.

Научна публикация

Бюлетин по педагогика и психология на Южен Сибир  
**Известия на международни научни конференции**

Отговорен за производството на А.С. Shchukin.

© Освобождаване на редактори Д. К. Янакиева, Л. Ф. Чупров., 2014.  
Обем: 6,3 AL Формат А5 (140 x 205 mm).

© Бюлетин по педагогика и психология на Южен Сибир (дизайн в текста) през 2014.

ISSN 2307-7018

ISBN 978-5-499-01768-5

В38

УДК 378 (075.8)

ББК 74.58 I



— ● —

Благовград: Университетско издателство "Неофит Рилски".  
Адрес 2700 Благовград, ул. Иван Михайлов 66